

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KARINA CRISTIANE BELZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG: DO DISCURSO OFICIAL
ÀS PRÁTICAS EFETIVAS**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2008

KARINA CRISTIANE BELZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG: DO DISCURSO OFICIAL
ÀS PRÁTICAS EFETIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - CED da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Cristiana Tramonte

Florianópolis

2008

KARINA CRISTIANE BELZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG: DO DISCURSO OFICIAL
ÀS PRÁTICAS EFETIVAS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** no **Programa de Pós-graduação em Educação - CED** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de abril de 2008.

Prof. Dra. Eneida O. Shiroma
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Cristiana Tramonte, Dr^a

Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof. Reinaldo Fleuri, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Antonella Maria Imperatriz
Tassinari, Dr^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Ao meu amado filho Bruno Belz Garcia, que foi gestado durante o primeiro ano de Mestrado, que acompanhou, todas as vezes, sua mãe ao campo de pesquisa, encantando cada ida à aldeia com seu riso, seu choro, seu soninho e suas mamadas. Em uma troca de fraldas e outra, entre uma mamada e outra e, principalmente, enquanto você dormia, meu filho amado, esta dissertação foi sendo escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos professores Kaingang de Queimadas, que abriram sua escola para contar como trabalham com as crianças na aldeia. Agradeço, especialmente, a diretora da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, pela força, pela disposição, pela determinação e pela vontade de sempre ajudar e contribuir na realização desta pesquisa.

Ao meu marido, José Carlos, que me incentivou à ingressar no curso de Mestrado, que me acompanhou nas visitas à aldeia, que acreditou em mim em todos os momentos, me incentivando, me ajudando a dar continuidade a esta pesquisa.

Ao meu filho Bruno, que na sua inocência de bebê acompanhou todo o processo de pesquisa e de tessitura desta dissertação.

Aos meu pais, Arlindo e Ivani, por me amarem incondicionalmente e me ajudarem, em todos os momentos, para que eu vencesse mais esta etapa na minha vida.

À Cristiana Tramonte, orientadora, pela sua confiança, paciência e por ter permitido que eu descobrisse as tramas e tranças da educação escolar indígena dos Kaingang de Queimadas.

À Sônia Beltrame e Reinaldo Fleuri, professores que estiveram presentes na banca de qualificação, que acreditaram na minha proposta e contribuíram com sugestões valiosas.

Aos amigos da turma de Mestrado de 2006, especialmente as amigas Lúcia, Dione e Rosimeri.

À Capes pela concessão da bolsa de estudo que possibilitou a realização desta pesquisa.

À Deus pela vida e pela força nesta caminhada.

RESUMO

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso na Aldeia Indígena Queimadas, localizada no município de Ortigueira/PR - que investiga as práticas dos professores Kaingang, contrapondo-as com as indicações presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. A pesquisa procura problematizar as falas dos professores Kaingang buscando compreender os desejos e anseios dos professores em relação à escola na aldeia, as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças e o modo que vêm se organizando para construir uma escola verdadeiramente indígena, sendo esta específica/diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. Utilizamos a abordagem metodológica de natureza qualitativa-etnográfica que apoiou-se nos procedimentos metodológicos como entrevistas e conversas com os professores-índios Kaingang, que proporcionou os mecanismos necessários para a reflexão da educação escolar indígena kaingang em Queimadas. A discussão inicia-se apresentando a realidade da educação escolar indígena no Estado do Paraná, dando, em seguida, ênfase à educação escolar indígena ofertada na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, na aldeia Queimadas. Buscamos identificar a aldeia Queimadas, apresentando os aspectos culturais, sociais e econômicos dos Kaingang que ali vivem. Em seqüência, apresentamos a legislação brasileira e a documentação que rege a educação escolar indígena no Brasil. Temos como ponto de partida a Constituição de 1988, já que a consideramos um marco na conquista dos povos indígenas. Perpassamos por outros documentos como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná. Fixamo-nos mais atentamente ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, já que o consideramos como um dos documentos mais importantes no que tange às discussões e orientações didáticas para os professores índios, auxiliando-os a construir e elaborar práticas escolares que permitem a construção de uma escola verdadeiramente indígena. Em contrapartida, apresentamos as falas dos professores Kaingang, revelando suas práticas desenvolvidas em sala de aula e analisando se estas são desenvolvidas em acordo com as propostas presentes no RCNEI/Indígena ou não. Os dados obtidos durante a pesquisa de campo apontam que, primeiro, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon desconhecem do documento emitido pelo MEC, o RCNEI/Indígena. Embora desconhecendo o documento, a prática pedagógica dos professores privilegia os conteúdos, propostas e ações apontadas pelo referido documento. No entanto, em muitos momentos, a prática dos professores revela que a escola na aldeia se assemelha muito mais com uma escola rural, já que se privilegia uma proposta de currículo que se faz presente nas escolas não-indígenas do Paraná. No entanto, os professores têm a consciência de que a escola é um forte instrumento para a manter viva a

cultura kaingang na aldeia, por isso lutam para diminuir as faltas dos alunos nas aulas e, principalmente, a evasão escolar.

Palavras-chave: Índios Kaingang. RCNEI/Indígena. Prática escolar. Educação escolar indígena.

ABSTRACT

BELZ, Karina Cristiane. **Kaingang class education: from oficial speech to real practice**. 2008. 190f. Thesis (Master in Education) – Post Degree in Education, Federal University of Santa Catarina, 2008.

This work concerns as a study case on Queimadas Indian lands, placed on Ortigueira/PR – and it investigates Kaingang teachers practice, putting it in contrast with current Indian teaching practices as referred on National Curriculum for Indian Schools. The document aims to discuss the Kaingang teachers speech in order to understand their wish related to their indian school, pedagogic actions developed with children and the way that it has been organized in order to built a real indian school, been that specific \ differentiated, for all, intercultural e multi-language. A quality-ethnographic methodological approach was used supported by methodological procedures such as interviews with indian-kaingang teachers, giving the right mechanism to treat indian education in schools on Queimadas branch. The main discussion of this text is started presenting an updated indian school reality on Paraná state, reinforcing later the indian educational concerns given at Cacique Crispin Guê-Mon School, on Queimadas Village. We tried to indentify Queimadas village, presenting cultural social and economic aspects of kaingang indian that lives on Queimadas land. Later on, the brazilian legislation is presented and the documentation that concerns indian education on brazilian schools. We have the 1988 constitution, considered a milestone to indian concerns. Other documents were also consulted such as general national indian educational rules (Law 9394/96), the standard reference curriculum for indian schools, National Education Plan and Municipal Educational for Paraná State. We took a deep look on national indian educational rules, as far as this is considered one of the most important files regarding discussions and didactics orientation to Indian teachers, helping them to build school practices that reinforces the construction of a truly Indian school. On the other hand, we present Kaingang speeches, revealing their practices in class room and analyzing if this practices are according to proposed RCNEI/Indiano r not. The data obtained during the field research points that, firts, the teachers from Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon does not know the document submitted from MEC, the RCNEI/Indian. Althought not knowing this document, the pedagogic practice of teachers highlights contents, proposals and action pointed on referred document. However, on several moment, the teachers practice reveals that indian school is very similar to a rural school. However, the teacher havei n mind that schools are a strong instrument to keep kaingang culture alive in indian lands, because of it they fight to decrease lack of students in class and principally their leaving out of school.

Key Words: Kaingang Indians. RCNEI/Indígena. Practice on School. Indian School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – População indígena no Estado do Paraná.....	26
Figura 2 - Terras indígenas do Estado do Paraná.....	28
Figura 3 – Escolas indígenas no Estado do Paraná.....	31
Figura 4 – Número de alunos matriculados nas escolas indígenas do Estado do Paraná.....	32
Figura 5 – Número de professores nas escolas indígenas do Estado do Paraná.....	32
Figura 6 - Terras indígenas Kaingang.....	37
Figura 7 – Mapa do Município de Ortigueira.....	42
Figura 8 – Mapa da aldeia Queimadas.....	45
Figura 9 – Mapa da aldeia Queimadas.....	46
Figura 10 – Número de alunos matriculados na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.....	62
Figura 11 – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).....	77
Figura 12 - Processos de aprendizagem, segundo RCNEI/Indígena.....	77
Figura 13 – Disciplinas preferidas da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reservas indígenas no Estado do Paraná	28
Quadro 2 - Terras indígenas existentes no Estado do Paraná.....	29
Quadro 3 – Escolas atendendo as crianças Kaingang do Estado do Paraná	33
Quadro 4 – Dados dos entrevistados	64
Quadro 5 – Educação indígena X educação para o indígena	123
Quadro 6 – Disciplinas Contempladas no Planejamento dos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CED – Centro de Educação
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COHAPAR – Companhia de Habitação do Paraná
CRI - Certificado de Recebível Imobiliário
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
CUIA – Comissão Universidade para os Índios
D.O. – Diário Oficial
E.E. – Escola Estadual
E.E.I. – Escola Estadual Isolada
E.I.M. – Escola Isolada Municipal
E.R. – Escola Rural
E.R.M. – Escola Rural Municipal
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-E – Índice de Desenvolvimento Humano – Escolaridade
IDH-L – Índice de Desenvolvimento Humano – Longevidade
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano – Município
IDH-R – Índice de Desenvolvimento Humano – Renda
INEP – Instituto Nacional De Ensino e Pesquisa
IPARDE – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

RCNEI – Referência Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SETI – Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior

SIL – Summer Institute of Linguistic

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPU - Secretaria do Patrimônio da União

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Caminhos metodológicos percorridos.....	22
2 TRAMAS E TRANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ (PR)	25
2.1 O povo Kaingang: quem são e onde vivem	34
2.2 Contando a história do povo Kaingang no Paraná.....	38
2.3 Conhecendo o campo de pesquisa.....	40
2.3.1 A história e a vida no município de Ortigueira	40
2.3.2 A educação escolar indígena em Ortigueira	44
2.3.3 Conhecendo a terra Indígena Queimadas	46
2.3.4 A moradia do povo Kaingang de Queimadas	49
2.3.5 Cestas e tranças: a produção de artesanato em Queimadas	50
2.3.6 A vida religiosa dos índios Kaingang em Queimadas	52
2.3.7 Futebol: esporte Kaingang em Queimadas.....	53
2.3.8 Casamento, nome indígena, metade e lugar e economia do povo Kaingang de Queimadas	55
2.3.9 Falando e escrevendo em Kaingang	57
2.3.10 A escola em Queimadas: história, espaço, vida e gentes.....	59
3 A ESCOLA KAINGANG: CONTEXTUALIZANDO O ASPECTO LEGAL	66
3.1 A Constituição de 1988: o que diz a respeito da educação escolar indígena	68
3.2 As diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena: contribuições para a educação escolar indígena	72
3.3 A LDB e o RCNEI/Indígena: mais avanços na educação escolar indígena	74
3.4 Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena: características e contribuições	78
3.5 O Plano Nacional de Educação: seus objetivos e prioridades em relação à Educação Escolar Indígena.....	84
3.6 Contribuições do Plano Estadual de Educação do Paraná para a educação escolar indígena	85

4 DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS EFETIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE CRISPIN GUÊ-MON.....	91
4.1 As características da escola indígena, segundo o RCNEI/Indígena	100
4.1.1 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a escola indígena comunitária	102
4.1.2 Conversando com os professores de Queimadas sobre o ensino bilíngüe/multilíngüe na escola indígena	104
4.1.3 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a interculturalidade na escola indígena	112
4.1.4 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a educação específica/diferenciada nas escolas indígenas	119
4.2 A utilização do diário de classe na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon: desafios pedagógicos	129
4.3 A avaliação do rendimento escolar na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon	131
4.4 Aula-passeio: uma prática presente no cotidiano da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon	136
4.5 Conhecendo os temas transversais do RCNEI/Indígena	139
4.6 O ensino das disciplinas na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon	148
4.6.1 Ensinando línguas	148
4.6.2 Ensinando matemática	152
4.6.3 Ensinando história	154
4.6.4 Ensinando geografia	155
4.6.5 Ensinando ciências	157
4.6.6 Ensinando educação física	160
4.7 “A escola que queremos” na fala dos professores Kaingang.....	161
4.8 A gestão democrática na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon	166
4.9 As crianças Kaingang desenham e falam sobre a escola na aldeia	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	183

1 INTRODUÇÃO

O problema investigado neste estudo surgiu quando no ano de 2005, por motivos familiares, a pesquisadora deixou de morar no Estado de Santa Catarina e foi fixar residência no Estado do Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis.

Na verdade, poderia ter sido bem antes que o interesse pela causa indígena tivesse ganhado algum significado na vida da pesquisadora, mas não foi assim que aconteceu...

Se voltarmos no tempo e olharmos sua infância, veremos uma criança, nascida na cidade de Blumenau, voltando de uma escola de bairro, no dia 19 de abril, com seu rosto pintado com tinta guache e com um cocar na cabeça, confeccionado com penas das galinhas que criavam em sua casa. Nas suas lembranças de criança, o índio era lembrado uma vez no ano e nada mais.

Caminhando pelo tempo e chegando à sua adolescência, a lembrança é a de indignação quando queimaram um índio vivo em Brasília. Mas logo depois, passaram a queimar prostitutas e moradores de rua e a questão indígena ficou longe mais uma vez.

Então veio a época da faculdade, onde não se falou da Educação Escolar Indígena. Assim, a vida continuou e veio o período de namoro, noivado, casamento e a vida continuou... A vida continuou até o dia, em que morando em Rondonópolis, a pesquisadora se deparou com uma situação que passou a incomodá-la. Para ir para seu trabalho, todos os dias a pesquisadora fazia o trajeto sendo obrigada a passar em frente a um posto da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Por muitas vezes, a pesquisadora, indo para seu trabalho, encontrava índios aguardando atendimento no posto, mas a pior situação foi quando uma mãe índia que também aguardava atendimento, ficou durante dias aguardando atendimento, com seu filho de colo, sentada na calçada, em frente à FUNAI.

E assim nasceu o interesse pela questão indígena: de uma profunda indignação e revolta por aquela mãe se achar em uma situação tão degradante, tão humilhante, onde o descaso com ela era nítido. E quantas mães será que não passavam pela mesma situação em todo Brasil?

Esta foi a primeira pergunta nascida de um sentimento de indignação. Mas elas foram sendo acrescentadas por outras tantas, que foram sendo direcionadas para a área da Educação, já que a pesquisadora tem sua formação na área da Educação.

Após um ano no Mato Grosso, a pesquisadora mudou novamente de Estado, indo fixar sua nova residência em Ponta Grossa, estado do Paraná. Nesse tempo, a pesquisadora procurou iniciar e aprofundar suas leituras a respeito da questão da educação escolar indígena.

Devido os Kaingang serem a população indígena mais numerosa do Estado do Paraná (8711 índios), a pesquisadora passou a refletir sobre a condição da educação escolar indígena ofertada no referido Estado. Para tanto, os questionamentos se direcionaram para o povo Kaingang, sendo que estes se tornaram protagonistas desta Dissertação de Mestrado. Os questionamentos iniciais, que deram continuidade a reflexão a respeito da educação escolar indígena dos Kaingang no Paraná foram:

- O que os índios Kaingang esperam da escola da aldeia?
- Como foi o processo de incorporação dessa nova instituição, que gradualmente, foi se instalando na cultura indígena?
- Quais os significados e sentidos da educação e da escola para os índios Kaingang?
- A Educação presente nas aldeias indígenas Kaingang está posta para que: valorização e manutenção dos traços culturais de sua etnia ou para a imposição, aceitação da cultura não-indígena?

Essas questões passaram a ser um dos fios condutores da proposta inicial desta pesquisa, que foi tomando forma no ano de 2006, buscando assim compreender a prática assumida, em sala de aula, pelos professores Kaingang.

Deste modo, foi necessário estabelecer um contato inicial com o povo Kaingang. A pesquisadora fez um levantamento das Terras Indígena do Paraná ocupadas pelos Kaingang e optou em realizar a pesquisa de campo na Aldeia Queimadas, localizada no interior do Estado do Paraná, município de Ortigueira.

A Terra Indígena Queimadas se situa próxima à BR 376, mais conhecida como a Rodovia do Café, sentido Apucarana-Ponta Grossa, com área de terra demarcada de 3077 hectares.

Na aldeia Queimadas fica localizada a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, que foi fundada no ano de 1943. Nesta época a escola era chamada de Escola Indígena Gonçalves Dias e tinha como professora a Sra. Angelina Costa Lima.

Em 1970 a escola passou a ser chamada de Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon e no ano de 1998 passou a ser uma escola pertencente ao Estado do Paraná. Assim sendo, passou a se chamar Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

A pesquisa desenvolveu-se a partir do seguinte objetivo: investigar, sob uma perspectiva intercultural, as práticas e concepções pedagógicas dos professores-índios Kaingang da Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, localizada na terra indígena de Queimadas, no município de Ortigueira (PR), confrontando-as com as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena);

Para alcançar este objetivo, esta pesquisa se encarregou de buscar, através dos relatos orais dos professores-índios Kaingang, suas compreensões e entendimentos sobre a implantação de uma escola diferenciada, dentro da terra indígena de Queimadas; compreender/explicitar a política educacional assumida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em relação às escolas indígenas dos Kaingang; bem como discutir as propostas de Educação Escolar Indígena presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena), já que tal documento tem como objetivo nortear as propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem para as escolas indígenas do país; investigar o currículo, as metodologias, calendário escolar, materiais didáticos e formação dos professores-índios Kaingang e, por fim, analisar o processo de incorporação e vivência do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena) pelos professores-índios da Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

Este processo de pesquisa desenvolveu-se na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação, constituindo-se uma investigação voltada para a área da educação escolar indígena no Estado do Paraná, com seu foco na educação escolar indígena Kaingang; buscando assim compreender a prática desenvolvida em sala de aula pelos professores Kaingang. Além disso, esta pesquisa buscou compreender o discurso presente no Referencial Curricular para as Escola Indígenas, confrontado-o com a prática assumida pelos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

Nesta pesquisa buscou-se o estudo dos clássicos da Educação Escolar Indígena, bem como, pesquisadores da atualidade, como Grupioni (2004), Nascimento (2004), Brostolin (2003), Travessini (2002), Faustino (2006), Sanchez (2006), Franchetto (1995).

Assim, o plano teórico desta pesquisa perpassa pela análise, pela reflexão, pela discussão e contribuição destes diversos autores sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, além das contribuições de Fleuri (1999) e De Paula (1999) que contribuem nesta dissertação com seus estudos a respeito da educação intercultural, Veiga (2000, 2006) com suas contribuições antropológicas a respeito dos aspectos culturais do povo Kaingang, Meliá (1999) que conduz suas discussões a respeito dos processos próprios de educação realizados no interior das aldeias, contribuindo nesta dissertação com suas discussões a respeito da alteridade dos povos indígenas.

Também é importante destacar os protagonistas da pesquisa de campo, ou seja, os professores Kaingang que anunciaram sua prática exercida em sala de aula e contribuíram para a composição desta Dissertação. Assim, apresento os professores Kaingang da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon que contribuíram para a realização desta entrevista:

Sidinéia Braz Moreira Ott, diretora da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, formada em Pedagogia, sendo especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Pertence à etnia Guarani e foi indicada pelos líderes de Queimadas para exercer esta função na escola.

Solange Boroski, coordenadora escolar, formada em Pedagogia. No ano de 2006 foi contratada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná para exercer

esta função na escola. Não pertence ao povo Kaingang, sendo denominada por eles como “branca”.

Alcides Kugye Marcelo, professor da Língua Kaingang, está cursando o Ensino Médio. Pertence ao povo Kaingang.

Fátima Koyo Lucas, professora da 3ª série do Ensino Fundamental, possui o curso de formação de professores em nível de Ensino médio. Pertence ao povo Kaingang.

Júlio Cezar Lucas, professor da 2ª série do Ensino Fundamental, possui o Ensino Fundamental completo e é pertencente ao povo Kaingang.

José Pereira, professor da 1ª série do Ensino Fundamental, possui o Ensino Fundamental completo e é pertencente ao povo Kaingang.

Ageu Cardoso, professor da 2ª série do Ensino Fundamental, no período vespertino, possui o Ensino Fundamental Completo e é pertencente ao povo Kaingang.

Marli Borotlassi Batista, professora da 4ª série do Ensino fundamental, possui o Ensino Médio completo. Não pertence ao povo Kaingang, é uma das professoras mais antigas da escola, sendo contratada pela FUNAI.

Isalina Nanká Marcelo Frederico, professora da 1ª série do Ensino Fundamental, no período vespertino. Possui o Ensino Médio completo e pertence ao povo Kaingang.

Além da participação da direção, coordenação escolar e professores, esta pesquisa contou com o envolvimento dos pais dos alunos, a saber:

Jussara Pereira, José Pereira e Ari Pires, sendo pais de alunos das crianças matriculadas na 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

Houve também a contribuição das crianças da 3ª série durante as entrevistas, além de fornecerem seus desenhos para enriquecer, dar cor e vida para esta Dissertação: Elvis Elan, Ronaldo Lourenço, Rosilda Veguima Pereira Linda, Geovani Correia, Derlei Marcos Correia, Cleonice Pereira, Nazir Soares Fragoso, Cleide Aparecida Pereira, Josiane Pereira.

Este estudo está organizado em três momentos distintos: No primeiro momento apresentamos os números e a realidade da Educação Escolar indígena no Estado do Paraná; além de uma sucinta abordagem histórica sobre a constituição do povo Kaingang no referido Estado. Nesta mesma parte da dissertação apresentamos ao leitor o campo de pesquisa, introduzindo aspectos econômicos, geográficos e sociais do município de Ortigueira (PR), e, conseqüentemente, adentramos na Terra Indígena Queimadas, onde contamos sobre o jeito de viver Kaingang e situamos o leitor sobre aspectos da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

No segundo momento analisamos as contribuições trazidas pela legislação e pela documentação brasileira a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como o seu impacto na educação dos Kaingang. Para tanto, nesta seção iniciamos nosso diálogo a partir da Constituição de 1988 e avançamos para as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1992, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada em 1999; além de dialogarmos com o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná.

No terceiro momento tratamos especificamente da Educação Escolar Indígena Kaingang na aldeia Queimadas. Temos como ponto de partida a documentação oficial emitida pelo MEC, presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e damos seqüência a discussão dialogando com os professores Kaingang a respeito de sua prática assumida em sala de aula. Por fim, para concluir, tecemos as considerações finas que apontam possíveis subsídios para a reorganização da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, de modo que ela se torne, cada vez mais, uma escola verdadeiramente Kaingang.

Esta pesquisa pretende contribuir na reflexão e discussões a respeito da Educação Escolar Indígena Kaingang, e possibilitando assim, o avanço no entendimento e compreensão da prática desenvolvida em sala de aula pelos professores índios.

Além disso, esta pesquisa demonstra sua relevância ao considerarmos o momento histórico que os povos indígenas estão vivenciando; um momento desafiador de universalização e de legitimação de seus direitos, com o intuito de reerguer e construir uma sociedade multiétnica e multicultural, onde não haverá a

sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada. Ou seja, os índios de nosso país estão vivenciando um momento de “lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade de direitos, respeitando suas autonomias e especificidades”, (NASCIMENTO, 1998, p. 241), com o objetivo de garantir na sociedade a existência de um modelo de democracia com base nas diferenças.

1.1 Caminhos metodológicos percorridos

Esta dissertação é fruto, primeiramente, de um momento de indignação da pesquisadora ao vislumbrar a péssima situação que vivem os povos indígenas no Brasil. Mas não foi somente a indignação resultou nesta pesquisa de Mestrado, já que também há de se considerar curiosidade que move todo o ser humano, além da necessidade da pesquisadora em compreender a escola indígena e, nesse meio, a prática exercida pelos professores índios.

A pesquisadora ingressou no curso de Mestrado em Educação no ano de 2006, ano este também em que foi estabelecido o primeiro contato com os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, na aldeia Queimadas (PR).

Neste tempo surgiram muitas dúvidas, e muitos registros anotações foram feitos. A cada visita na aldeia novos questionamentos e indagações iam surgindo, que permitiram delinear ainda mais a questão desta pesquisa.

A pesquisadora optou em investigar os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, na aldeia Queimadas, já que estes são pertencentes à etnia Kaingang, etnia esta a mais numerosa e expressiva do Estado do Paraná.

As idas ao campo resultaram em várias conversas e entrevistas com a direção da escola e com os professores, que foram registradas e gravadas e que posteriormente, tornaram-se um valioso instrumento para esta pesquisa, já que foram utilizadas para a análise da prática dos professores Kaingang.

Nestas idas ao campo a pesquisadora estabeleceu uma relação de respeito com a comunidade escolar, que resultou em sua aceitação, onde os professores sentiram-se seguros para contar o modo Kaingang de ensinar em sala de aula.

Houve momentos que a pesquisadora foi alertada de não comparecer na aldeia, pois inúmeros problemas devido à disputa de liderança estavam ocorrendo em Queimadas, bem como houve outros momentos que a diretora da escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, não julgou seguro a pesquisadora “andar sozinha” na aldeia, incumbindo assim, seu filho de acompanhá-la.

As idas ao campo se tornaram “caixinhas de surpresa”, pois a cada ida um novo horizonte surgia e a escola indígena ia sendo tecida por seus interlocutores, os professores Kaingang. Assim, no período compreendido entre julho de 2006 a dezembro de 2007, a pesquisadora realizou um trabalho de campo intenso, buscando desenvolver a pesquisa qualitativa-etnográfica.

A pesquisadora optou pela pesquisa qualitativa¹- etnográfica² devido sua viabilidade e pelas suas características. Além disso, saber ouvir, dar voz e vez aos professores Kaingang foi fundamental para que eles anunciassem sua prática exercida em sala de aula.

A opção pela pesquisa qualitativa-etnográfica deve-se ao fato de que o termo “pesquisa” passa a ser entendido como um movimento circular em torno do que se deseja compreender, não mantendo seu foco unicamente ou *a priori* em princípios, leis, generalizações, mas por voltar seu olhar à qualidade, aos elementos e cenários que são significativos para o pesquisador.

A pesquisa neste enfoque qualitativo-etnográfico lança o pesquisador no mundo e este, passando a ser afetado pelo convívio com outros homens, tem a tarefa de compreender o mundo não meramente como forma de apreendê-lo objetivamente, mas como o ato de descortiná-lo. Nesta perspectiva, a realização desta pesquisa na Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon não trará as

¹ Segundo leituras de Alda Judith Alves, Patton indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva, investigação naturalística. “A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados. A investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo” (ALVES, 1991, p. 54).

² “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E... com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo... (é) uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação.” (FONSECA, 1999, p. 58).

chamadas “conclusões”, ou seja, verdades prontas, acabadas e definitivas, mas sim, uma chamada “construção de resultados”, haja visto que as verdades e compreensões de mundo não deveriam ser definitivas e encarceráveis.

Para tanto, a pesquisa de campo aconteceu em diferentes espaços da aldeia (escola, casa dos professores ou da diretora), onde a pesquisadora se utilizou de procedimentos metodológicos como entrevistas e conversas com os professores que proporcionaram os mecanismos necessários para a reflexão da educação escolar indígena kaingang. Deste modo, o processo de pesquisa foi conduzido dando-se ênfase na relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa afim de melhor explicar a realidade da Educação Escolar Kaingang.

2 TRAMAS E TRANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ (PR)

Ainda me lembro do dia em que me trouxeram ao acampamento salumã uma peneira, ao que parece mundurucu. Yunari pegou-a, examinou-a cuidadosamente o desenho trançado e tentou reproduzir. Ele tinha à mão todo o material adequado para a sua confecção; era só encontrar o padrão. Um problema puramente formal pode-se dizer. E apaixonante. Yunari tentou uma e outra vez ordenar as talas de modo que reproduzissem o desenho desejado. Um erro num momento da trama originava logo uma aberração, que Yunari percebia com relativa rapidez. Atayna veio em seu auxílio, com suas oportunas indicações. A peneira mundurucu saiu por fim das mãos de um Salumã, o qual, diga-se de passagem, uma vez que conseguiu seu intento, deixou-o de lado, desinteressado. Pouco tempo depois passei por uma aldeia pareci, de cultura também aruak. Tive ocasião de adquirir uma linda peneira, perfeitamente regular, apesar do seu trançado complicado. Os próprios Pareci comentavam sua rara perfeição. Ninguém mais sabia fazê-las assim. (MELIÁ, 1981, p. 8-9).

Este episódio descrito por Meliá (1981) pode ser compreendido como a síntese do que sucede com a educação indígena, pois confrontados com situações novas, os povos indígenas têm que tentar novos ordenamentos/maneiras que são diferentes do seu modo de ser. Ou seja, a impressão é que muitos povos indígenas renunciaram a conservação de sua própria identidade; enquanto outros, que erraram a trama em sucessivas etapas, oferecem no fim um desenho berrante e sem graça em si mesmo.

É bastante preocupante pensar que a trama da educação indígena em nosso país possa se configurar como uma peneira com trançados berrantes, perdendo a beleza e sua perfeição. O trançado da Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná vem permitindo que os índios que ali vivem tenham a chance de trazer a tona a beleza, a riqueza e a perfeição de detalhes de suas peneiras.

O Estado do Paraná possui uma grande diversidade étnica, constituída por alemães, poloneses, ucranianos, italianos, japoneses. Ou seja, no total foram 28 etnias que auxiliaram a colonizar o estado do Paraná.

No entanto, antes da chegada dos imigrantes, já viviam no Paraná os povos indígenas, sendo que os Carijós e os Tupiniquim habitavam o litoral do Estado; os Tingüi habitavam a região onde hoje se localiza Curitiba; os Camé ocupavam a

região onde hoje se encontra o município de Palmas e os Kaingang e Botocudo se localizavam no interior do Estado do Paraná. (Etnias, 2008).

Na atualidade, as etnias já não são tantas, já que com o processo de colonização estes povos foram dizimados, no entanto, o Estado conta com uma população constituída por cerca de 9.015 índios, vivendo em 17 Terras Indígenas regulamentadas e 1 não regulamentada, localizadas no Estado do Paraná. Destes 9.015 índios, 6.372 são da etnia Kaingang³, 2.608 da etnia Guarani, 27 da etnia Xokleng e alguns descendentes diretos da etnia Xetá⁴ (cerca de 08 indivíduos):

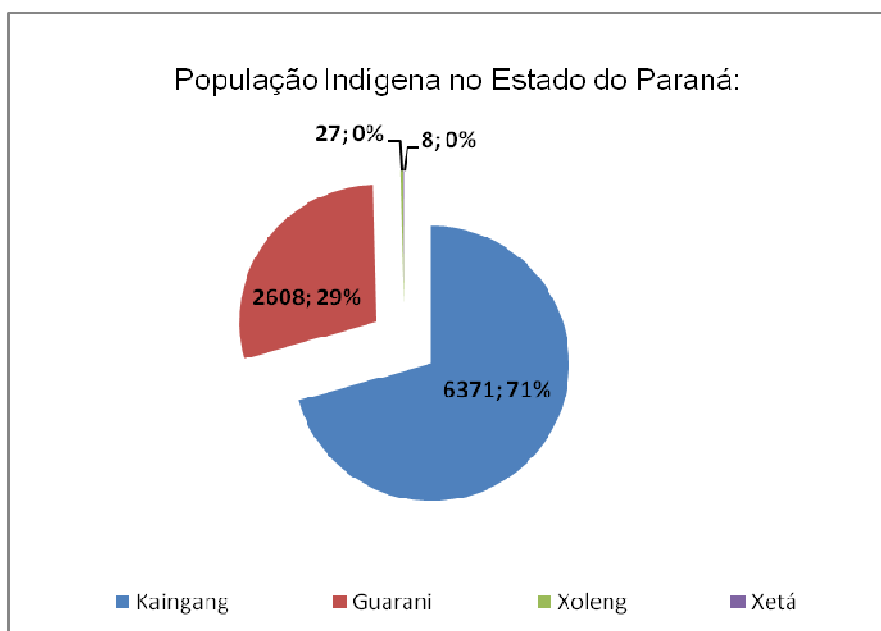


Figura 1 – População indígena no Estado do Paraná
Fonte: Educação..., 2006

³ Em 1954, a Associação Brasileira de Antropologia convencionou que quando são identificados como povo, os seus nomes são escritos em maiúscula (Ex.: Kaingang), já quando se refere às suas línguas ou usados como adjetivos são escritos em minúsculas (Ex.: kaingang). Além disso, nesta mesma convenção ficou determinado que os nomes não devem sofrer flexão de gênero e número: o Kaingang, os Kaingang, a mulher kaingang, os homens kaingang.

⁴ “Cinco homens e três mulheres carregam a sina de serem os últimos de seu povo. Kuein, Tuca, Tikuein, Tiquem, Rondon, Aãn, Ana Maria e Maria Rosa Tiguá são os sobreviventes de um grupo que, segundo estimativas de antropólogos, era formado por 450 indivíduos na época em que tiveram os primeiros contatos documentados com os brancos, em 6 de dezembro de 1954. Da cultura e dos hábitos que tornaram os Xetás diferentes de qualquer outro grupo indígena do Sul do país, restaram só algumas lembranças. A língua é falada por apenas três pessoas. Os Xetás podem ser considerados um povo genuinamente paranaense. Habitavam o Noroeste do estado, entre os rios Ivaí e Paraná. Na época do contato, já eram poucos. Estavam debilitados pela redução de sua área de domínio, ocupada pela agricultura cafeeira. Embora não se possa atribuir diretamente o fim dos Xetás ao contato com os brancos, uma breve cronologia do povo mostra que a relação foi, no mínimo, desagregadora”. (O fim de um povo paranaense, 2008).

Também conforme divulgações da FUNASA e da FUNAI, as populações indígenas estabelecidas nas Terras Indígenas do Paraná, têm apresentado altos índices de crescimento demográfico. Este crescimento populacional indígena está associado aos seguintes fatores: melhoria de saneamento básico nas sedes das Terras Indígenas, atendimento médico hospitalar, apoio de organizações não-governamentais e parcerias na área de saúde e alimentação realizadas entre Município, Estado e União.

No entanto, percorrendo algumas Terras Indígenas no Paraná, é possível vislumbrar algumas situações que merecem atenção ao se estabelecer novas políticas públicas no Estado, tais como: crianças, adultos e idosos desnutridos, ausência de tratamento dental, moradias em condições precárias à beira de rodovias, acesso precário a níveis mais avançados de escolarização. Para tanto, no ano de 2003 já era revelado a situação de falta de comida que viviam os índios do Paraná, sendo que o Governo Federal se encarregou, na época, de distribuir três mil cestas básicas de alimentos por mês aos povos indígenas.

O Estado do Paraná possui 17 Terras Indígenas abrigando as etnias Kaingang, Guarani e oito remanescentes diretos do povo Xetá (EDUCAÇÃO..., 2006). O mapa abaixo aponta as terras indígenas do Estado do Paraná e segue acompanhando de um quadro explicativo com as T.I. existentes:

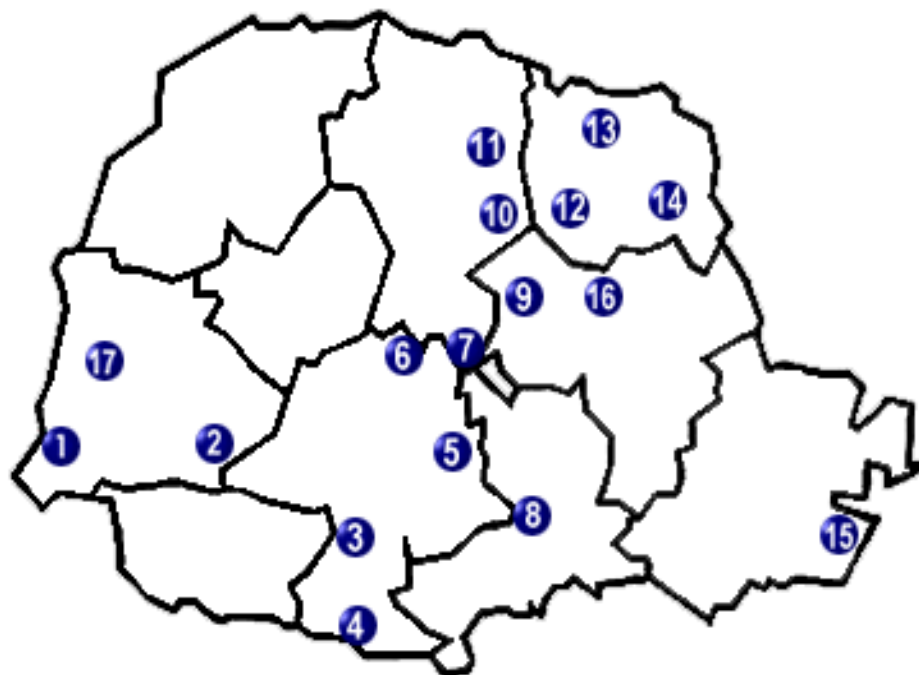


Figura 2 - Terras indígenas do Estado do Paraná
 Fonte: Terras..., 2006

Terras Indígenas no Estado do Paraná	
1- Terra Indígena Ocoí	10 - Terra Indígena Apucarantina
2 – Terra Indígena Rio das Cobras	11 - Terra Indígena Barão de Antonina
3 – Terra Indígena Mangueirinha	12 - Terra Indígena São Jerônimo da Serra
4 – Terra Indígena Palmas	13 - Terra Indígena Laranjinha
5 – Terra Indígena Marrecas	14 - Terra Indígena Pinhalzinho
6 – Terra Indígena Ivaí	15 - Terra Indígena Ilha da Cotonga
7 – Terra Indígena Faxinal	16 - Terra Indígena Mococa
8 – Terra Indígena Rio D'Areia	17 - Terra Indígena Tekoha-Añeteté
9 – Terra Indígena Queimadas	

Quadro 1 – Terras Indígenas no Estado do Paraná
 Fonte: Terras..., 2006

O Quadro 2, também disponibilizado em Terras... (2006), indica as Terras Indígenas existentes no Estado do Paraná, as etnias existentes e sua população, bem como o município que está localizado e área que ocupa no referido município.

Terras Indígenas	Aldeias	Tribos	População	Municípios	Área (Ha)
Palmas	Sede, Vila Alegre	Kaingang	650	Palmas - PR e Abelardo Luz - SC	2.944,00
Mangueirinha	Sede, Paiol Queimado, Fazenda, Palmeirinha, Água Santa e Mato Branco	Kaingang Guarani	1.617	Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida	17.308,07
Rio das Cobras	Sede, Campo do Dia, Taquara, Pinhal, Lebre, Trevo, Papagaio e Vila Nova	Kaingang Guarani Xetá	2.263	Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu	18.681,98
Ocoy	Sede	Guarani	172	São Miguel do Iguaçu	231,88
Marrecas	Sede e Campina	Kaingang Xetá	385	Turvo e Guarapuava	16.538,58
Ivaí	Sede, Laranjal e Bela Vista	Kaingang	877	Manoel Ribas e Pitanga	7.306,34
Rio D'Areia	Sede	Guarani	51	Inácio Martins	1280,56
Faxinal	Sede e Casulo	Kaingang	450	Cândido de Abreu	2.043,89
Queimadas	Sede, Aldeia do Campo	Kaingang	355	Ortigueira	3.081,00
Mococa	Sede e Gamelão	Kaingang	79	Ortigueira	848,00
Apucarantina	Sede, Toldo, Vila Nova e Barreiro	Kaingang	662	Londrina	5.574,00
Barão de Antonina	Sede, Cedro e Pedrinha	Kaingang	395	São Jerônimo da Serra	3.751,00
São Jerônimo da Serra	Sede e Guarani	Kaingang Guarani Xetá	375	São Jerônimo da Serra	1.339,00
Laranjinha	Sede	Guarani	303	Santa Amélia	284,00
Pinhalzinho	Sede	Guarani	88	Tomazina	593,00
Ilha da Cotinga	Sede	Guarani	68	Paranaguá	824,00
Guaraqueçaba ⁵	Sede	Guarani	62	Guaraqueçaba	861,00
Tekoha – Añeteté	Sede	Guarani	163	Diamante do Oeste e Ramilândia	1.744,70
Total			9.015		85.235,030

Quadro 2 - Terras indígenas existentes no Estado do Paraná

Fonte: Terras..., 2006

Na área da Educação, o Estado do Paraná vem acompanhando as mudanças ocorridas no cenário nacional, sendo que já na década de 90 o governo do período se encarregou de construir e reformar algumas escolas indígenas, além de ofertar

⁵ Terra indígena ainda não regularizada pelo Governo Federal. As demais terras indígenas (17 no total) já estão devidamente regularizadas.

cursos de formação e capacitação aos professores índios atuantes nas escolas localizadas dentro das Terras Indígenas.

Segundo o Diagnóstico da Educação Escolar Indígena no Paraná, do ano de 2005, há muito ainda o que se fazer, passando pela questão da formação inicial dos professores índios, a adequação dos estabelecimentos de ensino, respeitando a categoria de escola indígena. Além disso, a questão das atribuições legais e de competência das instâncias administrativas, bem como a necessidade de regulamentação no sistema estadual de ensino, contando com o plano de carreira do magistério, a formação e o reconhecimento da carreira específica de magistério indígena, a institucionalização da categoria de professor índio com o ingresso através de concurso de provas e títulos adequados às suas especificidades étnico-culturais, reconhecendo direitos iguais aos dos demais professores do sistema e remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional. Também é necessária a definição das diretrizes e metas para a modalidade da educação escolar indígena dentro do Plano Estadual de Educação.

Por fim, há muito ainda o que ser feito e investido na Educação Escolar Indígena no Paraná, porém já há algumas iniciativas em andamento desde o ano de 2002, como por exemplo, a realização de vestibular específico para os povos indígenas. Esta é uma iniciativa do Governo Estadual, através da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), totalizando, no ano de 2007, 78 acadêmicos indígenas matriculados nas universidades paranaenses. (Universidade pública do Paraná, 2008.).

No ano de 2005 houve mais uma conquista dos índios, já que foi realizado o primeiro vestibular dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assim, no curso de Medicina matricularam-se cinco índios, sendo um destes oriundos do Paraná. A intenção da Universidade Federal do Paraná é firmar convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o intuito de ofertar todo o tipo de assistência para que o acadêmico índio permaneça alojado em Curitiba durante a realização da faculdade. Além de concorrer às vagas da Universidade, é assegurado ao índio o fornecimento de alimentação, assistência médica e odontológica e uma bolsa de permanência fornecida pela UFPR. Já a FUNAI ficou responsável em assegurar ao índio o transporte, a moradia e o fornecimento de todo material didático.

Inicialmente, cada Universidade destinava três vagas para estudantes indígenas, sendo que em 2006 uma lei estadual ampliou para seis o número de vagas de cada instituição. Estas seis vagas são oferecidas em cursos de graduação em cada Universidade Pública Estadual do Paraná. Há ainda outras sete vagas que são destinadas aos cursos técnicos de nível pós-médio e de graduação da Universidade Federal do Paraná. Já o trabalho direcionado ao vestibular conta com o planejamento e execução de membros da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que é composta por representantes das universidades estaduais públicas e da Universidade Federal do Paraná.

Em relação ao Ensino fundamental ofertado no Estado do Paraná este possui 27 escolas em áreas indígenas, sendo que destas 21 são municipais, quatro são federais e duas escolas são estaduais:

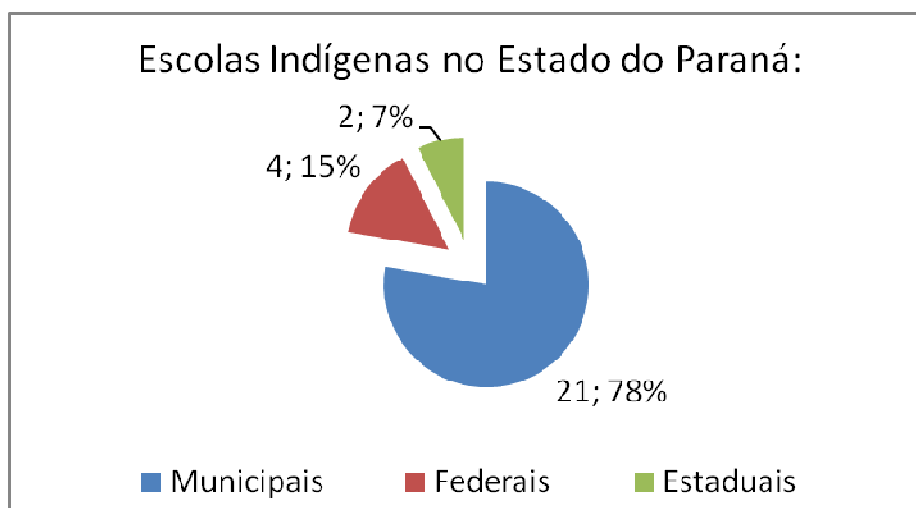


Figura 3 – Escolas indígenas no Estado do Paraná
Fonte: Conheça..., 2006

Em relação ao número de alunos, estima-se que são 2035 alunos indígenas e que destes, 1582 estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 223 alunos estão matriculados na pré-escola; 120 alunos estão cursando o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; 60 alunos estão cursando o Ensino Médio e 25 alunos índios estão cursando o Ensino Superior:

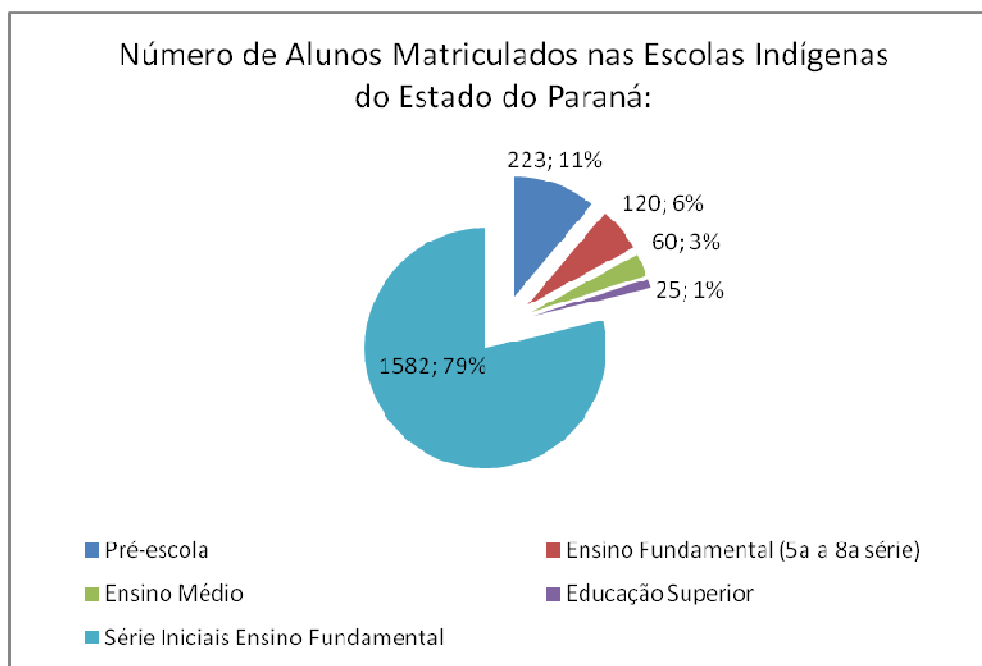


Figura 4 – Número de alunos matriculados nas escolas indígenas do Estado do Paraná
Fonte: Conheça..., 2006

Quanto aos professores, estes correspondem a 150 pessoas, dos quais 83 são da etnia Kaingang e Guarani. Os demais professores presentes nas escolas indígenas são professores não-índios.



Figura 5 – Número de professores nas escolas indígenas do Estado do Paraná
Fonte: Conheça..., 2006

O referido Estado também conta com dezoito escolas atendendo as crianças Kaingang, conforme dados preliminares do censo escolar de 2005.

NRE	Município	Terra Indígena	Escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Pato Branco	Chopinzinho		E.R.M. Vital Brasil	17	86
	Mangueirinha	Mangueirinha	E.R.M. Sede Posto Indígena	24	126
	Palma	Palmas	E.R.M. C. Rondon	14	113
Guarapuava	Turvo	Marrecas	E.R.M. José M. de Paula	17	96
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	E.E. Rio das Cobras	00	117
			E.R.M. C. Rondon	19	96
			E.R.M. Freg Frag Fernandes	00	46
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	E.R.M. J. Ner Nor Bonifácio	00	29
			E.R. Cel. Nestor da Silva	08	134
Londrina	Tamarana	Apucarantina	E.R.M.C. Luis Penky Pereira	96	144
			E.R.J. Roseno V. Cardoso	08	12
Telêmaco Borba	Ortigueira	Queimadas	E. E.I. Cacique Crispin Guê-Mon	29	83
Ivaiporã	Manoel Ribas	Ivaí	E.E.C. Gregório Kaechot	00	143
			E.M.I.C. Salvador Venhy	55	187
	Cândido de Abreu	Faxinal de Catanduvas	E.M.I.C. Antonio Tyntynh	23	78
Cornélio Procópio	São J. Da Serra	São J. da Serra	E.M.I.C. Kofej	14	85
		Barão de Antonina	E.M.I.C. Onofre Kangren	00	42
			E.I.M. Rael Vynhkag	00	11

Quadro 3 – Escolas atendendo as crianças Kaingang do Estado do Paraná
Fonte: Educação ..., 2006

No ano de 2005, a Coordenação da Educação Escolar Indígena realizou uma série de reuniões com representantes das Secretarias Municipais e Núcleos Regionais da Fundação Nacional do Índio, professores e líderes indígenas com o

objetivo de discutir e elaborar as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no estado do Paraná.

Já com o intuito atender as características de educação específica da etnia Kaingang,

a Secretaria de Estado da Educação do Paraná iniciou em maio de 2006, um curso de formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal bilíngüe Kaingang – aproveitamento de Estudos, que possibilita práticas de ensino que valorizam os processos próprios de aprendizagem das populações indígenas, aliados ao conhecimento universal (PARELLADA et al, 2006, p. 50).

O objetivo do Governo do Estado do Paraná é fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores índios para que elaborarem uma proposta curricular em consonâncias com a escola em que atuam.

2.1 O povo Kaingang: quem são e onde vivem

Os Kaingang constituem o mais numeroso povo indígena no Brasil Meridional, incluindo-se entre os 5 povos indígenas com maior contingente populacional no Brasil atual. São, também, a mais numerosa das sociedades Jê. Ocupam três dezenas de áreas indígenas que se espalham entre o oeste paulista e o norte-noroeste do Rio Grande do sul, incluindo o Paraná (norte, centro e sudoeste) e o oeste catarinense. (VEIGA, 2006, p. 37).

Segundo pesquisas de Veiga (2006), a população atual Kaingang é de cerca de 29 mil pessoas, sendo que destas, 50% estão concentradas no território paranaense.

Os Kaingang pertencem cultural e linguisticamente ao tronco Macro-Jê, família Jê, sendo que para Rodrigues (1986), o “Kaingang é o ramo mais diferenciado dentro da família Jê” (RODRIGUES, 1986, p.48), tendo sua população disseminada entre os Estado de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Veiga (1994 apud FAUSTINO, 2006, p. 163) demonstrou em um quadro a convergência entre os diversos grupos Jê com os rituais de nomeação⁶, o culto aos

⁶ “O nome de uma criança, entre ao Kaingang, deve corresponder à seção (ou marca) de seu pai. Eles acreditam que o ser humano é formado do organismo e de espírito, sendo este último relacionado ao nome. Idealmente a constituição física e o nome (espírito-caráter) devem coincidir).

mortos⁷, a uxoro-localidade⁸, a patrilinearidade⁹, as pinturas corporais (redondo/comprida, horizontal/vertical), a relação das metades¹⁰, com leste/oeste, as trocas rituais entre estas metades e o dualismo.

Esta pesquisa evidencia que diferentemente de outros povos Jê, os Kaingang não realizam ritos de iniciação e não possuem aldeias circulares ou semicirculares. Os grupos Kaingang fazem suas reuniões (assembléias) no centro administrativo – onde se concentra, geralmente, a estrutura institucional, o posto da FUNAI, a escola, o campo de futebol, a casa do cacique, a Igreja, a cadeia, a unidade de saúde, o salão de bailes e outros espaços coletivos.” (FAUSTINO, 2006, p. 163).

Deste modo, a política Kaingang se realiza nas casas, já que a reunião no centro das aldeias tem o papel de ratificar ou tornar pública as decisões que foram tomadas nas casas, onde o papel da mulher tem aspecto fundamental (VEIGA, 2006).

Conforme Swetsch (1994), o nome Kaingang foi introduzido na literatura etnográfica por Telêmaco Borba, em 1882, a fim de designar as tribos não-guarani que viviam na região que ia desde o rio Paranapanema, no atual estado de São Paulo, percorrendo todo o planalto, os campos de Guarapuava, no atual Paraná, indo até as barrancas do rio Uruguai e seus afluentes da margem direita, o Piratini e o

(VEIGA, 2006, p. 145). Deste modo, Veiga (2006), citando Wiesemann (1960, p. 180), coloca que “a criança deve ser nomeada no mesmo dia que nasce, para que não se sinta indesejada e vá embora, ou seja, venha a morrer. Ela será nomeada por “uma pessoa velha” que conhece os costumes antigos.” (p. 154).

⁷ “Para deixar um moribundo feliz, os Kaingang prometem fazer, para ele, um Kiki (nome abreviado com que também é chamada a festa, em alusão à bebida preparada para ela). A festa do Kiki parece ser uma oportunidade dos espíritos dos mortos poderem voltar à aldeia dos vivos. É um momento em que os vivos e os mortos estão festejando no mesmo espaço, e para aqueles pelos quais é feito o Kiki, é um último retorno como pessoa relacionada à comunidade, porque no Kiki os mortos devolvem seus nomes a ela, liberando as pessoas do tabu que as impedia de pronunciar-los, e possibilitando que tais nomes venham a ser empregados na nomeação das crianças.” (VEIGA, 2006: p.179).

⁸ A uxoro-localidade trata das regras de residência, sendo que no caso dos Kaingang “a uxoro-localidade foi registrada pelos principais autores que estiveram com os Kaingang nos primeiros anos do contato deles com a sociedade brasileira. Ela foi referida por Frei Luiz de Cimitile para a segunda metade do século XIX (Cimitile, 1982, p. 277-8).” (VEIGA, 2006, p. 111). Para tanto, VEIGA (2006, p. 31) coloca que “os povos Jê, incluindo os Kaingang, são todos uxoro-locais. Para os Kaingang a uxoro-localidade está nitidamente relacionada à aliança política estabelecida entre homens maduros através do casamento de seus filhos.”

⁹ A patrilinearidade trata das regras de descendência, sendo que “entre os Kaingang as metades são patrilineares, igualmente exogâmicas e estão também relacionadas à nomeação”. (VEIGA, 2006, p. 28).

¹⁰ “O aspecto fundamental da organização social dos Kaingang é a divisão nas metades exogâmicas Kame e Kanhru, que se opõem e se complementam. As metades Kaingang não são espacialmente localizadas, isto é, não implicam em “posições” definidas da moradia no espaço geográfico da aldeia. Embora os Kaingang estabeleçam uma relação entre as metades Kame e Kanhru como os pontos cardeais (respectivamente, Oeste e Leste), essa relação não transparece nas ações cotidianas, mas apenas na cerimônia do Kiki e nos enterramentos.” (VEIGA, 2006, p. 80).

Ibicuí. Anterior a esta data estes povos eram denominados “Coroados”, pois cortavam o cabelo em forma de tonsura.

Há também muitos documentos anteriores a este período histórico que identificam os Kaingang por nomes diversos, sendo:

““ Guanhanás” (Saint-Hilaire 1851), “Guayanazes” (Oliveira 1846), “Camés”, “Votorões”, “Dorins”, “Jacfé” (Chagas Lima 1842), “Cayeres”, “Tac-Taia” (Chagas Lima 1821), “Guñanás”, “Pinares” (Olmedilla 1775 apud D’Angelis 1989), “Camperos”, “Cavelludos” ou “Coronados” e “Gualachos” (Duran [1628] 1951:241-2, 255), “Gualachos” ou “Ybiraiyaras” e “Chequis” (Montoya [1628] 1951:279, 293-5).” (VEIGA, 2006, p. 42-3).

No entanto, é através do trabalho¹¹ de Jules Henry, datado de 1941, que a denominação Kaingang ficou mundialmente conhecida.

A presença da população Kaingang no Brasil se faz presente nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, conforme indicado no mapa que segue:

¹¹ Trabalho denominado Jungle People: A Kaingan tribe os the higlands os Brazil.

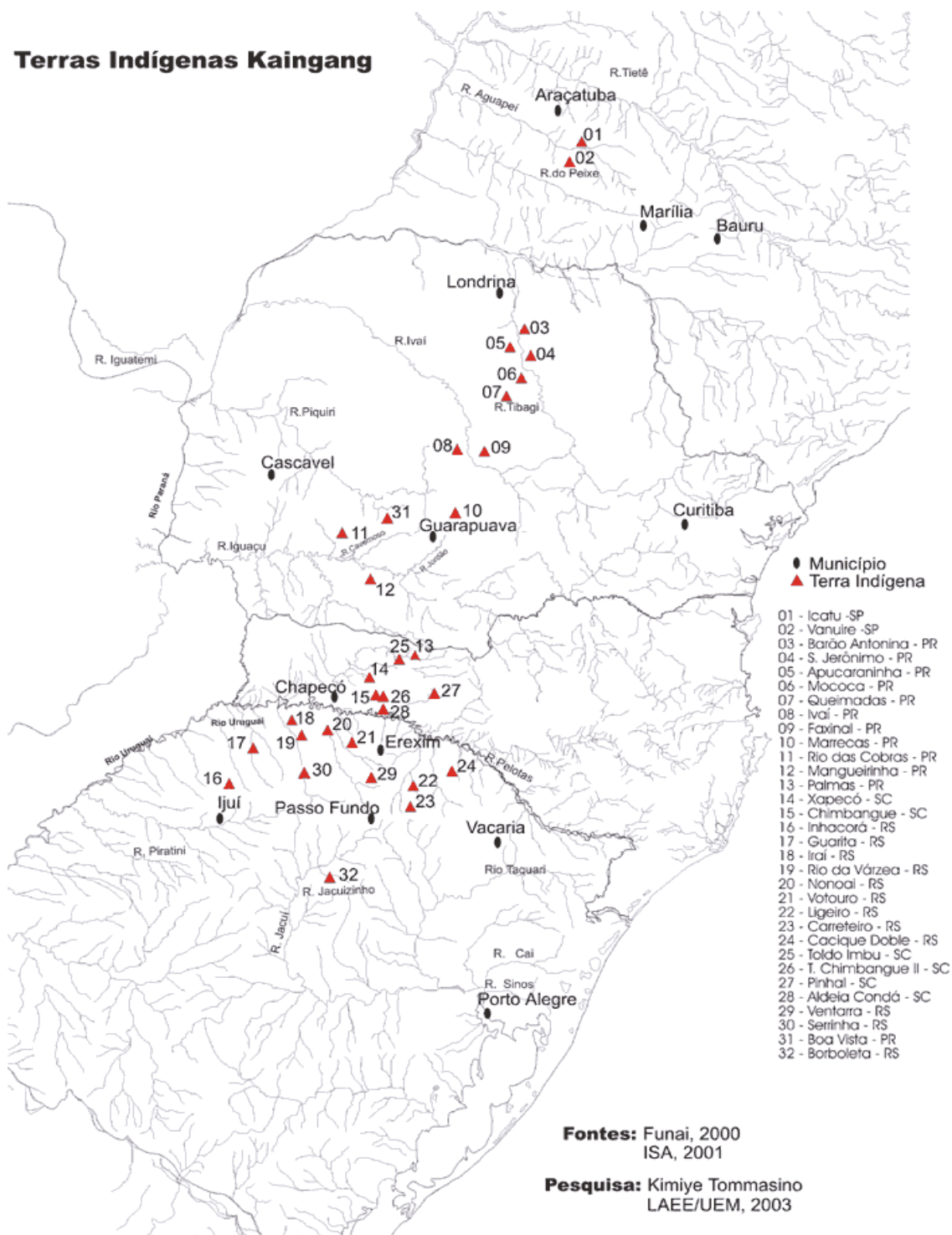


Figura 6 - Terras indígenas Kaingang
Fonte: Mapa..., 2006

2.2 Contando a história do povo Kaingang no Paraná¹²

O processo histórico vivenciado no Estado do Paraná mostra que as primeiras tentativas de conquista e ocupação efetiva dos campos e florestas pertencentes aos Kaingang pelos colonizadores europeus tiveram seu início na província do Paraná (que incluía a maior parte do Estado de Santa Catarina), na segunda metade do século XVIII, com a organização de 11 expedições de conquista, organizadas entre 1768 e 1774, pelo Tenente-coronel Afonso Botelho, com o objetivo de reconhecer e tomar posse das pastagens naturais existentes no interior da Província.¹³

No entanto, os Kaingang não se mantiveram passivos neste processo de ocupação de suas terras, reagindo violentamente, o que resultou no abandono das expedições na região dos Campos Gerais (Paraná) pelos colonizadores durante, 40 anos. O processo de ocupação dos Campos Gerais foi retomada em 1810, quando uma nova expedição retornou às terras Kaingang, com o objetivo claro que conquistar suas terras, a fim de servir de pastagem para os rebanhos que acompanhavam os expedicionários. Foram três meses de guerras e batalhas sangrentas contra os Kaingang, que foram derrotados pelas tropas de Diogo Pinto de Azevedo.

Deste modo, o século XIX, foi marcado pela expansão geográfica dos Kaingang ocasionada pelas pressões que as expedições de conquista foram realizando. Com isso alguns caciques foram se aliando aos “colonizadores”, o que obrigou alguns grupos indígenas a se retirarem para lugares mais distantes da rota expansionista. Estes grupos permaneciam nestas terras até serem novamente localizados e pressionados a um novo deslocamento ou aldeamento, liberando assim suas terras para os fazendeiros e colonos nacionais e estrangeiros.

O processo de expansão para o norte e oeste dos Campos Gerais está intimamente relacionado à procura de uma ligação por terra, entre o litoral de Paranaguá e o Estado do Mato Grosso. Esta ligação era de extrema importância

¹² Nesta dissertação de Mestrado não apresentaremos na íntegra a história do povo Kaingang no Estado do Paraná. Apresentaremos ao leitor alguns aspectos históricos a fim de introduzir ao leitor os principais aspectos vivenciados pelo povo Kaingang neste Estado. Estudos e publicações a respeito da história dos Kaingang podem ser obtidos nas publicações de Lúcio Tadeu Motta, Francisco Silva Noelli e Kimiye Tommasino.

¹³ As informações aqui divulgadas foram obtidas na página do Instituto Indígena do Brasil – Warã: Disponível em: <<http://www.institutowara.org.br/kaiang.asp>>. Acesso em: 23 out. 2006.

para o governo imperial, pois visava à consolidação da conquista das terras para além do rio Paraná. A abertura destas estradas e caminhos atravessam dezenas de terras Kaingang. Os índios reagiam atacando os tropeiros, trabalhadores e colonos que iam se instalando nas paradas e locais para descanso. Estas paradas deram origem a vilas, como Castro, Ponta Grossa, Lapa e Palmeiras.

Após a vitória das tropas de Diogo Pinto de Azevedo, inúmeras fazendas foram sendo instaladas nas terras Kaingang e a partir dos contatos estabelecidos com os índios vencidos, estes indicaram aos fazendeiros a existência de outros campos a oeste e sudoeste do Paraná. Esta rápida expansão dos fazendeiros pelos campos do Paraná resultou no encobrimento de quase todas as terras Kaingang no referido Estado.

Seqüencialmente, os Kaingang foram aldeados e catequizados pelos “colonizadores” e transformados em forças militares a serviço da conquista de novos campos. Embora os Kaingang tenham reagido com o intuito de expulsar os fazendeiros, tropeiros e colonos, acabaram por vencidos e “aceitaram” fixar-se nos aldeamentos definidos pelo governo, sob pena de serem exterminados. Fato este, que acabou ocorrendo com alguns grupos de Kaingang.

Assim, com o surgimento dos aldeamentos, os territórios foram sendo ocupados por fazendas, com isso o processo de colonização nacional foi se firmando nas décadas seguintes. Deste modo, no final do século XIX, quase todos os grupos de Kaingang pertencentes à província do Paraná haviam sido conquistados e aldeados.

No século XX, os últimos grupos de Kaingang a serem conquistados passaram a contar com a presença dos *linguarás*, ou seja, intérpretes que participavam das expedições de pacificação dos grupos considerados mais arredios. Neste mesmo contexto, tem origem o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no ano de 1910, sendo que neste período “[...] o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século. No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas.” (FERREIRA, 2001, p. 74).

O reflexo da política de aldeamento e catequização foi o confinamento dos Kaingang em reservas, com áreas delimitadas para a caça, coleta e ocupação

pastoril e agrícola. No Estado do Paraná, as reservas indígenas decretadas no início do século XX foram invadidas e reduzidas no final da década de 40, através de um acordo do governo estadual com o extinto SPI.

No mesmo estado, a área de São Jerônimo, doada aos Kaingang no século XIX pelo Barão de Antonina, foi invadida com apoio do poder público, que instalou na terra indígena a sede de um município. Entre as áreas indígenas do Paraná essa é a que sofreu a maior redução em suas terras (de cerca de 34 mil para aproximadamente 5 mil hectares) (VEIGA, 2006, p. 55).

A existência das atuais Terras Kaingang são advindas das iniciativas políticas elaboradas nos séculos XIX e XX, que objetivavam concentrar as populações indígenas em áreas demarcadas a fim de liberar as terras para a colonização. As terras destinadas aos Kaingang não possuíam um determinado padrão, podendo possuir grandes ou reduzidas extensões territoriais.

No estado do Paraná, a atual distribuição das reservas indígenas reflete “ que as reservas atuais são um fragmento de seus antigos territórios e modelo de aldear povos indígenas em espaços reservados e controlados continua em vigor” (TOMMASINO, 1995, apud FAUSTINO, 2006, p. 164-5).

É preciso esclarecer que os aldeamentos de grupos indígenas apresentados pelos historiadores como espontâneos, na realidade ocorreram porque as condições de guerra permanente colocaram em risco a sobrevivência física dos grupos. Depois de aldeados, as estratégias de resistência política e cultural foram geradas no interior desses aldeamentos, evidenciando a busca de segurança física e acesso aos bens materiais alienígenas, mas como condição para continuarem a se reproduzir como tais, isto é, de acordo com seus costumes e tradições (TOMMASINO, 1995, p. 93, apud FAUSTINO, 2006, p. 165).

2.3 Conhecendo o campo de pesquisa¹⁴

2.3.1 A história e a vida no município de Ortigueira

O município de Ortigueira localiza-se no Segundo Planalto Paranaense, e está localizado em uma posição estratégica que liga o sul do Estado com o Norte. Possui uma altitude de 760 metros acima do nível do mar e o referido município faz divisa com outros dez municípios, sendo que ao norte faz divisa com Tamarana, São

¹⁴ Estas informações foram coletadas em endereço eletrônico: Acesso em: 18 out. 2007. Dados Gerais de Ortigueira: <http://www.ortigueira.pr.gov.br/dados.asp>

Jerônimo da Serra e Sapopema; já ao Sul faz divisa com Reserva, Imbaú e Telêmaco Borba; ao Leste faz divisa com Curiúva e no Oeste faz divisa com Faxinal, Rosário do Ivaí e Mauá da Serra.

A economia do município é voltada à agricultura, pecuária e apicultura sendo que Ortigueira possui o maior rebanho bovino do estado, com cerca de 250 mil cabeças de gado. Também é forte a produção de mel. Cerca de 66% da população está localizada na área rural do município e 33% na área urbana, totalizando 25 mil habitantes, segundo o IBGE.

A colonização de Ortigueira foi feita por vários imigrantes vindos de várias regiões do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia que procuravam terras férteis para o plantio de grãos. Os imigrantes quando chegaram ao seu destino intitularam a região de Monjolinho (região pertencente ao município de Tibagi) e para seguirem em frente com sua busca atingiram as margens de um rio, ao qual deram o nome de Formigas.

Entre a região de Monjolinho e o rio Formigas havia um grande taquaral que dificultava a travessia dos imigrantes. Com o objetivo de abrir caminho a solução encontrada pelos desbravadores foi queimar toda a extensão necessária para percorrer a região. Deste modo, a região passou a ser denominada de Queimadas e foi elevada a Distrito em 09 de abril de 1921.

Com o crescimento e expansão do Distrito Queimadas, o território se desmembrou dos municípios de Tibagi e de Reserva em 14 de novembro de 1952 através da Lei Estadual número 790 e instalado em 14 de dezembro de 1952 já com o nome de Ortigueira.

Ortigueira possui uma população estimada em torno de 23.783 habitantes, segundo dados do IBGE de 2006, com densidade demográfica de 9,67 habitantes por km², conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDE de 2006.

No mapa abaixo apresenta-se o município de Ortigueira e os demais municípios que fazem divisa:



Figura 7 – Mapa do Município de Ortigueira
 Fonte: Dados..., 2006.

Segundo a Associação Antonio e Marcos Cavanis¹⁵, fazendo uma análise a respeito do IDH dos Estados brasileiros, considera que o Estado do Paraná está entre os melhores Estados do Brasil, considerando a expectativa de vida, a renda e a educação. O melhor IDH-M¹⁶ do ano de 2000 do Paraná, refere-se à Curitiba, como 0,856. Já o pior IDH-M é o do município de Ortigueira, com 0,620. Segundo a Associação, o município de Ortigueira sustenta esta colocação há duas décadas, já que no ano de 1991 o referido município se encontrava também na última posição.

¹⁵ Informações disponibilizadas no seguinte endereço eletrônico: Ortigueira – Pior IDH do Paraná. Disponível em: <http://www.cavanis.org.br/dow/geral/ortigueira_idh.pdf>. Acesso em: 18 out. 2007, em artigo publicado por Claudia Kuhn, assistente social da Associação, no ano de 2000.

¹⁶ O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano é um índice elaborado pela ONU que mede a qualidade de vida das pessoas em 147 países mundo. No IDH são computados basicamente os dados sobre a renda, a expectativa de vida e a escolaridade. Após os dados computados é feita uma escala de 0 a 1, quanto mais perto de 1 estiver o país, melhor é o seu desenvolvimento. Para facilitar esta classificação a escala ficou assim dividida: de 0 – 0,5 país com baixo desenvolvimento Humano, de 0,5-0,8 médio desenvolvimento e de 0,8 para cima alto desenvolvimento Humano. O Brasil de acordo com dados do IDH de 2000, é considerado um país com médio desenvolvimento humano, sua média é de 0,750, ocupando o 69º lugar entre os países. Para obter dados mais exatos a ONU decidiu juntar alguns respeitadas institutos de pesquisa brasileiros como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros e assim analisar a realidade dos municípios dos estados brasileiros, esse índice chama-se IDH-Municipal.

Em relação à esperança de vida, o município de Ortigueira é o segundo pior, estando à frente somente do município de Mato Rico. A expectativa de vida de um cidadão de Ortigueira é de apenas 61 anos de vida, ou seja, um IDH-L (longevidade) de 0,608, enquanto em outros municípios, como Quatro Pontes, localizado próximo de Curitiba, a expectativa de vida é de 77 anos, apontando assim uma diferença de 16 anos.

Em relação à renda, no ano de 200, esta fica por volta de R\$ 116,00 (per capita), ficando o IDH-R (renda) em 0,566. Por fim, quanto ao índice da Educação, quando analisa-se a taxa bruta de freqüência escolar, o município de Ortigueira fica em 3º lugar, ficando na frente dos municípios de Reserva e de Imbaú. Em relação à taxa de alfabetização de adultos, o município também fica em último lugar, com 72%. Assim, conforme IDH-E (escolaridade), a colocação de Ortigueira é a última do Estado, com 0,687. No Estado do Paraná nenhuma município teve sua média abaixo de 0,700.

Juntando os dados da longevidade, renda e educação que se tem o número final que indica qual a colocação do município no Estado ou país. Assim, o município de Ortigueira possui o pior IDH-M do Estado do Paraná, indicando que a população precisa de educação, boa alimentação, condições adequadas de moradia e saúde.

Um programa ofertado pelo Governo Estadual, no ano de 2003, foi uma das soluções “remediadoras” encontradas para a questão da falta de alimentação da população que vive em Ortigueira. É chamado programa “Leite das Crianças”, onde distribui-se, diariamente, um litro de leite para crianças carentes com idade entre seis meses e três anos.

As primeiras crianças a receber o leite em Ortigueira foram os trigêmeos Adão, Eva e Mariana, de um ano e oito meses, filhos do casal de índios¹⁷ Kaingang Maria Augusta e Oliseu Ferreira. Eles trabalham por dia na agricultura e fazem artesanato. “Agora vamos ter uma folga no orçamento e o leite das crianças está garantido”, disseram.

¹⁷ Entrevista na Agência Estadual de Notícias, no seguinte endereço eletrônico: Ortigueira recebe programa leite das crianças. Disponível em: <<http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=8990>>. Acesso em: 19 out. 2007.

Para tanto, essa situação indica as péssimas condições de vida que estão expostas as crianças indígenas de Ortigueira, revelando a necessidade de políticas públicas sérias, que levem em conta a situação do povo Kaingang.

Em relação ao sistema de Educação, o município de Ortigueira possui dezesseis escolas municipais seriadas, trinta e cinco escolas municipais multiseriadas e doze escolas estaduais.

Em outro artigo disponibilizado pela Associação Antonio e Marcos Cavanis¹⁸ no qual é traçado um panorama da Educação Escolar no município de Ortigueira, é apontado que o referido município é detentor de um vasto território agrícola, que se utiliza das tecnologias e da maquinaria agrícola, dispensando assim o uso de muita mão-de-obra. Esta condição é geradora de um grande número de desempregados, já que o município não possui condições de desenvolvimento para captar esta mão-de-obra.

Outro fator agravante é o baixo nível de escolaridade da população de baixa renda e a falta de capacidade técnica da mesma para que possa assumir posições no setor de serviços.

Deste modo, o quadro que se apresenta em Ortigueira é de um elevado número de pessoas que não possuem capacitação para ocupar os postos de trabalho disponíveis na cidade, gerando assim uma mão-de-obra desqualificada e mal remunerada. O reflexo desta situação agrava o destino das crianças e dos adolescentes do município, já que estes terminam por abandonarem ou freqüentarem irregularmente a escola com o objetivo de ingressarem no mercado de trabalho e ajudarem financeiramente suas famílias.

2.3.2 A educação escolar indígena em Ortigueira

Em relação à Educação Escolar Indígena, o município possui duas escolas destinadas aos Kaingang, sendo uma localizada na reserva indígena Queimadas e a outra localizada na reserva indígena Mococa.

¹⁸ Informações em: Educação na realidade de Ortigueira – Paraná. Disponível em: <http://209.85.165.104/custom?q=cache:EXJwBrTLisJ:www.cavanis.org.br/dow/cavanis/educacao_e_m_ortigueira.pdf+educa%C3%A7%C3%A3o+ortigueira&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1>. Acesso em: 28 out. 2007.

Em novembro de 2006, o governador do Estado do Paraná, Roberto Requião, homologou as licitações para a construção de quatro escolas indígenas no Paraná, nos municípios de Diamante do Oeste, Nova Laranjeiras e Ortigueira

Em Ortigueira, a Escola Indígena Estadual Cacique Crispin Guê-Mon¹⁹ será erguida na reserva indígena Queimadas, atendendo por volta de 86 crianças que estão matriculadas na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Já a Escola Estadual Indígena Nur Fé, na reserva Indígena Mococa servirá para substituir uma escola em condições precárias, que foi construída de madeira há cerca de 30 anos, onde atualmente estudam 15 crianças.

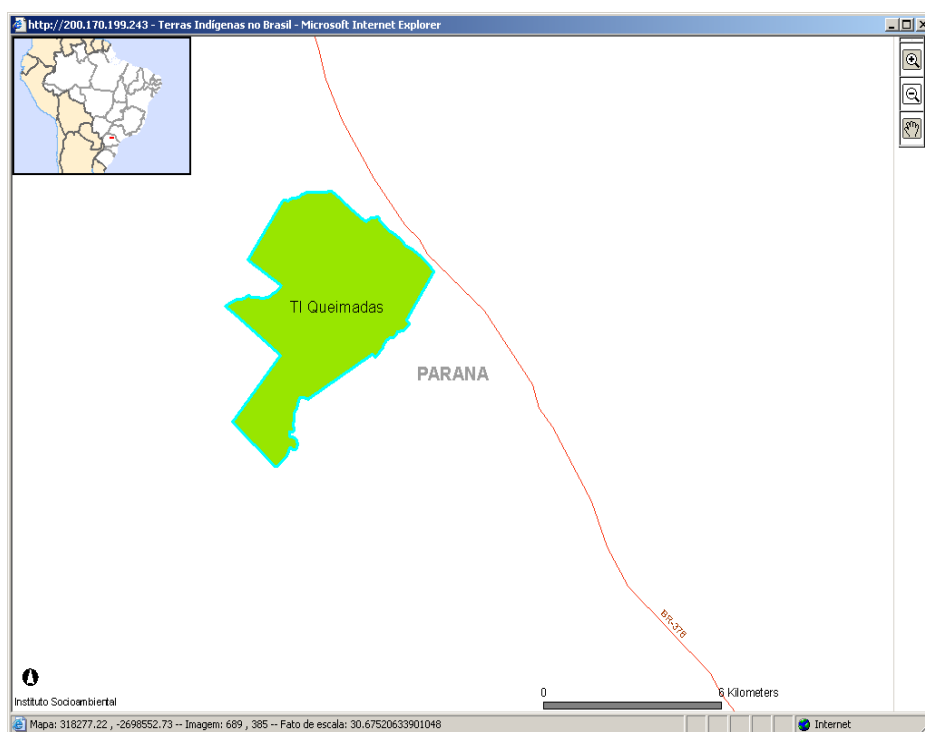


Figura 8 – Mapa da aldeia Queimadas
Fonte: Terras indígenas no Brasil, 2006

A realização desta pesquisa se deu na Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon, que se situa próxima à BR 376, mais conhecida como a Rodovia do Café, sentido Apucarana - Ponta Grossa, no município de Ortigueira. A aldeia Queimadas, onde fica localizada a referida escola, possui uma área de terra demarcada de 3.077 hectares:

¹⁹ Atualmente a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon ocupa as instalações da Casa do Conselho da Comunidade e Salão de Festas da Comunidade Indígena Queimadas, ofertando um atendimento à todos os indígenas em idade escolar.

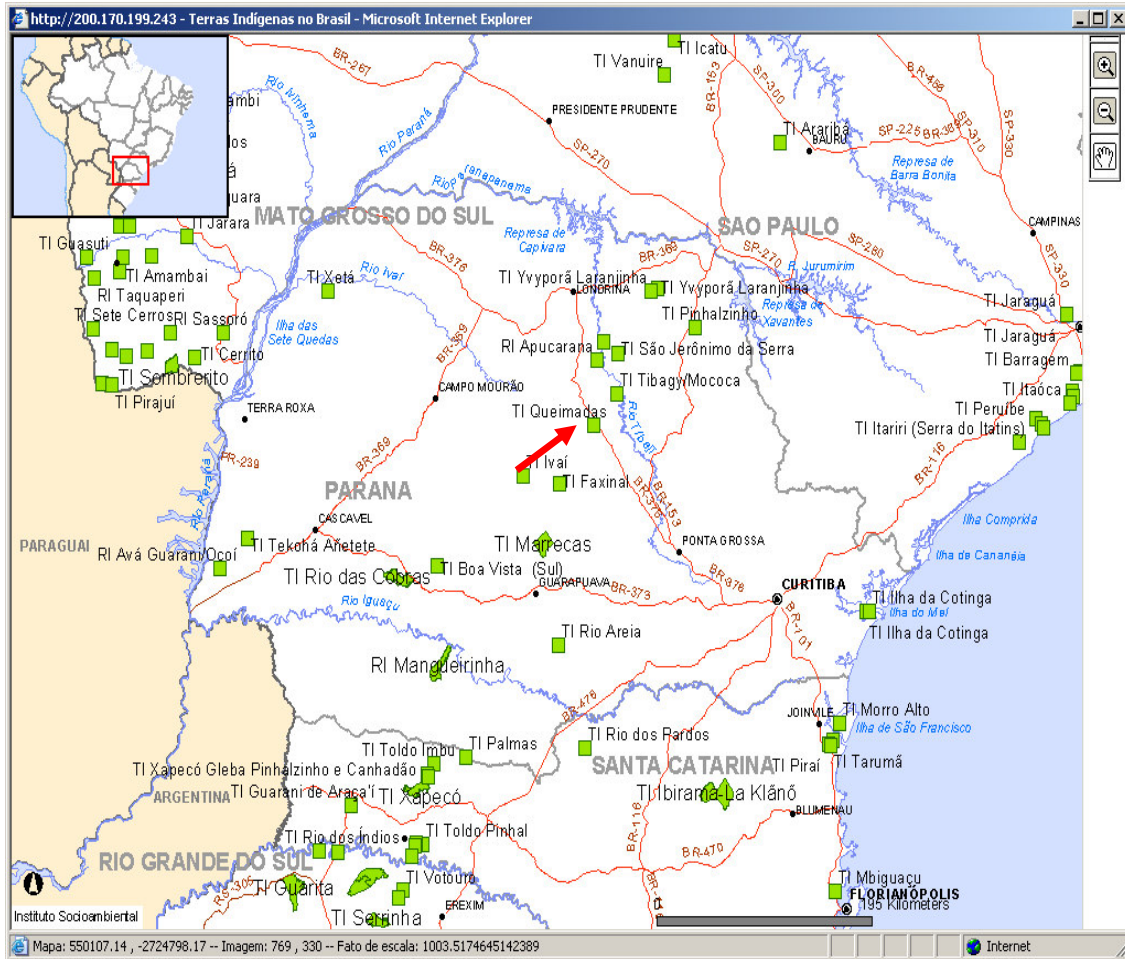


Figura 9 – Mapa da aldeia Queimadas
 Fonte: Terras indígenas no Brasil, 2006

2.3.3 Conhecendo a terra Indígena Queimadas

Consultando dados históricos, foi pelo decreto estadual número 591, de 17/08/1915 que reservaram uma área no município de Ortigueira para o estabelecimento dos Kaingang. Através de um acordo com o governo do Paraná e, 28/06/1948 e 12/05/1949 (D.O. número 114, de 18/05/1949), sendo confirmado pelo decreto estadual número 13722, de 19/01/51, a área estabelecida para os kaingang passa a ser de 1700 hectares.

No entanto, em 1955, a terra é demarcada e lavrada na comarca de Curitiba, com a superfície de 1719 hectares. Por solicitação do extinto SPI a área é revisada e para a inclusão de uma maior número de família indígenas, a superfície passa a ter 3026 hectares.

Já em 1988, a FUNAI realiza a aviventação e apura 3077 hectares para a Terra Indígena Kaingang de Queimadas, sendo a homologação feita através do decreto sem número, de 23/05/96. Deste modo, a situação fundiária da Terra Indígena de Queimadas está registrada no CRI do ano de 1996 e na Secretaria do Patrimônio da União - SPU em 1998.

A população atual é de aproximadamente de 500 índios da etnia Kaingang, sendo 117 famílias que vivem do cultivo do milho, arroz, feijão mandioca, soja e trigo, que são usados tanto para o uso da comunidade quanto para a realização do comércio. Embora vivam da agricultura muitas famílias possuem o hábito de mudarem-se constantemente, deslocando-se de uma aldeia para a outra, com o objetivo de buscarem outros atrativos que permitam sua sobrevivência.

Pelo fato de que a reserva indígena Queimadas se encontra localizada próxima às imediações da cidade de Ortigueira, os Kaingang estabelecem um contato intercultural com a comunidade envolvente.

Assim, o acesso à Terra Indígena é feito pela BR 376, onde atrás de um ponto de ônibus posto a beira da rodovia está a estradinha que conduz a aldeia. É uma estradinha de barro com inúmeros pedregulhos soltos que dificulta o acesso a qualquer tipo de veículo automotor. É preciso percorrer por volta de 2 a 3 km nesta estradinha para você adentrar na Terra Indígena Queimadas. Neste percurso você apenas vislumbra roças e um capoeirão que avança sobre este caminho.

Durante a pesquisa, foram inúmeras as vezes que ao percorrer este trajeto encontramos índios Kaingang saindo da aldeia e indo em direção ao município de Ortigueira. Muito comum era encontrá-los andando a pé ou empurrando uma bicicleta, pois são poucos os índios que possuem carro na aldeia. Percebíamos que nos olhavam com curiosidade, porém se fossem abordados para fornecer alguma informação ficavam inibidos e respondiam somente o necessário em um português “mal falado”. Aqui não se trata de revelar o espanto da pesquisadora por ver os índios transitando de um lado para o outro, mas sim de mostrar ao leitor o movimento dos índios, sua rotina diária dentro da aldeia Queimadas.

No fim deste trajeto há uma ponte feita de madeira, por onde passa o rio onde as crianças da aldeia vão pescar. Atravessando a ponte você está dentro da Terra Indígena, que é indicado por uma placa da FUNAI fixada em uma das árvores.

Assim que você chega à aldeia de Queimadas percebe-se que ela não está organizada espacialmente em uma aldeia circular e sim espalhadas por todo o território da aldeia.

Na verdade, parece que a aldeia foi organizada como uma vila, onde na parte central você encontra a cadeia, o conselho da comunidade, o salão de festas e o campo de futebol. A aldeia é cortada por inúmeros arruamentos onde estão dispostas as casas dos índios Kaingang e suas roças. Há poucas árvores plantadas na aldeia (é muito comum as seguintes espécies : palmeira e araucária), no entanto, é bastante comum encontrar porcos, galinhas, patos, cachorros e gatos soltos ao redor das casas.

A primeira impressão é que parecem que eles não são zelosos com suas residências e com a limpeza do terreno, mas trata-se de entender que estamos em contato com outro tipo de cultura e que merece seu respeito e não deve ser pré-julgada.

Não há como esquecer uma visita na qual a pesquisadora foi pela primeira vez sozinha à aldeia. Ao chegar lá não recordava o trajeto para seguir para a casa da diretora da escola e resolver parar para solicitar algumas informações. A sua escolha não foi a das melhores, pois como a pesquisadora desconhecia os espaços da aldeia e foi até a cadeia perguntar onde a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott morava. Foram os próprios presos, dependurados com as mãos para fora de suas celas que acabaram por informar o caminho.

2.3.4 A moradia do povo Kaingang de Queimadas

Mesmo estando vivendo próximos a cidade de Ortigueira, os indígenas de Queimadas não deixam de utilizar sua língua materna, o Kaingang, ou deixam de fabricar seu artesanato ou abandonam suas tradições e práticas que são características da sua cultura. Um exemplo claro disto é a construção do paiol ao lado da casa de tijolo.

Historicamente, uma boa descrição da estrutura feita pelos Kaingang para servir de moradia é a de um documento do início do século XX (1903 e 1904), onde

um estrangeiro com o nome de Gustav Von Koenigswald (1903-1904) visitava uma aldeia Kaingang do Paraná. Esta transcrição foi feita por Veiga (2000):

Assim que escolheram o lugar abrem uma clareira grande e aproveitam os troncos finos das árvores e palmeiras para construir seus ranchos compridos que servem para acolher diversas famílias. As paredes geralmente possuem 5m. de largura e conforme o número de moradores (até 80 pessoas), 10 a 15 m., e até 30. e mais de comprimento, em ângulos retos. Os ranchos são construídos com troncos estacas de madeira que são amarradas entre si firmemente com cipós. Os dois lados pela largura sustentam um telhado baixo formado por vigamento e folhas de palmeira e cuja maior não ultrapassa 5 metros. Menos freqüentemente são cobertas de capim e taquaras. O interior das cabanas forma um único compartimento, não existindo paredes internas e repartições. Pelo meio, na direção do comprimento, estende-se um largo corredor, um pouco mais baixo, tendo nos dois extremos uma porta estreita que conduz à saída. As camas das famílias se estendem a pequena distância nos dois lados do corredor no qual sempre, até durante toda a noite, um fogo é conservado. Os que estão dormindo, enrolados em panos, usam como forro uma esteira feita de casca grossa de árvore e folhas de palmeira. Deitam-se com os pés virados para o fogo e a cabeça para a parede externa. Não se faz limpeza no rancho, assim o chão em pouco tempo está coberto de lixo e sujeira, na qual proliferam as pulgas e os bichos de pé ainda mais incômodos. Assim que os insetos se tornam demais, os índios mudam para uma nova cabana, que constroem rapidamente e queimam a outra. (KOENIGSWALD, 1903,1904 apud VEIGA, 2000, p.92-93).

Porém, na aldeia Queimadas as moradias não seguem necessariamente este padrão anunciado por Koenigswald (1903-1904), já que no ano de 2006 a Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar) desenvolveu o primeiro programa habitacional que foi desenvolvido especificamente para as duas etnias indígenas que são predominantes no Estado do Paraná (Kaingang e Guarani), ou seja, a Casa da Família Indígena.

Estas casas foram elaboradas em parceria com lideranças das comunidades e com indigenistas e seu projeto procura garantir os traços arquitetônicos da cultura indígena, mas que assegure também o acesso destas comunidades a modelos contemporâneos. A Casa da Família Indígena tem 52 m² e possui algumas comodidades como dois quartos, banheiro, energia elétrica, tanque de lavar roupa e cobertura em telhas e forro.

Na Terra Indígena foram construídas 15 casas deste Programa que tem como parceiros a FUNASA, a FUNAI, o Conselho Indígena Regional de Guarapuava e o Conselho Indígena Estadual do Paraná. Para o assessor especial para assuntos

indígenas do governo do Estado, Edívio Batistelli²⁰, o programa “Casa da Família Indígena” é a maior intervenção do poder público “para mudar o estado de abandono e favelamento a que foram submetidos os povos indígenas no Paraná”.

O objetivo do programa Casa da Família Indígena é garantir moradia digna e mais condições de saúde às comunidades. Para tanto, os critérios de seleção utilizados para “ganhar” uma moradia é a situação de habitação atual, o tempo de moradia da família na comunidade e o fato de ter nascido na aldeia.

Embora a Casa da Família Indígena ofereça estas “comodidades” é muito comum ver na reserva um paiol construído com tronco de madeira bruta e coberto com palha ou lona preta ao lado da casa, pois para os Kaingang as casas de tijolos são “muito geladas” e não oferecem a facilidade de fazerem o tradicional “fogo de chão”.

Assim, na Terra Indígena Queimadas é possível encontrar famílias Kaingang morando nas casas de alvenaria do programa Casa da Família Indígena, ou morando em casas de madeira ou em casas de pau-a-pique, sendo cobertas com folhas vegetais. Há também as casas feitas de lona preta o que demonstra a situação de pobreza que muitas famílias vivem em Queimadas.

2.3.5 Cestas e tranças: a produção de artesanato em Queimadas

A fabricação de artesanatos (cestaria, trançado, arcos, flechas, chocalhos, colares, entre outros) tem o objetivo de manter os traços da cultura Kaingang, bem como servir de auxílio no orçamento financeiro das famílias. Os artesanatos além de serem comercializados no município de Ortigueira, podem ser encontrados nos municípios vizinhos, bem como na Capital do Estado, Curitiba.

A arte indígena é a expressão da cultura dos povos nativos em nossos territórios. Por meio da arte, conseguem manter a diversidade cultural através do tempo. Por sua vez, o artesanato indígena paranaense representa parte da riqueza cultural desses povos que historicamente se espalharam e ainda estão presentes no Brasil. Também para os povos indígenas, a arte e o artesanato representam formas de linguagem que expressam a contínua reconstrução de

²⁰ Entrevista em endereço eletrônico: Casa da Família Indígena resgata dignidade de kaingang e guaranis. Disponível em: <<http://www.cohapar.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=138>>. Acesso em: 6 jan. 2008.

seus valores e seus mitos; isto é, a essência de memória social". (PARELLADA et al, 2006, p. 35).

No entanto, na produção de cestaria, ocorreu uma mudança com o passar dos anos, isso quer dizer que os cestos feitos de taquara decorada, ornamentados com as tramas geométricas são coloridos com tinta industrializada, preferencialmente a anilina.

Essa nova situação posta aos Kaingang é compreendida devido a necessidade de consumo que se fizeram presentes através do contato com a sociedade envolvente. Assim, o artesanato que servia inicialmente para o uso interno e doméstico, passou a ser confeccionado para ser vendido fora da aldeia Queimadas.

Esta comercialização de cestarias veio como uma alternativa de garantia de sobrevivência e na aldeia Queimadas percebe-se que esta atividade vem se intensificando, pois tornou-se uma importante fonte de renda para as famílias Kaingang²¹.

Culturalmente falando, são as mulheres Kaingang detentoras do saber e da técnica dos trançados, e transmitem à suas filhas o conhecimento desta arte histórica. As mulheres dedicam grande parte do seu tempo à produção das cestarias, sendo de responsabilidades delas de buscar a taquara, matéria-prima que é utilizada na confecção dos trançados.

O que se percebe é que a grande variedade de cultura material dos povos Kaingang foi drasticamente reduzida ao ter contato com a sociedade envolvente, além de ter sido "reinventada" para a realização do comércio. Na atualidade, são as cestarias (balaios, cestas e peneiras) o material cultural produzido pelos Kaingang e que são destinados à venda fora da aldeia. Não verificamos a produção de flautas, trompetas, colares, flechas, panelas de cerâmica para a comercialização e muito menos para o uso doméstico dos Kaingang dentro da aldeia.

Historicamente é sabido que os Kaingang eram bons fabricantes de cordoaria e tecelagem, sendo que as cordas eram feitas de fibra de urtiga e se utilizavam para amarrar as flechas. Além disso, confeccionavam suas próprias roupas com fibras

²¹ Durante o período da realização das entrevistas, os professores e pais declararam que uso de anilina, além de ser motivada pela própria curiosidades dos Kaingang pelo novo, no caso a tinta anilina, também foi motivada pela necessidade de sobrevivência.

vegetais e usavam tintas extraídas do kó-mrur (cipó imbé), da casca do pinheiro, da fruta do palmito e de raízes especiais.

Para a confecção das cestarias as mulheres Kaingang utilizam a taquara, como matéria-prima básica e confeccionam as cestas e balaios com uma variedade de motivos geométricos. Estes motivos estampados nas cestarias Kaingang referem-se a marca da pintura clânica²² da metade a qual pertence. Assim, os desenhos que aparecem nas cestarias possuem significados e estão ligados ao quadro sociocultural e cosmológico deste grupo.

2.3.6 A vida religiosa dos índios Kaingang em Queimadas

Segunda Veiga (2006) a Igreja Católica tentou substituir a cerimônia própria dos Kaingang²³ relacionada aos seus mortos, adotando outros tipos de práticas como o uso de terços durante o velório, no sepultamento e ao sétimo e ao trigésimo dia de falecimento. A pesquisadora também acredita que a adesão de muitos Kaingang às seitas evangélicas também influenciou fortemente os índios a revelarem um certo repúdio por suas crenças e práticas culturais próprias.

A situação posta na aldeia Queimadas é a existência “pacífica” de duas religiões, sendo a Católica e a Evangélica. A maioria dos evangélicos participam da Igreja Cristianismo Decidido, que está instalada próxima à Terra Indígena, já os Católicos participam da Igreja Nossa Senhora do Guadalupe, que está localizada dentro da Reserva. Os Kaingang de Queimadas também têm a liberdade e autonomia de participar de outras Igrejas da região de Ortigueira.

²² Os Kaingang formam uma sociedade dual dividida em metades exogâmicas, personificadas nos heróis míticos Kamé e Kairu, que se opõem e se complementam. Cada metade possui uma pintura corporal distinta. A metade Kamé possui pintura de riscos e a Kairu, círculos. A metade Kamé esta relacionada ao oeste e a marca de pintura facial apresenta motivos compridos (ra tei). Os Kairu, relacionados ao leste, apresenta a pintura facial de motivos de círculos (ro rôr). A metade kamé apresenta as seções kamé e wonheitky e a metade kairu, as seções kairu e votor. Maiores informações podem ser obtidas na publicação de VEIGA (2006), em sua obra publicada sob o título: “Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang”.

²³ Segundo Veiga (2006) para se deixar um moribundo mais feliz, os Kaingang prometem fazer, para ele, um Kiki (nome abreviado com que também é chamada a festa em alusão à bebida preparada para ela). A festa do Kiki parece ser uma oportunidade dos espíritos dos mortos poderem voltar à aldeia dos vivos. É um momento em que os vivos e os mortos estão festejando no mesmo espaço, e para aqueles pelos quais é feito o Kiki, é um último retorno como pessoa relacionada à comunidade, porque no Kiki os mortos devolvem seus nomes a ela, liberando as pessoas do tabu que as impedia de pronunciar-los, e possibilitando que tais nomes venham a ser empregados na nomeação de crianças. (VEIGA, 2006, p.179).

2.3.7 Futebol: esporte Kaingang em Queimadas

É recente a relevância que os Jogos Indígenas tem tido na área das Ciências Sociais e até mesmo da Educação. No final da década de 60, a sociologia dos esportes ainda detinha poucas publicações analisando o esporte na sociedade.

Segundo Renson (1992) é somente nas quatro últimas décadas que pesquisas antropológicas a respeito de jogos e esportes tem ganhado mais notoriedade.

Na atualidade, os Jogos Tradicionais Indígenas são chamados aquilo o que cada povo inventou de fazer de uma maneira diversificada e dinâmica com o objetivo de afirmação e manutenção de vida lúdica e/ou ritual (FASSHEBER, 2006). Assim, a literatura antropológica exemplifica alguns jogos indígenas como a Corrida de Toras (NIMUENDAJÚ, 1934, 2001; VIANNA, 2002), a peteca Guarani, o Joga Bunda e a Peteca Kadiwéu (VINHA, 1999, 2004).

Segundo Ferreira (2005 apud FASSHEBER, 2006) a prática tradicional dos jogos indígenas contempla uma noção integradora do universo, mas cada povo tem sua própria noção cosmológica e ritualística.

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chances [sorte]. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.” (FERREIRA, 2005, p. 33)

Em relação à prática de jogos tradicionais executada pelos índios Kaingang é importante revelar que existe uma significativa carência de dados etnográficos e históricos a seu respeito. Desta maneira, há uma forte intenção dos índios Kaingang em recuperarem a prática de pequenos jogos (conhecidos como jogos de tabuleiro)

que são realizados em rodas sentadas utilizando-se de pedras e sementes de diferentes espécies de milho ou pinhão. Também vem revelando uma forte preocupação por parte dos professores Kaingang em resgatar o conhecimento de jogos, danças e brincadeiras presentes na cultura Kaingang (FASSHEBER, 2006).

Nesta seção da dissertação não elencaremos todos os jogos praticados pelos índios Kaingang, mas daremos ênfase a um jogo em especial, praticado com bola. Na verdade, trata-se do futebol²⁴.

Assim, como tantos outros elementos trazidos do contato, mas de uma forma menos rude que outras invasões – como o mundo do trabalho, as religiões, etc. –, o Futebol tornou-se prática incorporada à vida Kaingang há mais de oitenta anos atrás. Segundo alguns informantes mais antigos, eles já praticavam o Futebol em suas infâncias, de onde podemos levantar a hipótese de que o Futebol é quase tão antigo para os Kaingang como o é para os demais brasileiros (FESSHEBER, 2006, p. 109-10).

Na aldeia Queimadas o campo de futebol está localizado na parte central da aldeia, e este esporte também é considerado uma “paixão nacional” pelos Kaingang. Para tanto, os índios se organizam para jogar futebol realizando campeonatos locais e participando, inclusive, de campeonatos regionais. O futebol também é bastante apreciado pelas índias que freqüentam a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

2.3.8 Casamento, nome indígena, metade e lugar e economia do povo Kaingang de Queimadas

No ano de 2006, a antropóloga Juracilda Veiga publicou um estudo a respeito dos “Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang”, revelando aos estudiosos desta área que o povo Kaingang é detentor de uma “cultura viva e operante, rica em particularidades frente ao conjunto dos povos da língua Jê”. Nesta pesquisa a respeito dos Kaingang, VEIGA (2006) introduz ao leitor no universo vivido por este povo, mostrando a herança deixada por eles para a humanidade. Nesta dissertação,

²⁴ O Futebol, como outros esportes modernos, tem origens nos jogos tradicionais europeus e contém elementos culturais próprios da sociedade local e foram desenvolvidos numa filosofia racionalista, própria dos últimos séculos (FERREIRA, 1998, 2002). Mas há quem compare os jogos tradicionais com pelota com o hoje conhecemos por Futebol moderno, reivindicando suas origens na China e nas Américas. (FASSHEBER, 2006, p. 94).

não mergulharemos por completo em estudos antropológicos a respeito do povo Kaingang da aldeia Queimada, já que este não é o objetivo desta dissertação de mestrado. Porém nos apoiaremos nestes estudos antropológicos para situar o leitor, de modo sucinto, de como vivem os índios Kaingang da Terra Indígena Queimadas.

Assim, uma característica preservada na aldeia Queimadas é a realização dos casamentos por volta dos 12 anos para as meninas e 14 anos para os meninos. Segundo as pesquisas de Veiga (2006) ainda é bastante comum, ao acertar o casamento que

[...] o rapaz passe a morar na casa do sogro e a ajudá-lo no serviço da roça e na manutenção da casa. Os rapazes, quando trabalhadores, são muito apreciados por suas sogras, porque significam um aumento de ganhos ou de bens para a família. O rapaz solteiro que está na casa do sogro, se tem um cunhado, está sempre com ele nos trabalhos cotidianos e nas brincadeiras. Em alguns casos divide a mesma cama que este. Somente depois da realização da cerimônia de casamento é que passa a dormir com a esposa. Isso seria, pelo menos, o que é esperado pela comunidade. (VEIGA, 2006, p. 111).

Na aldeia Kaingang, durante uma entrevista com a diretora da escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, ela revelou, que de fato, as meninas e os meninos se casam muito cedo na aldeia. “E quando chega lá pelos 18, 19 anos eles estão um enjoado do outro e separam”²⁵

Como a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott possui uma filha em idade escolar, perguntamos se com esta filha aconteceria a mesma coisa, ou seja, um casamento cedo, conforme a cultura da aldeia. A sua resposta foi breve, mostrando o quanto isso desagradava a Sra. Sidinéia. Ela nos respondeu com um enfático “*não, minha filha não*”²⁶ e mudou o rumo da conversa.

Neste vai e vem de contar a respeito da cultura do povo Kaingang de Queimadas, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott revelou-nos que a maioria dos Kaingang de Queimadas, por volta de 80%, possui o nome indígena (sendo que o nome da criança no povo Kaingang deve corresponder à seção/marca de seu pai) e também o nome e o sobrenome em Língua Portuguesa.

²⁵ OTT, Sidinéia Braz Moreira. Diretora. 4 abr. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz.

²⁶ Acreditamos que a diretora Sidinéia Ott tenha sido bastante enfática ao declarar que sua filha não seguiria os costumes Kaingang se casando cedo, pois a diretora é da etnia Guarani e não teria porque seguir as tradições do povo Kaingang.

O nome kaingang (*jiji*) é uma identidade social e cerimonial: com o *jiji* o indivíduo recebe papéis sociais e/ou cerimoniais correspondente ao nome. Segundo os Kaingang, pelo nome da pessoa se pode saber se ela é *Kame* (~), *Wonh'rtky*, *Votur* ou *péin* (VEIGA, 2006, p. 145).

Os Kaingang de Queimadas tem conhecimento de sua marca e seu lugar e metade exogâmicas patrilineares.

No caso Kaingang, cada metade possui um repertório de nomes e a pessoa receberá um nome do estoque dos nomes da sua metade, cujo pertencimento é automaticamente estabelecido por nascimento, ou seja, filho (a) de homem *Kame* (~) será *Kame* (~). As metades *Krahô* se assemelham às Kaingang por estarem relacionadas ao lado Leste e Oeste da praça, às pinturas corporais (Verticais e horizontais para os *Krahô*, pontos e linhas para os Kaingang) e à relação entre espécies animais (e no caso Kaingang, também vegetais) e metade (VEIGA, 2006, p. 29).

Os registros de nascimento, casamento e óbito são feitos no escritório da FUNAI, que fica localizado dentro da Terra Indígena. Além disso, a aldeia ainda possui um Posto de Saúde, que conta com um médico, um dentista, um enfermeiro padrão, um auxiliar de enfermagem, dois agentes de saúde indígena e uma pessoa responsável pelos serviços gerais.

Em relação à economia praticada pelos Kaingang, temos os estudos de Veiga (2006) indicando que na atualidade a agricultura tornou-se elemento básico de sua economia. Os Kaingang vivem, em sua maioria, de roças administradas pela FUNAI, de roças familiares, da venda de artesanato (sendo que no Estado do Paraná, a venda deste artesanato também acontece na beira de rodovias que cortam as Terras Kaingang), de assistência e de serviços rurais temporários.

Atualmente, na Terra Indígena Queimadas a economia local está baseada no cultivo de milho, feijão, mandioca, soja e trigo e na criação de suínos, aves e bovinos, que tanto são utilizados para o consumo das próprias famílias Kaingang bem como são fonte de renda, sendo vendidos na cidade de Ortigueira.

Outro aspecto presente na economia Kaingang e que foi revelado nas entrevistas é a coleta do pinhão, já que a araucária é uma árvore característica da região paranaense. Portanto, os povos indígenas vêm desenvolvendo o manejo ambiental, contribuindo para a qualidade de vida dos paranaenses:

A grande quantidade de pinheiros araucária, palmeiras e árvores que fornecem frutas, como a pitanga, jabuticaba, guabiroba e araçá, foi originada pelo manejo ambiental dos índios. Ainda existe grande diversidade de plantas medicinais cujos benefícios ainda estamos

aprendendo. Esse saber vem da cultura indígena. (PARELLADA et al, 2006, p. 35).

2.3.9 Falando e escrevendo em Kaingang

Em relação, a Língua Kaingang, foi grande surpresa que ao adentrar no campo de pesquisa, uma das hipóteses a respeito dela “caíram por terra”. Acreditava-se que as crianças Kaingang ao ingressar na escola falavam fluentemente a Língua Portuguesa e eram introduzidas na Língua Kaingang.

Mas, ao contrário, as crianças dominam e usam basicamente no seu dia-a-dia a Língua Kaingang e é na escola que elas são apresentadas à Língua Portuguesa. Para tanto, em certo dia que a pesquisadora visitava a casa da diretora da escola, a professora Sidinéia Braz Moreira Ott, ela também estava com a visita de uma das alunas da escola. Esta menina, que deveria ter volta dos dez anos, assim que viu a pesquisadora chegar de carro correu apanhar um guarda-chuva e buscou-a no carro, conduzindo-a até a varanda da casa. Não trocaram nenhuma palavra neste momento, sendo que a pesquisadora se dirigiu a ela com um suave “olá” e “obrigada”, sendo que a menina índia respondeu com um tímido sorriso. Enquanto a pesquisadora conversava com a diretora, a menina ficava de longe observando, porém só trocou palavras com a Sidinéia e foi tudo em Língua Kaingang. Foi então, que a pesquisadora abriu seus olhos para esta realidade: as famílias Kaingang utilizam no dia-a-dia a sua própria língua e, quando estão na presença de estranhos também o fazem com o objetivo de se resguardarem.

Para tanto, historicamente, Veiga (2006, p. 56) aponta que os índios Kaingang e os índios Xoklengs possuíam muita “proximidade em suas culturas”, no entanto suas línguas se separaram há muito tempo, para tanto “podemos dizer, então, que a escolha entre ser um dialeto ou língua é uma escolha política, e os Kaingang e Xokleng fazem esta escolha quando marcam o que os diferencia como povo. (VEIGA, 2006, p. 57).

A língua Kaingang possui, de fato, dialetos, que são cinco na análise de Wiesemann: São Paulo, ao norte do Paranapanema; Paraná, entre Paranapanema e Iguaçu; Central, entre Iguaçu e Uruguai; Sudoeste, ao sul do Rio Uruguai e oeste do Rio Passo Fundo; Sudeste, ao sul do Rio Uruguai e leste do Passo Fundo (WIESEMANN, 1971, p. 259-60).” (VEIGA, 2006, p. 57).

O povo Kaingang desenvolveu, historicamente, diversos dialetos diferentes. Essa diferença se apresenta na pronúncia até na presença de palavras diferentes utilizadas para dizer a mesma coisa. D'Angelis²⁷ reconhece pelos menos dois dialetos Kaingang no Estado do Paraná, sendo

um nas áreas indígenas ao norte do Rio Iguaçu (Rio das Cobras, Marrecas, Ivaí, Faxinal, Queimadas, Mococa, Apucarantina, Barão de Antonina e São Jerônimo da Serra) e outro nas áreas abaixo do Iguaçu (Mangueirinha e Palmas).” (OS KAINGANG, 2007).

Outro aspecto revelado durante as entrevistas é relacionado à escrita: Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon os professores falam e escrevem usando a Língua Portuguesa. No entanto, é perceptível que os professores não se apropriaram completamente dela, apresentando dificuldade na sua escrita. Esta dificuldade também está associada à pouca formação dos professores atuantes em sala de aula.²⁸

Historicamente falando, o povo Kaingang não detinha uma escrita própria, e é somente por volta da década de 60, com a presença do Summer Institute of Linguistics - SIL, que passa a ser definido um alfabeto para a língua escrita Kaingang.

Esse alfabeto começou a ser ensinado aos próprios Kaingang, e hoje os professores Kaingang o usam, em muitos lugares, para alfabetizar seus alunos. Há alguns problemas com esse alfabeto, e muitas comunidades Kaingang têm estado descontentes com ele, mas ainda não tiveram chance de realizar as mudanças que desejam para melhorá-lo (A LÍNGUA..., de 2007).

2.3.10 A escola em Queimadas: história, espaço, vida e gentes

A primeira visita que a pesquisadora realizou na Terra Indígena Queimadas aconteceu ainda no final de 2006. Neste ano, a pesquisadora morava no município de Ponta Grossa (PR) e realizava uma viagem de 2 horas de carro até chegar à aldeia. A primeira aproximação com os índios Kaingang aconteceu em um feriado do mês de outubro. Fazia sol, porém a temperatura estava agradável. Ao sair de casa, nesta primeira visita, a pesquisadora saiu munida com todos os apetrechos cabíveis

²⁷ Texto de Wilmar Rocha D'Angelis, retirado do seguinte endereço eletrônico: Os Kaingang. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_lingua_2_1.htm#>. Acesso em: 23 jul. 2007).

²⁸ A questão da formação dos professores será discutida no próximo capítulo desta dissertação.

a uma “boa pesquisadora” inclusive levando uma câmera digital para registrar sua visita à aldeia. Há de se revelar que a pesquisadora chegou ao fim das visitas ao campo de pesquisa e não fez nenhum registro fotográfico da aldeia Queimadas, pois esta ficou tão envolvida com as falas dos professores, que a cada visita “esquecia” de fazer seu registro fotográfico.

Assim, até a chegada na aldeia a pesquisadora passava por Telêmaco Borba, por Reserva e outros tanto pequenos municípios do interior do Paraná. Primeiramente, ao entrar na cidade de Ortigueira a pesquisadora procurou pela Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria fica localizada na parte central da cidade e por sorte, neste dia a pesquisadora encontrou a secretária de Educação do Município trabalhando em escola localizada praticamente em frente à Secretaria.

A pesquisadora fez as apresentações e sua intenção de pesquisa na Terra Indígena Queimadas e foi orientada à procurar o Sr. Gabriel²⁹, professor da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, ou a diretora escolar, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott. Assim, nos dirigimos à aldeia e procuramos pelo Gabriel e pela Sidinéia. Neste dia, a diretora da escola não estava na aldeia, pois tinha ido até a cidade visitar sua mãe, já o professor Gabriel estava em casa e em frente a sua morada, foi estabelecido o primeiro contato com os Kaingang e a intenção de realização de uma pesquisa.

Neste dia o professor Gabriel contou detalhes de sua trajetória de vida, falou da importância da educação indígena, declarando inclusive, na época, o quanto era importante manter viva a cultura do povo Kaingang. A partir deste dia, foi dado “carta branca” à pesquisadora em visitar a aldeia e pesquisar a respeito da prática dos professores.

Dias mais tarde, entramos em contato, via telefone, com a diretora escolar, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, que se prontificou a ajudar e colaborar em tudo que fosse preciso, inclusive atuaria como motivadora dos professores, incentivando-os a se envolverem com a pesquisa, anunciando sua prática de sala de aula.

Ainda em 2006 outras visitas à aldeia aconteceram, onde a história da escola começou a ser contada...

²⁹ Em 2006 o professor Gabriel e sua esposa atuavam como professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. Devido a alguns problemas surgidos dentro da aldeia, o professor e sua família saíram de Queimadas, fixando residência na Terra Indígena Mococa.

Os registros mais antigos a respeito do início da escola na Terra Indígena de Queimadas indicam o ano de 1943, com o nome de Escola Indígena Gonçalves Dias, tendo como professora Angelina Costa Lima. Após 1960 a escola passou a atender também os alunos não-índios que moravam próximos à mesma, tendo como professora Conceição de Melo, com autorização do chefe do Posto Indígena, Eliziano Camargo de Mello. Nesta época, a merenda escolar era produzida no próprio Posto e consumida na escola.

A partir do ano de 1970 a escola passou a se chamar Cacique Crispin Guê-Mon. Nome este escolhido com o objetivo de homenagear o Cacique na época do antigo Posto Indígena. O termo “Guê-Mon significa, em Língua-Portuguesa, “Vespa” e, recentemente, no ano de 2006 foi constatado que Guê-Mon não está sendo escrito corretamente na Língua Kaingang. O correto seria escrever “Gy-Mu”. Para tanto, a direção da escola está providenciando a documentação para que ocorra a alteração no nome da mesma. Como esta alteração ainda não ocorreu, optamos em utilizar o modo escrito que aparece nas documentações a respeito da escola, ou seja, “Guê-Mon”.

Apesar de a Educação Escolar Indígena ser ofertada desde 1943 em Queimadas, a aldeia ainda não conta com instalações próprias, ou seja, a comunidade não possui um prédio escolar próprio. Assim, a comunidade está aguardando a construção do prédio escolar da Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon, que na atualidade ocupa de maneira “emprestada” as instalações da Casa do Conselho da Comunidade e Salão de Festas da Comunidade Indígena Queimadas, ofertando um atendimento à todos os indígenas em idade escolar.

Esta situação de ausência de espaço e condições adequadas para a oferta da educação escolar na Terra Indígena de Queimadas reflete a situação do Brasil no que diz respeito aos sistemas públicos de Educação, já que muitas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação estão se adequando e tornando-se responsáveis pela educação dos povos indígenas:

Com relação aos sistemas públicos de educação, é até compreensível sua ignorância perante o atendimento à escola indígena, uma vez que somente em 1991 foram responsabilizados por esse segmento escolar. Os Estados e Municípios sempre governaram como se em suas jurisdições não houvesse escolas indígenas. Essas escolas eram de responsabilidade da FUNAI ou, muitas vezes, delegadas às missões. Se por um lado, a mudança de

responsabilidade gerou uma série de expectativas positivas no que se refere a investimentos, à incorporação das comunidades indígenas nas políticas de educação, por outro lado, criou alguns impasses para os órgãos públicos educacionais, justamente por estes nunca terem sido responsáveis por essa parcela da população que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também tem direito à educação escolar.” (NASCIMENTO, 2004, p. 80-1).

Devido à escola não possuir ainda seu prédio próprio e utilizar instalações “emprestadas”, o espaço físico está distribuído do seguinte modo:

Na casa do Conselho da Comunidade funciona uma sala de aula, uma biblioteca, uma cozinha, dois banheiros, uma sala de arquivo e uma sala que esta reservada para o futuro funcionamento do tele centro e no Salão de Festas funcionam três salas de aula e quatro banheiros.

Para os professores, direção e coordenação da escola o atual espaço físico não favorece um processo de ensino/aprendizagem adequado, já que as instalações são precárias. Deste modo, estão aguardando o início da construção do novo prédio escolar, com boas instalações e com espaço físico adequado, a fim de beneficiar os alunos.

Atualmente a escola oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo seriado (1ª a 4ª série) e também tem-se a intenção de ofertar a Pré-Escola a partir de 2008, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. A continuidade dos estudos ocorre nas escolas localizadas em Ortigueira, não sendo escolas exclusivamente para os indígenas. A Escola possui 82 crianças regularmente matriculadas, sendo 30 alunos na 1ª série, 30 alunos na 2ª série, 10 alunos na 3ª série e 12 na 4ª série do Ensino Fundamental. A perspectiva para o ano de 2008 é um aumento no número de matrículas, passando de 80 alunos para 125 alunos regularmente matriculados.

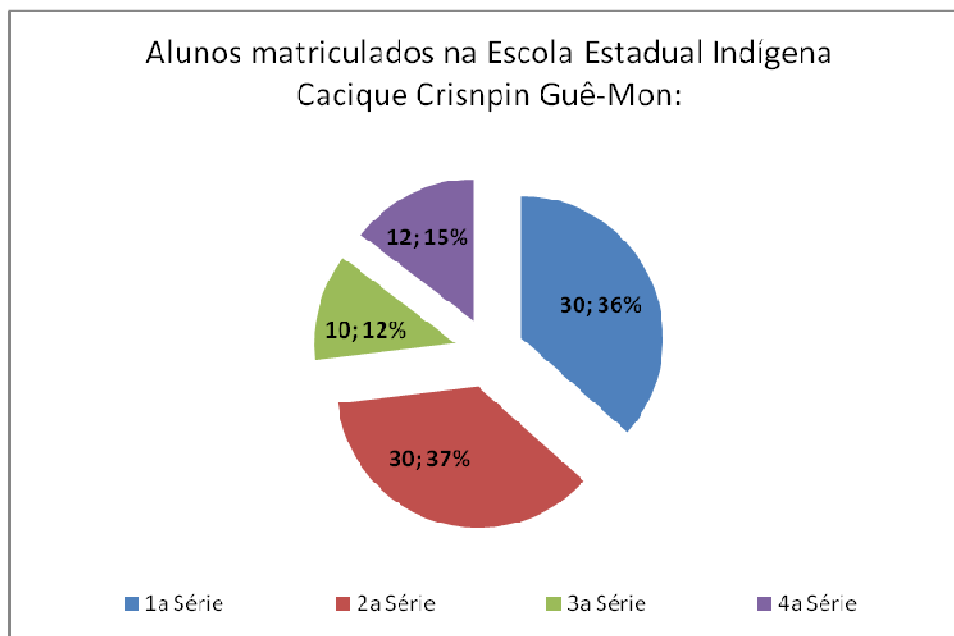


Figura 10 – Número de alunos matriculados na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

Fonte: Diretoria Escolar³⁰

O regime de funcionamento adotado pela Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon reproduz o sistema educacional oficial, ou seja, anual e seriado e não há nenhuma discussão sendo feita para que seja ofertada uma escola por ciclos. Em relação a matriz curricular adotada pela escola, ela segue as indicações do Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física e, na parte diversificada, a língua kaingang.

Percebemos, durante o período da pesquisa de campo, que a escola organizada no modo atual não atende os desejos e anseios dos professores kaingang. Isso se deve ao fato que ainda não há clareza por parte dos professores sobre como deve se constituir a escola indígena, a falta de documentação para a regulamentação da escola, já que desde 1998 o Estado do Paraná vem tentando assumir a escola como um todo. No entanto, isso ainda não ocorre, já que o Estado se responsabilizou somente pela contratação dos professores e pelo fornecimento da merenda escolar. No entanto, a Prefeitura Municipal de Ortigueira também é responsável pelo fornecimento da merenda escolar e no ano de 2006 ainda contratava professores para atuar na escola indígena.

³⁰ Dados obtidos em entrevista com a Diretora da Escola, Sra. Sidinéia B. M. Ott, em 10 mar. 2007.

Além destes dois agravantes há o problema das trocas de governo, mudando assim toda a proposta para a escola indígena, além da falta de vontade política, que gera apenas propostas “remediadoras” para a educação escolar indígena no Estado. Deste modo, pensamos que a construção da escola em indígena em Queimadas precisa passar por momentos de debates, de reflexão, de conversas para se ter a clareza do que se espera da escola na aldeia. Assim, é importante que a comunidade de Queimadas participe destes debates junto com os professores da escola. Neste sentido, é preciso que todos os envolvidos na construção da escola indígena sejam ouvidos (desde seus anseios, suas dúvidas, suas propostas) e respeitados nas suas decisões, especificidades e autonomia.

A escola conta com um total de 13 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 01 diretora indicada pelas lideranças da aldeia, 1 pedagoga contratada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, 7 professores, sendo que 1 destes professores mantém seu contrato de trabalho com a FUNAI e 4 serviços gerais. Nesta pesquisa contamos com a participação da direção, coordenação e professores da escola.

Em seqüência, apresenta-se um quadro explicativo indicando o nome dos entrevistados, a função que realiza na escola, sua formação e se é pertencente ao povo Kaingang:

Nome do Entrevistado	Cargo que ocupa	Formação Escolar	Indígena
Sidinéia Braz Moreira Ott	Direção Escolar	Educação Superior: Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar	Sim – etnia Guarani
Solange Boroski	Coordenação Escolar	Educação Superior: Licenciatura em Pedagogia	Não
Alcides Kugye Marcelo	Professor de Língua Kaingang	Ensino Médio – Incompleto	Sim – etnia Kaingang
Fátima Koyo Lucas	Professora da 3ª série - Matutino	Ensino Médio	Sim – etnia Kaingang
Júlio Cezar Lucas	Professor da 2ª série - Matutino	Ensino Fundamental	Sim – etnia Kaingang
José Pereira	Professor da 1ª série - Vespertino	Ensino Fundamental	Sim – etnia Kaingang
Ageu Cardoso	Professor da 2ª série - Vespertino	Ensino Fundamental	Sim – etnia Kaingang
Marli Borotlassi Batista	Professora da 4ª série - Matutino	Ensino Médio	Não
Isalina Nanká Marcelo Frederico	Professora da 1ª série – Vespertino	Ensino Médio	Sim – etnia Kaingang

Quadro 4 – Dados dos entrevistados
 Fonte: Diretoria escolar³¹

Os encontros com os professores para a realização das entrevistas iniciaram no ano de 2006 e seguiram até o mês de novembro de 2008, totalizando oito encontros. Além dos encontros, o contato com a direção da escola também aconteceu através de telefonemas e troca de correspondências pelo Correio.

Algumas visitas foram canceladas, pois a Terra Indígena Queimadas vem sofrendo problemas relacionados à disputa de sua liderança, culminando com o assassinato do cunhado do presidente do Conselho Comunitário no mês de novembro de 2007. Neste dia, estava agendado um encontro com os professores da escola, que também iriam se reunir para discutir o Projeto Pedagógico da escola. Como houve esta tragédia, as aulas das crianças foram canceladas e reunião foi suspensa. Neste dia, a pesquisadora conversou, por telefone, com a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, que avisou “*menina, não venha prá cá hoje não. Por que “eles”*³²”

³¹ Id. Ibid.

³² Todas as vezes que a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott se referia às lideranças da Terra Indígena, ela não dava nome aos envolvidos nesta função, apenas se utilizava da expressão “eles”. Assim, era comum ouvi-la dizer: “Haaaa, “eles” lá estão com problemas”.

estão com problemas”. A impressão que a diretora passou neste dia é que o medo e a insegurança estavam presentes em Queimadas.

3 A ESCOLA KAINGANG: CONTEXTUALIZANDO O ASPECTO LEGAL

Temos o ano de 1943 como o ano de fundação da Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon. No entanto, estamos em 2008 e a escola na aldeia Queimadas ainda não possui prédio próprio, não possui um quadro de professores habilitados em cursos de formação de professores, ainda não possui um projeto pedagógico definido e ainda não possui a certeza do que é uma “educação diferenciada” para os povos indígenas.

Este quadro apresentado durante todo o período desta pesquisa (2006-2008) é revelador de que há muito que se fazer pela educação dos povos indígenas tanto no estado do Paraná, como no Brasil, como um todo. Para tanto, não há como desvincular a história da escola da aldeia Queimadas da história da constituição da escola indígena no Brasil. Os reflexos daquilo que foi concebido para educação indígena no país também são sentidos na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. Deste modo, situaremos o leitor, neste segundo momento da dissertação, dos avanços e retrocessos da legislação da educação escolar indígena no Brasil; não esquecendo que embora os Kaingang de Queimadas não apareçam como protagonistas desta história, eles sentem e vivem os reflexos de cada uma das tantas mudanças concebidas neste trajeto percorrido pela educação escolar indígena.

Historicamente falando, os saberes, culturas e línguas próprias de cada povo indígena não foram respeitados ou sequer considerados, o que caracterizou uma educação voltada para os povos indígenas com diretrizes protecionistas, que visava a “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas a comunhão nacional, porque os entendia como categoria fadada à extinção.” (BROSTOLIN, 2003, p. 94).

Deste modo, embora a escola esteja presente por volta de 65 anos na aldeia Queimadas, em nosso país ainda é recente a reivindicação dos povos indígenas por educação escolar verdadeiramente indígena³³.

Essa mudança ocorreu pois se descartou a previsão de iria ocorrer o desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. Assim, em nosso país houve um processo gradativo de descobrimento das diferenças culturais que sobreviveram

³³ Iremos utilizar a expressão “uma educação verdadeiramente indígena” nesta dissertação, pois nos valeremos das características que são anunciadas no RCNEI/Indígena, que indicam que as escolas indígenas deverão ser comunitárias, diferenciadas/específicas, bilíngüe/multilíngüe, interculturais.

após “quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos. Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência do nosso passado, mas fazem parte do nosso futuro.” (BROSTOLIN, 2003, p. 94).

Portanto, toda comunidade indígena possui uma cultura para ser comunicada, sendo que os valores e mecanismos de educação tradicional são transmitidos por seus membros. Assim, os conhecimentos da escola contemporânea devem ser compatíveis com a educação própria dos povos indígenas, contribuindo na formação de uma política e prática educacionais adequadas e capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias das comunidades indígenas no contexto atual (BROSTOLIN, 2003, p. 94).

O atendimento destes anseios, interesses e necessidades das comunidades indígenas passaram a ser ouvidas na década de 80, com a promulgação da Constituição de 1988. Anterior a este período, cultivava-se o ideal integracionista, firmado na política indigenista brasileira, que persistiu desde o Brasil Colônia até o final da década de 80.

Não entraremos nesta dissertação nos pormenores a respeito das intenções portuguesas durante a história da colonização do Brasil. Apenas situaremos o leitor das quatro fases da história da educação escolar³⁴ dos povos indígenas no Brasil indicadas por Ferreira (2001): A primeira fase é considerada a mais extensa e tem seu início no Brasil Colônia, quando a escolarização dos povos indígenas esteve nas mãos dos missionários católicos, em especial, nas mãos dos jesuítas. A segunda fase tem como ponto marcante a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no ano de 1910 e segue até o surgimento das políticas de ensino da FUNAI e a articulação com o SIL e outras missões religiosas. A terceira fase tem seu início no final da década de 60 e a década de 70, que tem como destaque o surgimento de organizações não-governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras. A quarta fase e última é caracterizada pela iniciativa dos próprios povos indígenas, na década de 80, em reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Neste momento os povos indígenas passam a participar das decisões políticas a respeito de sua escolarização e passam a exigir o direito a uma educação escolar que estivesse voltada aos

³⁴ Para obter um panorama geral a respeito da educação indígena no Brasil, consultar: *Em Aberto* (1994 e 2003), D'Angelis e Veiga (1997), Silva e Ferreira (2001) e Veiga e Salanova (2001).

interesses dos povos indígenas, onde fosse respeitada a cultura, costumes e características de cada povo.

Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passaram a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças (BROSTOLIN, 2003, p. 96).

A mudança maior veio com a promulgação da Constituição de 1988, um marco no que se refere à conquista de direitos dos povos indígenas, regulamentando as “relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas.” (BROSTOLIN, 2003, p. 96).

Para tanto, situaremos o leitor a respeito da legislação vigente em nosso país, no que se refere à educação escolar indígena. A Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon é única, mas a legislação...

[...] ao se analisar a legislação escolar, depara-se com contradições e limites que certamente são ou serão motivos de lutas para a obtenção do reconhecimento do direito à autonomia. Por isso, acredito que, dentro do ontológica e ideologicamente possível, identidade, cidadania e autonomia são conceitos que merecerão, ainda, um processo de luta diferenciado, a fim de que possam ser concretamente vividos, via inclusão e reconhecimento, tendo em vista a presença de mecanismos de dominação explícitos ou velados nas ações de uma sociedade capitalista. Para os índios isso tem sido representado, ou via força bruta e/ou via desinformação factual, isolada, fragmentada (NASCIMENTO, 2004, p. 74).

3.1 A Constituição de 1988: o que diz a respeito da educação escolar indígena

Tomaremos a promulgação da Constituição de 1988³⁵ como um marco significativo na luta dos povos indígenas por educação escolar, apresentando-a

³⁵ A Constituição Federal de 1988 foi inspirada na constituição espanhola de 1976 – que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais –, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos. A partir desta lei, os índios adquiriram o direito à cidadania – podendo ter carteira de identidade, título de eleitor, CPF, conta bancária e postular ações judiciais desde que acompanhados pela FUNAI. (FAUSTINO, 2006, p. 155-56)

sucintamente ao leitor, com o objetivo de situá-lo em uma linha de tempo que é marcada por lutas, vitórias e conquistas dos povos indígenas.

Em outubro de 1988 ocorre a promulgação da Constituição e o que se percebe é que a política oficial para a educação escolar indígena em nosso país sofreu poucas mudanças e/ou alterações significativas antes dela, “rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista.” (BROSTOLIN, 2003, p. 96).

Ao contemplar o índio no texto da Constituição de 1988, o Estado garantiu-lhe o direito de exercer sua “cidadania” e, por conseqüência, autonomia para se organizar oficialmente e reivindicar de forma concreta e objetiva, participando do espaço público com endereço certo (CARVALHO, 2003, p. 89).

Deste modo, o artigo 231, capítulo VIII da Constituição de 1988 garante aos povos indígenas: “Art. 231 - 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.”

Já os artigos 210, 215 e 242 da Constituição rezam a respeito da educação indígena para os povos indígenas do país. O Artigo 210 coloca que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Já o artigo 215 garante que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” E por fim, o artigo 242 preconiza que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”

O reconhecimento de seus direitos fundamentais como comunidades diferenciadas é importante para a afirmação e o crescimento dos povos indígenas não apenas enquanto conceito cultural, mas também como conjunto de condições objetivas para a expansão demográfica e a consolidação da cidadania, expressos na posse da terra, num sistema próprio de saúde e em uma forma eficiente de educação.” (NASCIMENTO, 2004, p. 131).

Para tanto, é partir da e com a Constituição de 1988 que a educação escolar indígena passou a sofrer profundas transformações. Através da articulação de indigenistas e de indígenas e outros indivíduos organizados da sociedade civil, estes passaram a participar de maneira ativa no cenário político do país, trazendo para a

reflexão a necessidade de a educação escolar indígena assumir um novo e diferente papel daquele que foi pensado durante o período de “colonização”. Desse modo, a Constituição de 1988, em seu artigo 231 diz:

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.” (BRASIL, 1988, p. 150).

Na seção intitulada “Da Educação”, o artigo 210 afirma que: “O Ensino fundamental regular será ministrado em línguas portuguesas, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 84).

Com a Constituição de 1988, os índios livraram-se, teoricamente, do propósito legal da “integração à comunhão nacional”, em nome da qual sempre foram vítimas de desapropriações de todas as ordens. NE entanto, no campo da educação formal, a integração foi efetivamente vinculada ao modelo de escola que lhes era/é imposto, antes via FUNAI e Missões, e hoje pelas redes públicas de ensino. A essência dessa escola sempre foi integracionista civilizatória, colonialista e destrutiva, possibilitando uma instrumentalização para o confinamento, para os impasses na subsistência e para a desintegração da unidade sociológica e do universo cultural de diversas etnias existentes no território brasileiro. Enfim, um paradigma pautado em mecanismos preconceituosos, discriminatórios e silenciadores das culturas e seus conflitos (NASCIMENTO, 2004, p. 132).

Em contrapartida é possível dizer que o novo texto trazido na Constituição de 1988 é fruto das lutas e mobilização dos professores e líderes indígenas, bem como das organizações não-governamentais, marcando assim o grande momento que está sendo vivido pelos povos indígenas em nosso país. Momento este que está marcado pela legitimação e afirmação de seus direitos, onde o índio passa a ter sua capacidade civil reconhecida, desde “a tomada de decisões, atos e atitudes por ele executados” (TRAVESSINI, 2002, p. 79).

As constituições anteriores a de 1988, via de regra, concebem o índio como uma “ser exótico”, propenso ao desaparecimento físico, justificando assim o uso de mecanismos sistêmicos com vistas à sua integração ao contexto da sociedade envolvente. Assim, na tentativa de assimilar os índios à “comunhão nacional”, instauram-se no interior dos órgãos indigenistas, uma série de procedimentos políticos/administrativos que resultam na prática em submissão completa do índio à razão sistêmica. Ou seja, importa igualar o outro a si mesmo (sociedade envolvente), negando-lhe o direito de manter sua identidade própria, mesmo convivendo com as diferenças” (TRAVESSINI, 2002, p. 78-79).

Deste modo, a Constituição de 1988 significou um grande avanço para as populações indígenas do Brasil, inclusive no que tange à educação passa-se a reconhecer os processos próprios de ensino-aprendizagem e a garantir uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe³⁶.

Caso se respeite a Constituição é possível verificar que essa tarefa cabe às comunidades indígenas (com suas assessorias e até mesmo aquelas vindas do próprio Estado), que deveriam definir e redefinir a escola desejada, imprimindo sua identidade local ao projeto pedagógico, restando ao Estado respeitar e apoiar as decisões tomadas por cada comunidade. Por outro lado, de maneira geral, essa é uma tarefa muito complexa para as comunidades indígenas que também vêem refletidos em si os preceitos e objetivos de uma escola prescritiva, normativa e hegemônica reprodutora de uma organização social e de contradições inerentes ao capitalismo e aos seus rearranjos (NASCIMENTO, 2004, p. 103).

A escola pensada a partir da promulgação da Constituição tem como objetivo romper com a dominação e passa a ser um instrumento de reafirmação étnica e cultural:

Embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programa de educação e de saúde específico. Datam de menos de uma década (GRUPIONI, 2004, p. 34).

Deste modo, a educação escolar indígena vem se configurando como espaço “em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar do indivíduo indígena na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania.” (GRUPIONI, 2004, p. 35).

Com o decreto número 24 de 04/02/1991 a educação escolar indígena passa para a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fica responsável em coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena em todos os níveis e modalidade de ensino. Estas ações devem ser desenvolvidas

³⁶ Os conceitos “diferenciada”, “específica”, “intercultural” e “bilíngüe” serão discutidos no capítulo 3 desta dissertação.

pelas Secretarias da Educação dos Estados e Município, estando em consonância com o MEC.

Com esta mudança o MEC cria em 1992 o Comitê de Educação Escolar Indígena, através da portaria número 60, que tem como finalidade “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico e científico às decisões que envolvem normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena” (FERRI, 2000 apud MARKUS, 2006, p. 69).

Em 1991, pela portaria Interministerial número 559, as Secretarias de estado indicam a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs), “os quais deverão contar com representantes das comunidades indígenas, de organizações governamentais e não-governamentais e de universidades” (MARKUS, 2006, p. 69).

Com a promulgação da Constituição de 1998 outras leis foram criadas com o intuito de garantir o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura esses dois documentos indicaram os novos caminhos para a escola indígena, apontando questões como o direito das comunidades indígenas a uma educação bilíngüe, intercultural, comunitária, específica e diferenciada, que se objetiva pelo reconhecimento da diversidade cultural e lingüística, que pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistema de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional .

3.2 As diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena: contribuições para a educação escolar indígena

No ano de 1992 é elaborada as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, com o objetivo de servir como “referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios.

No entanto, a *Diretriz* é altamente passível de críticas pois, considerada o primeiro documento específico que trata a respeito da educação escolar indígena, apenas faz menção da questão indígena em nosso país. Ou seja, não discute e omite que a relação estabelecida entre a classe dominante e os povos indígenas é construída e marcada pela exploração, pela violência e pelo extermínio. Esta situação posta é que define a realidade que vivem os povos indígenas na sociedade brasileira, ou seja, em extrema situação de pobreza, de abandono, de miséria e de doenças. A *Diretriz* não analisa esta situação vivida pelos índios do Brasil, no entanto, anuncia o desejo de construir uma “relação positiva” com as sociedades indígenas, atribuindo à escola o papel fundamental para que ocorra esta construção (FAUSTINO, 2006).

Neste sentido, é neste documento que aparece – pela primeira vez – o termo intercultural, definido como “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades.” (BRASIL, 1994, p. 176).

Segundo a *Diretriz*, a interculturalidade deve se fazer presente na escola indígena, no entanto, o documento não explica o modo como isso deve acontecer, apenas mencionando que se deve “passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica [...], ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica” (BRASIL, 1994, p. 176). Trata-se de um modo genérico de indicar o caminho a ser trilhado pela educação escolar indígena em nosso país.

Na parte em que a *Diretriz* aborda a questão da ação pedagógica é colocado que

as atividades durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos – compreender é aprender (BRASIL, 1994, p. 177).

Segundo Faustino (2006) trata-se de uma proposta construtivista para a educação escolar indígena, além de indicar um projeto de autonomia indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico - cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sistematizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e

científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas (BRASIL, 1994, p. 178).

A organização do currículo também aparece na *Diretriz*, colocando o quão é importante a escola indígena ser diferenciada, definindo as seguintes áreas do conhecimento: Língua, História, Geografia, Matemática e Ciências. Estas disciplinas são obrigatórias e devem ser “adaptadas” à realidade de cada povo indígena.

3.3 A LDB e o RCNEI/Indígena: mais avanços na educação escolar indígena

A LDB 9.394/96 dispõe sobre o caráter diferenciado da Educação Indígena. O artigo 78 estabelece que é dever da União ofertar uma educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; bem como “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996, p. 17).

O artigo 32 garante a utilização, pelas comunidades indígenas, de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, enquanto o artigo 79 dispõe que caberá a União apoiar técnica e financeiramente os programas de ensino e pesquisa em conjunto com as comunidade indígenas, bem como

fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 9).

Deste modo, o que temos na atualidade, estabelecido pela LDB (Lei 9.394/96) é a educação básica formulada nos seguintes moldes: Educação Infantil, atendendo crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas; Ensino Fundamental, atendendo crianças de sete a catorze anos e se caracteriza por ser obrigatória, pública e gratuita e Ensino Médio, atendendo crianças de quinze a dezessete anos. Nesse contexto, está inserida a Educação Escolar Indígena, que veio ganhando força e espaço com a Constituição de 1988, que lhes garantiu aos

povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e utilizar seus próprios processos de aprendizagem.

Atualmente existem cerca de 1.600 escolas indígenas em nosso país e que hoje possuem cerca de 80 mil alunos índios.³⁷ A este número soma-se o fato de termos um grande desafio no país no que se refere à oferta de vagas associada à qualidade de ensino, ou seja, é preciso oferecer uma educação onde se aprenda mais e melhor (PRADO, 2000).

Historicamente não havia no Brasil até no ano de 1995 nenhum documento ou referência nacional para nortear os currículos das secretarias estaduais e municipais de Educação; porém no ano de 1996 este quadro começou a mudar com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) que dentre suas propostas “determina como competência da União estabelecer, em colaboração com Estados e Municípios, diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país.” (BRASIL, 1996).

Durante a formulação e construção das referências nacionais para a Educação em nosso país houve a preocupação em “garantir pontos comuns do processo educativo em todas as regiões e, ao mesmo tempo, respeitar as diversidade regionais e políticas existentes.” (PRADO, 2000, p. 95).

A finalidade das referências curriculares consiste na radical transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista as demandas do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de qual a educação é somente transmissão de conhecimentos (PRADO, 2000, p. 95).

Após passar por uma série de discussões e sugestões de professores universitários e de sala de aula, pesquisadores, a proposta apresentada pelo MEC é composta dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e para a Educação Indígena e a Proposta para Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, depois da Constituição de 1988, a LDB/96 e o RCNEI (1998), propõem uma educação escolar diferenciada respeitando o universo sociocultural das etnias. O desafio hoje não são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, autônoma, levando em

³⁷ Dados do ano de 2000, divulgados pela Secretária de Educação do MEC deste período: Iara Glória Prado.

conta os projetos e os destinos dos seus povos: onde quer que exista escola, ela deve ser parte de um projeto que a transcende. É um longo caminho que, a julgar pelo movimento indígena organizado, os índios estão dispostos a percorrer (CAMARGO, 2003, p. 45).

No que se refere ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena, trata-se de um documento que se caracteriza por possuir uma proposta formativa e não normativa, ou seja, é um documento que contém desde o depoimento de professores-índios a respeito de suas práticas em escolas indígenas até um vasto referencial teórico que perpassa por aspectos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que indicam a construção de uma escola indígena diferenciada, intercultural, específica e bilíngüe.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) fundamenta-se na idéia de que o Brasil é “uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e que os povos indígenas têm o direito de “decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Portanto, reconhece o caráter multi-étnico dos povos indígenas (RCNEI, 1998: 22-3). No mesmo documento encontra-se a afirmação que a escola indígena intercultural, como espaço de articulação entre os conhecimentos das demais culturas, tem como horizonte “relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (RCNEI, 1998: p. 24), compreendendo a escola como exercício da cidadania indígena (BRAND, 2001, p. 36).

Este documento emitido pelo MEC foi fruto de discussões realizadas em encontros, assembléias, seminários dos movimentos indígenas, onde os povos indígenas reivindicam uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe. As orientações contidas no RCNEI/Indígena são “idéias básicas e sugestões de trabalho para diversas áreas do conhecimento. Propõe-se a apoiar os professores das escolas indígenas na tarefa de construir suas próprias práticas escolares” (MARKUS, 2006, p. 70).

O documento também auxilia na construção dos currículos escolares indígenas, indicando seis temas transversais: auto-sustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde.

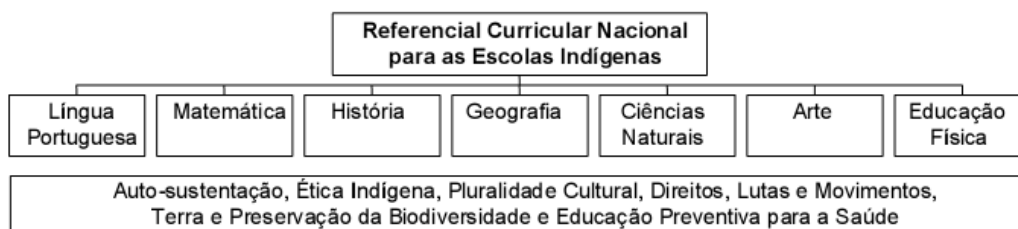


Figura 11 – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)
Fonte: Prado (2000, p. 96)

Já em relação às orientações pedagógicas (objetivos, conteúdos escolares, produções pedagógicas, avaliação e organização do trabalho escolar em tempo e espaço, construção curricular, registro escolar e agrupamento dos alunos) o RCNEI/Indígena procura estabelecer um diálogo constante baseado nas experiências dos professores-índios. Neste sentido, percebe-se que o documento procura respeitar as características, culturas e tradições das diferentes comunidades indígenas.

Outro princípio interessante do RCNEI/Indígena refere-se à questão dos processos próprios de aprendizagem, que se traduzem como a base do documento, levando em consideração a relação baseada no tripé educação, conhecimentos indígenas e comunidade indígena educativa:

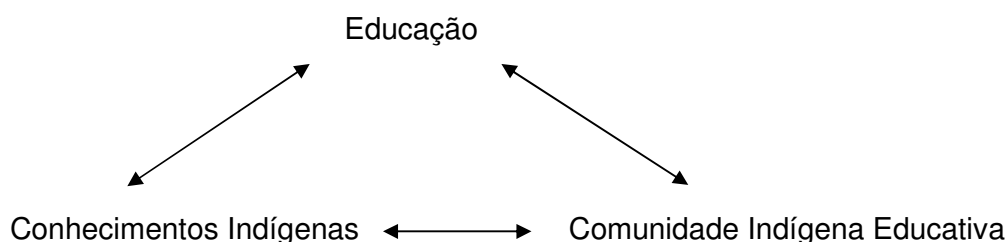


Figura 12 - Processos de aprendizagem, segundo RCNEI/Indígena
Fonte: A autora

Também a questão da interculturalidade merece destaque no documento, procurando assim garantir o respeito à pluralidade cultural e lingüística das comunidades indígenas, rompendo com o velho modelo de escola no formato integracionista.

3.4 Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena: características e contribuições

Outro documento que merecedor de destaque são as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada em 1999, sob o parecer de número 14/99 do CNE.

A elaboração deste documento teve seu ponto de partida considerando que todos os povos indígenas do Brasil possuem mecanismos de transmissão e socialização de saberes que são próprios da cada etnia, e que a instituição escola é o fruto do contato dos povos indígenas com a sociedade nacional. Para tanto, o documento indica ser necessário fazer a distinção de educação indígena e educação escolar indígena.

O documento caracteriza a educação indígena como “o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução” (BRASIL, 1999). Ou seja, trata-se do “aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999).

Deste modo, nas sociedades indígenas toda comunidade é responsável pela aprendizagem das crianças para que elas se tornem “membros sociais plenos” (BRASIL, 1999). Neste sentido, a educação indígena é vista como um processo no qual as novas gerações são socializadas, permitindo assim a “continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais” (BRASIL, 1999). Como as sociedades indígenas se caracterizam por não possuírem a escrita alfabética, a transmissão de seus saberes, cultura e conhecimentos se dá através da oralidade, o que permite a perpetuação da herança cultural de cada etnia de uma geração para outra geração.

É deste modo que as sociedades indígenas durante toda sua história elaboraram

[...] 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. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade,

formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (BRASIL, 1999).

Já a educação escolar indígena foi resultado da soma dos processos educativos de cada etnia, que se caracterizou de diversas maneiras desde o contato entre os povos indígenas com os não-índios do nosso país. A necessidade pela instituição escola só aconteceu após este contato, e na atualidade se caracteriza por ser reivindicada pelos índios com as características de ser diferenciada, bilíngüe e intercultural.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas indicam que a garantia destas características para a Educação Escolar Indígena exige e requer vontade política, além de medidas concretas para a sua efetivação. Pois entende que no plano governamental ainda são poucas as iniciativas que “garantam uma escola de qualidade que atenda os interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica).” (BRASIL, 1999).

O documento indica, no entanto, que há caminhos seguros que estão sendo trilhados pelos grupos indígenas, universidades e assessores não-índios, seja através de encontros regionais e nacionais ou através das escolas, implantando conteúdos e dinâmicas específicas para cada realidade indígena com o intuito de garantir a qualidade de oferta da educação escolar indígena.

Outra questão que permeia as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas diz respeito a situação das escolas destinadas aos índios, já que existe uma grande pluralidade de situações “ que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas (BRASIL, 1999, p. 6).

Ou seja, percebe-se que há um grande número de tipos de escolas indígenas e que estas não estão adequadas aos preceitos constitucionais e legais que norteiam a oferta de programas educacionais para os povos indígenas, faltando a elas o reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Para tanto, há a necessidade da regularização jurídica destas escolas, dando ênfase para as experiências que vem tendo êxito e orientando àquelas com maiores dificuldades, desde a elaboração de “regimentos, calendários, currículos, materiais didático-

pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena” (BRASIL, 1999, p. 07).

Além disso, é preciso garantir aos povos indígenas a qualidade na educação, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, pois há métodos de ensino utilizados nas escolas indígenas que são considerados desatualizados, de modo que se faz necessário disponibilizar aos alunos e professores novos métodos e técnicas de ensino, bem como as novas teorias de aprendizagem. Deste modo, é possível garantir o direito original dos povos indígenas, não deturpando ou desobedecendo o preceito legal.

Na seção II – Fundamentação e Conceituação – das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, no que tange à criação da categoria Escola Indígena é colocado que ao se enquadrar a Escola Indígena no âmbito estadual ou municipal corre-se o risco de esta se tornar uma “escola rural”, “com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola” (BRASIL, 1999, p. 09).

Para tanto, o documento aponta a necessidade da criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do país, a fim de garantir autonomia destas escolas “no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (BRASIL, 1999, p. 10). Ou seja, a categoria “Escola Indígena” será aquele “estabelecimento de ensino localizado, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999, p. 10).

As escolas situadas nas Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria "Escola Indígena" nos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1999, p. 11).

Na seção referente à Formação do Professor Indígena, o documento indica a necessidade e a importância dos professores pertencerem às sociedades indígenas envolvidas no processo escolar. Ou seja, as escolas indígenas devem ser atendidas por professores índios e que deverão ter “acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999, p. 15).

Em relação aos números da Educação Indígena, o documento indica que existem mais de 2000 professores índios atuando em escolas localizadas no interior das terras indígenas, sendo que estes, quase sua totalidade, não possuem formação em magistério, ou seja, “dominam conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares” (BRASIL, 1999, p.15).

Para tanto,

é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando sua titulação. E esta formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no ensino fundamental” (BRASIL, 1999, p. 15).

Na seção a respeito do Currículo e sua Flexibilização, para garantir uma educação diferenciada para os povos indígenas, não basta que os conteúdos sejam ensinados na língua materna de cada etnia, mas

é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (BRASIL, 1999, p. 18).

Recomenda-se que os currículos das escolas indígenas sejam construídos pelos professores em parceria com as comunidades e sua aprovação deverá ser realizada pelos órgãos normativos do sistema de ensino, a fim de que a prática pedagógica realizada nas escolas seja “autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.” (BRASIL, 1999, p. 19).

Na seção que trata a respeito da “Flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas”, a recomendação é de que “os profissionais que atuarão nas “Escolas Indígenas” deverão pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar.” (BRASIL, 1999, p. 20).

Para tanto, sua regularização é de caráter de urgência, a fim de se instituir no Brasil o “Magistério Indígena”, ocorrendo a contratação destes profissionais através de concurso público ou através de processos públicos de seleção e contratos temporários.

Em relação à Estrutura e Funcionamento da Escola Indígena, recomenda-se que constitucionalmente

[...] as escolas indígenas, além das características de bilíngüe e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e se constituírem como unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada esta condição, não se vê objeção que, em alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas, possam albergar também, porém, secundariamente, a população não indígena. Neste caso entretanto, esta última clientela, isto é, a população não indígena deverá, como disposição sine qua non, sujeitar-se às condições da clientela indígena” (BRASIL, 1999, p. 23).

Ou seja, trata-se de uma escola bilíngüe e de natureza intercultural, com uma prática pedagógica diária e um currículo organizado e

que articule conhecimentos e valores sócio-culturais distintos, sem a perda dos processos reflexivos e criativos, incluindo hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e, jamais, somente de obrigatoriedade legal.” (BRASIL, 1999, p. 24).

As últimas recomendações do documento é que se faz necessário implementar ações concretas a fim de fortalecer a Educação Escolar Indígena em nosso país e contribuir para o término do processo de degradação das culturas indígenas. Além disso, é importante promover o “desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude” (BRASIL, 1999, p. 29).

Legalmente é possível construir uma nova escola, que “respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais de outros grupos e sociedades” (BRASIL, 1999, p. 29). Para tanto, a proposta da construção de uma escola indígena diferenciada representa um grande avanço no sistema educacional do país, já que exige das “instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas por suas particularidades” (BRASIL, 1999, p. 29-30).

Deste modo, aos catorze dias do mês de setembro de 1999 são fixadas as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas no país, resolvendo no artigo primeiro as questões a respeito da estrutura e funcionamento das escolas indígenas e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe.

Já o artigo segundo elenca os elementos básicos para a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, desde sua localização exclusivamente em terras indígenas, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades, a organização escolar própria, a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas. É ressaltado também que a escola indígena será implantada através de requisição e interesse da comunidade interessada.

No artigo terceiro é mencionada a organização da escola indígena, sendo que esta deverá considerar a participação da comunidade no momento de definir seu modelo de gestão e organização. No artigo quarto é colocado que as escolas indígenas deverão respeitar os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e as normas específicas de funcionamento editados pela União e pelos Estados. As atividades desenvolvidas pelas escolas deverão estar de acordo com as propostas presentes no projeto pedagógico e regimentos escolares. O artigo quinto traz as bases para a formulação do projeto pedagógico das escolas indígenas, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as características e a língua de cada etnia, os conteúdos curriculares indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e a participação da comunidade indígena.

O artigo sexto resolve a respeito da formação dos professores índios, que deverá acontecer em serviço ou com sua própria escolarização e deverá se orientar pelas Diretrizes Nacionais. O artigo sétimo coloca quais as competências que deverão ser referenciadas durante o curso de formação de professores índios e o artigo oitavo apura que a atividade docente será exercida prioritariamente por professores oriundos da respectiva etnia.

O artigo nono define, no plano institucional, administrativo e organizacional as esferas de competência da União, dos Estados, dos Conselhos Estaduais de Educação e dos Municípios. O décimo artigo aborda a questão do planejamento a ser realizado na educação escolar indígena, sendo que este deverá contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

O décimo primeiro artigo traz as tratativas a respeito dos recursos ao financiamento público da educação; o décimo segundo artigo prevê três anos de exercício no magistério indígenas para os professores que satisfazem as exigências

desta resolução; e o décimo terceiro artigo coloca que a educação infantil será ofertada nas terras indígenas quando houver demanda da comunidade interessada.

3.5 O Plano Nacional de Educação: seus objetivos e prioridades em relação à Educação Escolar Indígena

Além das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígena outro documento é aprovado no ano de 2000 e que fixa o plano nacional de educação para todos os graus e ramos de ensino e para todo o território nacional sendo conhecido por Plano Nacional de Educação (PNE) e que tem como objetivos:

A elevação global do nível de escolarização da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (PLANO NACIONAL..., 2007).

O PNE estabelece prioridades, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais, sendo estas

[...] a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (PLANO NACIONAL..., 2007).

Além disso, o PNE define

“as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos” (PLANO NACIONAL..., 2007).

O documento dá o diagnóstico, traz as diretrizes e aponta os objetivos e metas para os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação Superior), para as diferentes modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica

e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena), bem como para a Formação de Professores e Valorização do Magistério.

Em relação a Educação Indígena o diagnóstico apresentado pelo PNE não é um dos mais otimistas, embora

[...] pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (PLANO NACIONAL..., 2007).

As Diretrizes colocadas para a Educação Indígena procuram assegurar para as sociedades indígenas o uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, o reconhecimento da formação inicial e continuada dos professores índios, ocorrendo em serviço ou concomitantemente a sua própria escolarização.

Além disso, a formação dos professores deve garantir que estes sejam capazes de elaborar currículos e programas específicos para as escolas indígenas, que seja adotado o ensino bilíngüe e o estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas e a elaboração de materiais didáticos e bilíngües ou não para serem usados nas escolas indígenas. O PNE também traz 21 objetivos e metas para a Educação Indígena do país, permeando a questões de abrangência legal, financeira e educacional.

3.6 Contribuições do Plano Estadual de Educação do Paraná para a educação escolar indígena

No ano de 2005, no Estado do Paraná apresenta seu Plano Estadual de Educação, em uma versão compactada do Documento II Seminário Integrador: Relatórios das Oficinas de Integração³⁸.

³⁸ O documento, na íntegra e todos os registros, referentes ao Plano Estadual de Educação do Paraná estão em: PPE PR – uma construção coletiva. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf?PHPSESSID=2008031212182766>. Acesso em: 25 jan. 2008.

Na seção que trata especificamente da Educação Indígena é posto que no Estado do Paraná que a Secretaria de Educação vem realizando o acompanhamento das mudanças postas no cenário nacional, para tanto, ainda na década de 90 foi realizada a construção e reforma de algumas escolas indígenas, bem como foi ofertado cursos de formação para os professores que atuam nas escolas indígenas.

O documento também indica algumas questões que precisam ser reformuladas com o objetivo de melhorar as escolas indígenas, sendo estas a formação inicial dos professores indígenas e a adequação desses estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas na categoria de escola indígena, atentando-se para as atribuições legais e de competência das instâncias administrativas que envolvem a educação escolar no Paraná.

Além disso, também revela a necessidade de definir as diretrizes e metas para a modalidade de ensino da educação escolar indígena dentro do plano estadual de Educação. Para tanto na seção que trata das Diretrizes o documento estabelece que:

- 1) Garantia da oferta de uma educação escolar em todos os níveis e modalidades da educação básica na comunidade indígena, que possibilite a reelaboração da identidade étnica e cultural de seus saberes/conhecimentos, e que assegure a construção de sua autonomia e promova a sua capacitação para projetos inclusivos, respeitadas suas particularidades, nos termos das recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para todos.
- 2) Utilização de processos próprios de aprendizagem e de suas línguas maternas.
- 3) Desenvolvimento de currículos e programas específicos e diferenciados incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas etnias.
- 4) Utilização de materiais didáticos específicos e diferenciados, produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
- 5) Implementação, mediante amplo processo participativo da comunidade indígena, de programas integrados de ensino e pesquisa que reafirmem suas práticas sócio-culturais.
- 6) Efetivação de políticas de formação inicial e continuada a fim de garantir a valorização dos profissionais da Educação Escolar Indígena, contemplando carreira e salário com a legitimação da categoria de professor indígena, para que estes profissionais possam atender os alunos e suas especificidades, conforme a Resolução CNE/CEB 003/99". (PPE PR..., 2008)

Já na seção que estabelece as Metas para a Educação Escolar Indígena no Paraná é posto que:

Conforme as necessidades dos povos indígenas no Paraná, dos dispositivos legais que normatizam a nova política de Educação Escolar Indígena no país e para que esta proposta se efetive no Estado do Paraná - seguindo orientações da Secretaria de Estado e Superintendência da Educação – foram definidas, nesse amplo e democrático processo, as seguintes questões, consignadas em metas para as escolas indígenas no Paraná:

1. Regulamentar a categoria de Escola Indígena fixando as atribuições do Estado e dos Municípios, sob a coordenação geral e o apoio do Ministério da Educação para assegurar a especificidade da nova proposta de educação intercultural e bilíngüe, até o ano de 2006. (PPE PR..., 2008)

O processo de regulamentação da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, na Terra Indígena Queimadas, vem sendo realizada desde o ano de 2006, sendo que a escola passará a ser assumida em definitivo pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. No primeiro contanto estabelecido com a Diretora da Escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, para a realização desta pesquisa, ela revelou que a merenda escolar é fornecida pela prefeitura de Ortigueira, já os professores alguns são contratados pela rede estadual de ensino, outros são contratados pela rede municipal de ensino ou pela própria FUNAI. Para tanto, a própria diretora revelou sua incerteza em relação a quem está responsável pela escola na aldeia Queimadas.

2. Assegurar a autonomia das escolas indígenas em termos de projeto pedagógico e utilização de recursos financeiros públicos com a participação decisória das comunidades na gestão escolar prestando-lhes assessoria e suporte técnico. (PPE PR..., 2008).

A elaboração do Projeto Pedagógica da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon teve seu início no ano de 2007, sendo realizadas inúmeras reuniões entre os professores e coordenadores para a sua elaboração. Ao final de 2007 o Projeto Pedagógico ainda não estava concluído, no entanto, recebia assistência do Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba para esclarecimento de dúvidas e suporte para dar sua continuidade.

3. Garantir a atuação do professor indígenas bilíngües na escola, desenvolvendo processos de formação que atenda as especificidade lingüísticas e étnicas o seu devido acompanhamento pedagógico na escola. (PPE PR..., 2008).

Os professores que atuam na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon são pertencentes à etnia Kaingang e dominam a língua Kaingang, preferindo utilizá-la em sala de aula, pois algumas crianças sentem muita dificuldade em compreender a Língua Portuguesa. Deste modo, os professores utilizam a Língua

Kaingang para explicar algum conteúdo que as crianças estão sentindo muita dificuldade de compreensão.

4. Garantir a formação continuada para professores que atuam em escolas indígenas de forma a atender a resolução CNE/CEB 003/99, em um período máximo de 7 anos. (PPE PR..., 2008),

Durante as entrevistas, os professores revelaram que não realizam encontros com a coordenadora escolar para a realização de grupos de estudos, embora haja material disponível na escola para ser retirado e estudado fora do horário de aula, ou no chamado contra-turno. Há somente uma professora formada em curso de formação de professores, em nível médio. Os demais professores possuem o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio completo. Nenhum dos professores mencionou, durante as entrevistas, de estar participando de algum programa de formação continuada para professores índios mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

5. Garantir a realização de concurso público para professores indígenas bilíngües, auxiliares administrativos e serviços gerais, respeitando suas especificidade étnicas e lingüísticas. (PPE PR..., 2008).

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon todos os sete professores são contratados temporariamente, pelo prazo de um ano. Essa situação também é válida para os serviços gerais e pela coordenação escolar.

6. Implementar, gradativamente, no prazo de 10 anos a Educação Básica, nas escolas indígenas com calendário específico e ensino bilíngüe e estrutura adequada. (PPE PR..., 2008).

É provável que esta implementação esteja sendo feito gradativamente nas escolas indígenas do Paraná, já que não temos conhecimento da realidade vivida por todas as escolas indígenas do Estado. Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon há o ensino bilíngüe, no entanto, o calendário específico é uma vitória a ser conquistada pelos Kaingang de Queimadas.

7. Promover escolarização para jovens e adultos através de projetos adequados à realidade indígena, considerando a demanda existente nas comunidades. (PPE PR..., 2008).

Os pais das crianças que freqüentam a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon revelaram durante as entrevistas que estão insatisfeitos com a oferta de somente as séries iniciais do Ensino Fundamental na aldeia. Eles requisitam que a escola atenda todo o Ensino Fundamental e que também seja

ofertado o Ensino médio na aldeia, para que as crianças não precisem sair da T.I. para estudar. Em relação à escolarização de jovens e adultos não há nenhum projeto de implantação em Queimadas.

8. Destinar espaço físico adequado, material e equipamentos pedagógicos em todos os níveis e modalidades de ensino”. (PPE PR..., 2008).

A Escola Estadual Indígena não possui prédio próprio e ocupa instalações emprestadas da comunidade. Há também reclamação por parte dos professores pela precariedade do material, como as péssimas condições do quadro de giz, a falta de apagador e até de um computador em boas condições de uso.

Por um lado o Plano Estadual de Educação do Paraná revela uma forte preocupação em garantir aos povos indígenas uma educação que atenda as características de uma escola verdadeiramente indígena, assumindo ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe/multilíngüe. No entanto, depois de conhecer a aldeia Queimadas, percebemos que a questão da educação escolar indígena ainda esbarra em inúmeras questões políticas, legais, financeiras e administrativas, o que revela que a educação escolar indígena ainda não se tornou prioridade governamental.

Assim, entendemos que é importante construir um cenário onde a escola indígena esteja a favor dos interesses, projetos e desejos das sociedades indígenas e que permitam que estes povos tenham acesso as informações necessárias para a criação, estabelecimento e manutenção de um convívio harmonioso, sem preconceitos e construtivo com toda a sociedade brasileira.

Uma tentativa criada pelo MEC em assegurar uma educação escolar indígena que atenda os preceitos da diferença e da especificidade e que já foi anunciada nesta dissertação é o documento intitulado como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e que tomaremos como base para dar continuidade às discussões a respeito da educação escolar indígena que vem sendo realizada na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

Embora tenhamos visitado neste capítulo a legislação emitida após a promulgação da Constituição de 1988 e ter situado o leitor a respeito dos documentos emitidos pelo MEC nos últimos anos e que criam a categoria “escola indígena”, tomaremos o RCNEI/Indígena como um importante documento, embora complexo, que permite várias leituras e interpretações e que oferece subsídios para

a discussão e implementação de políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas terras indígenas.

Como já foi dito anteriormente, o RCNEI/Indígena constitui-se de uma proposta pedagógica, buscando respeitar a diversidade dos povos indígenas e oferecendo subsídios e orientações para os professores que atuam na educação escolar indígena. No entanto, não nos ateremos somente no discurso presente no RCNEI/Indígena, mas olharemos atentamente as práticas efetivas em sala de aula dos professores Kaingang da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. Procuraremos conhecer as múltiplas realidades que podem se apresentar no desenvolver da pesquisa, e deste modo procuraremos estabelecer uma relação dialógica entre o RCNEI/Indígena e as falas dos professores Kaingang a respeito de sua prática em sala de aula.

4 DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS EFETIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE CRISPIN GUÊ-MON

Ele foi instituído em 1996 com a promulgação da LDB 9.394/96, no entanto sua elaboração aconteceu dois anos mais tarde, em 1998: trata-se do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento este que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento este que foi construído pelo comitê de educação escolar indígena, formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da Educação e com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos.

Findada a redação da primeira versão do documento, este foi encaminhado aos educadores, especialistas e instituições indígenas e não-indígenas, envolvidas com a questão da educação escolar indígena, a fim de ser submetido a uma avaliação, permitindo o aprimoramento e enriquecimento do texto formulado originalmente. É um documento extenso (339 páginas), bastante denso e complexo, que permite uma série de reflexões e questionamentos, no entanto, abre vários espaços entre os textos para aparecerem as falas, experiências, opiniões e dos professores que atuam nas escolas indígenas ou das lideranças que estão envolvidas com esta temática.

Este documento estabelece a diferença da escola indígena das demais escolas do sistema educacional brasileiro, através do respeito à diversidade cultural, à língua materna e através da interculturalidade.

O Objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam os anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (RCNEI, 2002, p. 8).

Para tanto, a proposta apresentada no RCNEI/Indígena não é de ser apenas “um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula” (RCNEI, 2002, p. 14). Embora se não for feito um estudo com os professores indígenas sobre o RCNEI/Indígena ele pode ser entendido e tomado como um grande livro de receitas, onde há receitas

de como ensinar matemática, como ensinar ciências ou ensinar geografia. Na verdade, tudo depende do entendimento e compreensão que o professor possuiu deste documento.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) fundamenta-se na idéia de que o Brasil é “uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e que os povos indígenas têm o direito de “decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro”. Portanto, reconhece o caráter multi-étnico dos povos indígenas (RCNEI, 1998:22-3). No mesmo documento encontra-se a afirmação que a escola indígena intercultural, como espaço de articulação entre os conhecimentos das demais culturas, tem como horizonte “relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado” (RCNEI, 1998:24), compreendendo a escola como exercício da cidadania indígena (BRAND, 2001, p. 36).

Em uma análise a respeito das relações que se estabelecem entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, o RCNEI/Indígena aponta duas tendências: “a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural.” (RCNEI, 2002, p. 26).

A idéia de integração perpassa o período colonial até o final da década de 80 e somente vai haver uma alteração neste ideal com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Até antes da Constituição de 1988, [...] a intenção de integração permeava a relação entre o Estado e os povos indígenas, alterando-se a partir da Constituição, no sentido do reconhecimento dos direitos e deveres dos índios como cidadão e membro de uma coletividade que vive uma diversidade étnica, social e cultural própria, o direito a seus territórios e aos recursos naturais que ele abriga; sua história, identidade, instituições políticas e sociais, concepções filosóficas e religiosas, de forma autônoma (SANCHEZ, 2006, p. 15).

A política integracionista apontava como “ponto de chegada” o fim da diversidade das sociedades indígenas, sendo que ao se tornarem brasileiros, os índios “tinham que abandonar sua própria identidade” (RCNEI, 2002, p. 26).

Deste modo, o Estado brasileiro concebia uma “escola para índios” que “tornasse possível sua homogeneização” (RCNEI, 2002, p. 27).

Bourdieu (2003, p. 129, apud SANCHEZ, 2006, (p. 115-16) considera que

[...] encontramos intimamente inseridos na rede de relações de dependência/independência que vinculam o sistema de ensino às classes dominantes e que nessas condições de comprometimento,

somente a análise das relações que se mantém, e da função da divisão na divisão do trabalho simbólico, nos diferentes momentos da história com o poder, levaria a encontrar o princípio dos paradoxos, as diferenças e coincidências entre ideologias e políticas.

Deste modo, é por volta da metade da década de 70 que o movimento indígena no Brasil começa tomar formato, onde abre-se um espaço para reivindicação e afirmação dos direitos dos povos indígenas. E é nesse contexto que começa a ser concebida a “escola para os índios”. Já na década de 80, o movimento indígena busca consolidar as políticas públicas na área educacional.

Atualmente, a reivindicação dos povos indígenas é por uma educação escolar diferenciada, de qualidade, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. Apesar de a instituição escola ter uma origem externa ao universo dos povos indígenas ela vem sendo reivindicada pelos índios e se tornando um “palco para diálogo” (RCNEI, 2002, p. 36), embora ainda haja muito que ser feito para que a escola indígena possua autonomia curricular e administrativa, reivindicações estas vindas dos povos indígenas.

As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fator comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas, por terem funcionamento administrativo e curricular autônomos (RCNEI, 2002, p. 39).

Além da autonomia curricular e administrativa é preciso também que a educação escolar indígena conquiste o acesso “a informação adequadas sobre os povos indígenas” (RCNEI, 2002, p. 41). Ou seja, “os professores índios, em quase sua totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério”. Este fato pode ser observado na Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon que possui um quadro formado por 7 professores, onde temos 57,14% dos professores com formação no Ensino Médio e 42,85% possuem a formação do Ensino Fundamental.

A questão que merece atenção quanto à formação dos professores índios que atuam nas escolas indígenas é que estes “tem precário conhecimento da língua portuguesa e as demais áreas dos conteúdos considerados escolares” (RCNEI,

2002, p. 40); em contrapartida, estes possuem amplos conhecimentos próprios da cultura Kaingang.

Assim, durante a pesquisa o que se revelou é que os professores Kaingang que atuam na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, de maneira geral, possuem boa vontade, são dedicados, esforçado e interessados. No entanto, ainda não se apropriaram por completo da língua portuguesa, sendo que este fato é observável na fala dos professores, na leitura e na escrita. Isso ocorre pois os professores também utilizam a língua kaingang no seu dia-a-dia, já que está é a língua oficial da aldeia.

Mediante esta situação o governo do Estado do Paraná vem se “esforçando” para melhorar a qualidade da educação escolar oferecida nas aldeias, procurando formar professores indígenas para as escolas indígenas e elaborando currículos e materiais didáticos que preservam a cultura das diversas etnias.

Uma das ações criadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná foi a criação do curso Normal Kaingang (as aulas acontecem no município de Faxinal do Céu/PR), para a formação específica de professores Kaingang. A formatura da primeira turma, composta de 29 alunos, será em abril deste ano, embora todos os professores já estejam atuando nas escolas das aldeias. Além do curso, o Governo Estadual custeia as despesas com deslocamento, hospedagem e material, além de manter os salários dos alunos/professores.

Embora haja esse esforço por parte do Governo Estadual do Paraná, as entrevistas com os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon revelaram já ouviram falar da chamada “educação diferenciada” para os povos indígenas, mas no seu dia-a-dia sentem dificuldade de conceber e aplicar este conceito na prática. Os cursos de formação até podem ser ofertados, mas precisam ser formulados com o objetivo de garantir que o professor esteja preparado para o seu dia-a-dia de ser professor índio.

Já a opinião dos pais das crianças da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Cacique Crispin Guê-Mon reafirma que a questão da formação dos professores também precisa ser melhorada, embora haja divergência de opinião em relação à origem destes. Ou seja, para alguns pais os professores da escola podem ser professores índios ou professores, por eles intitulados, “brancos”; já para outros

país seria importante que todos os professores da escola fossem índios. Em alguns momentos, a impressão que os pais passam é que “tanto faz”, desde que as crianças estejam freqüentando a escola, independente de preservarem a cultura Kaingang ou não. Em contrapartida, declaram que é muito mais importante aprenderem a Língua Kaingang do que a Língua Portuguesa, talvez porque este seja o aspecto da cultura Kaingang mais significativo e importante para os índios de Queimadas.

Talvez seja aquela velha história de um dito popular já tão conhecido: “é pela língua que se conquista um povo”, então, os Kaingang de Queimadas procuram preservar sua língua, mantendo assim sua alteridade³⁹, conforme já dito por Meliá (1999).

Para tanto, vale lembrar que, embora os índios tenham desenvolvido modos de preservar aspectos de sua cultura, o RCNEI/Indígena também trás contribuições neste aspecto:

É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e para a produção de material didático (RCNEI, 2002, p. 42).

Além das discussões a respeito da formação de professores índios presentes no RCNEI/Indígena, há um outro documentado intitulado Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas que também traz importantes contribuições a respeito da necessidade da formação dos professores índios atuantes nas escolas indígenas.

Em março do ano de 2000, incentivado pelo Ministério da Educação, é realizada uma reunião técnica para ser gestado este documento e que contou com a participação de coordenadores de programas de formação de professores de organizações governamentais e não-governamentais. Nesta reunião buscou-se identificar os pontos comuns nas diferentes experiências de formação e titulação de professores indígenas que estavam ocorrendo em todo o país.

³⁹ “Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas”. (MELIÁ, 1999, p. 12).

Ainda em 2000, o MEC reuniu 15 professores indígenas, oriundos de 13 povos diferentes com o objetivo de discutir e essas idéias e elaborar o perfil profissional necessário para a atuação nas escolas indígenas.

O fruto dessas discussões foi organizado na forma de um documento preliminar que foi submetido, durante um seminário nacional, à apreciação dos técnicos das secretarias estaduais de educação responsáveis pela educação indígena, que colaboraram para a adequação das propostas ali contidas. Uma nova versão do documento foi preparada e submetida à pareceristas de todo o país, envolvendo especialistas de universidades, organizações não-governamentais e secretarias estaduais de educação.” (BRASIL, 2002, p. 5).

Deste modo, o objetivo dos Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas é

[...] contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professor indígenas em atuação nessas escolas” (BRASIL, 2002, p. 5).

Porém, os programas de formação e capacitação de professores índios devem dar conta de garantir a chamada “educação diferenciada”, ou seja, garantir o respeito pelos modos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo. Ou seja, os programas de formação devem permitir a construção de espaços para a consolidação das “pedagogias indígenas, que tragam às salas de aulas relações e práticas de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de aprendizado, conhecimento e infância”. (COHN, 2005, p. 512).

Além da questão da formação dos professores, os pais das crianças da 3ª série da Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon revelam um grande descontentamento em relação às instalações da escola e a falta de materiais, como computador, impressora, etc. Para muitos destes pais há muito que melhorar na escola indígena, ou seja:

“[...] uma escola que tenha as salas grande. Hoje nossos filhos vivem estudando sufocado porque tem sala pequena”⁴⁰

⁴⁰ PEREIRA, Jussara. 19 agosto 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz.

De fato, é uma situação que causa desconforto tanto nos pais das crianças quanto nos professores que atuam na escola, já que a Escola Estadual Indígena Crispin Guê-Mon não possui um espaço próprio e que foi adaptado para funcionar como tal. A falta de materiais e condições adequadas para as crianças estudarem, além da baixa renda familiar gera uma problemática que vem despertando a atenção da direção e coordenação escolar. Trata-se da evasão escolar, já que muitos alunos deixam de freqüentar a escola pela falta de condições da própria escola e outros abandonam pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e ajudar na renda familiar.

Embora os pais tenham queixas e reclamações a respeito das instalações da escola, estes também demonstram preocupações em relação à continuidade dos estudos de seus filhos, já que atualmente a escola oferece apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma reclamação dos próprios pais das crianças que freqüentam a escola da aldeia:

“[...] não tem escola que tem de 5ª a 8ª série em nossa aldeia e poderia trazer a escola para que eles estudasse aqui mesmo em nossa aldeia.”⁴¹

Mesmo assim há pais que divergem desta opinião, acreditando que o importante é que seus filhos freqüentem a escola, independente desta ser ou não uma escola indígena:

“Para mim tanto faz fora da aldeia ou dentro da aldeia. Porque escola indígena e escola fora da aldeia para mim tudo é educação.”⁴²

De fato, “tudo é educação”, mas é válido ressaltar que a proposta colocada para a educação escolar indígena é a de ofertar um ensino de qualidade e diferenciado e que considere as especificidades dos povos indígenas que compõe a sociedade nacional brasileira. Nesse sentido, Nascimento (2004, p. 33) coloca que a escola indígena, em seus moldes atuais, traz um problema de ordem político-social, ou seja, a questão da qualidade:

A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências tradicionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar), mas principalmente a qualidade no sentido de conscientização dos

⁴¹ id. Ibid.

⁴² PEREIRA, José. 19 agosto 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz.

alunos, através do conhecimento de sua identidade como índice de afirmação ou não da diferença.

Para tanto, um instrumento importante para a afirmação da identidade dos povos indígenas é a preservação de sua língua materna. Para as crianças da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon o ensino da língua Kaingang é considerada importante:

“Por que eu estou aprendendo a falar em Kaingang é muito importante para mim.”⁴³

“Importante por que estou sabendo a escrever meu nome e o nome dos meus pais”.⁴⁴

“Importante por que estou aprendendo muito a língua Kaingang”.⁴⁵

Deste modo, o que se percebe é que as crianças sentem orgulho de dominar a língua Kaingang, até porque esta é a língua utilizada em casa, nas conversas do dia-a-dia, que faz parte da vida da comunidade de Queimadas. Outro fator que as crianças consideram importante, além da fala, é dominar a escrita, ou seja, saber escrever em Kaingang. Deste modo, a cultura pode ser contada através de histórias escritas na própria Língua Kaingang. Tanto que em 2006 havia na aldeia Queimadas o projeto de escrever a história da aldeia toda em Kaingang e também transcreever a Bíblia Sagrada na Língua Kaingang. Este projeto estava sendo coordenado pelo professor Gabriel e sua esposa, mas como sua família não reside mais na aldeia, o projeto acabou por não acontecer.

Falando de estabelecimento de uma escola que prima pela qualidade e que possibilita a afirmação da identidade dos povos indígenas, Nascimento (2004) coloca que a escola que se faz presente nas comunidades indígenas deve primar por outras formas de linguagem que não estão centradas na técnica e na escrita, tal qual acontece na escola formal⁴⁶, já que a “cultura indígena é mediada pela oralidade, pelo mito, pela emoção” (NASCIMENTO, 2004, p. 38).

⁴³ LINDA, Rosilda Verguima Pereira. Aluna da 3ª série. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁴⁴ LOURENÇO, Ronaldo. Aluno da 3ª série. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁴⁵ FRAGOSO, Nazir Soares. Aluna da 3ª série. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁴⁶ Conforme NASCIMENTO (2004, p.35), a escola formal “(...) é fruto de organização social, de uma sociedade que prima por ter uma visão de tempo como consequência linear secularizada; uma

Na história da educação escolar, em todos os tempos, a escola tem como uma constante a demonstração da desvalorização da cultura oral diante da supremacia da escrita; no entanto, sistematizar o conhecimento indígena **seria** romper com a sua essência (NASCIMENTO, 2004, p. 38, grifo nosso).

Deste modo, o ensino da língua Kaingang é um instrumento que deve ser garantido no projeto pedagógico e preservado na construção do currículo da escola indígena, garantindo o respeito aos modos próprios de constituição e de transmissão de saberes do povo Kaingang.

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores, têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação. [...] Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa (RCNEI/Indígena, 2002, p. 57).

Para a construção deste currículo faz-se necessário preservar as características da escola indígena, que são apontadas no RCNEI/Indígena: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada, já que a escola indígena passou a ser um direito das diferentes etnias que compõe nosso país e que deve ser assegurada por políticas públicas sérias e que respeitem as heranças deixadas pelos índios, no que se refere à sua língua, a sua cultura, suas tradições, sua história.

Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas sim, a garantia da sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume o papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI/Indígena, 2002, p. 24).

4.1 As características da escola indígena, segundo o RCNEI/Indígena

A proposta de uma escola com as seguintes características⁴⁷: intercultural, bilíngüe/multilíngüe, diferenciada e comunitária só é possível quando está se encontra diretamente articulada com a comunidade indígena que está inserida. Para tanto, é preciso a participação e envolvimento dos pais dos alunos, dos chefes e demais representantes da comunidade, aliados aos grupos de professores para que todos estejam em consonância na busca de alternativas para se fugir da concepção e modelo da escola concebida no ocidentalmente. Somente deste modo, se é possível pensar em escola verdadeiramente indígena, com suas características devidamente asseguradas.

Caso isso seja possível, o primeiro cuidado a ser tomado em relação à escola é que ela não substitua ou interfira nos processos tradicionais de transmissão de conhecimentos e de formação dos indivíduos, que existem em todas as sociedades, mas que interaja com eles, completando-os naquilo que a comunidade considere relevante (ESCOLA..., 2007).

No entanto, para Tassinari (2001), o espaço reservado para a educação escolar indígena se constitui em um espaço em que nem tudo se encaixa, nem todos se entendem e existem zonas imponderáveis de comunicação, que são definidos por esta antropóloga, como espaços de “fronteira”. Para tanto, Tassinari (2001) apresenta como proposta a definição teórica da escola indígena como “fronteira”:

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios (TASSINARI, 2001, p. 50).

Assim, entendemos a educação escolar indígena como esse espaço de “fronteira”, um espaço de relações, de construção e re-significação da cultura, das tradições e dos conhecimentos, além de ser um espaço de afirmação da identidade dos povos indígenas. Ao nos referirmos a estes “espaços” tomamos aqui a

⁴⁷ Acreditamos que uma problemática presente no RCNEI/Indígena é utilizar apenas um parágrafo para definir cada uma das diferentes características da educação escolar indígena. Assim, na seção do documento que trata dos fundamentos políticos, históricos, legais e antropológico é feito apenas uma breve “pincelada” de cada um destes pontos, onde se nota a ausência de reflexão. Por isso, na segunda parte, que é a mais extensa do documento e que fornece referências para a prática pedagógica dos professores, há uma forte tendência em indicar que esta seção do RCNEI/Indígena contém as receitas de como ensinar as diferentes disciplinas,

perspectiva de Skiliar (2002) ao se referir a espaços sem nome, um espaço outro, um outro espaço ou um entre-espaço, ou um entre-lugar. Esta perspectiva de “espaço” de Skiliar (2002) caminha junto com a perspectiva de Barth (1998) a respeito da definição da educação escolar indígena enquanto “fronteira”.

Para tanto, as contribuições de Barth⁴⁸ (1998) são importantes para refletirmos a respeito da escola indígena enquanto um espaço que permite a interação, o contato entre os índios e os não-índios, além de ser um espaço onde se constrói o conhecimento e se reafirma a identidade dos povos indígenas. Há também de considerarmos a escola indígena como um espaço onde emergem as relações de poder e resistência dos povos indígenas, onde se estabelece novas interpretações e novos significados.

Para tanto, entendemos a educação escolar indígena como “espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo.” (TASSINARI, 2001, p. 47). Neste sentido, entender a escola indígena como “fronteira” no permite entendermos melhor qual é seu papel, seus impasses, medos, desejos, anseios e dificuldade que são provocadas pela proposta de uma educação específica/diferenciada:

[...] a noção de “fronteira” não se traduz em “limites”, enquanto uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca oferecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola

⁴⁸ “A noção de fronteira elaborada por Barth enfatiza que a pertença étnica não pode ser determinada senão em contraste entre os membros e não-membros. É preciso que os sujeitos possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual pertencem e para além das quais eles identificam outros sujeitos implicados em outros sistemas sociais. O caráter mais inovador da noção de fronteira liga-se à idéia de que são tais fronteiras, e não os conteúdos culturais internos, que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. Ele desloca o foco de investigação da história e da constituição interna de grupos distintos para as fronteiras étnicas e a manutenção delas. No caso, a noção de fronteira, a partir de Barth, desloca a atenção dos centros das aldeias indígenas para a periferia e para os espaços de intercâmbio e interação entre os grupos sociais ou étnicos”. (MARKUS, 2006, p. 81-2).

indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (TASSINARI, 2001, p. 68).

4.1.1 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a escola indígena comunitária

A participação da comunidade é fundamental, já que ela vai nortear os caminhos a serem percorridos pela escola, desde seu modo de funcionamento até o tipo de ser humano ela vai formar. A comunidade também será responsável pelo acompanhamento daquilo que é ensinado e de qual maneira se ensina, inclusive monitorando o trabalho dos professores indígenas.

Assim, cabe à comunidade, por meio de seus representantes e líderes, verificar se o professor cumpre horários, se tem rotina, se prepara suas aulas, se é atencioso com seus alunos, se promove o interesse e a pesquisa sobre a vida na comunidade, se colabora com os agentes de saúde para melhoria das condições de higiene e saúde das crianças, se envolve outras pessoas da comunidade no trabalho escolar, se trabalha ou não com temas da vida do grupo, como rituais e histórias tradicionais (ESCOLA..., 2007).

Para tanto, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas enfatiza a importância das escolas indígenas assumirem a característica de serem comunitárias:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada (RCNEI/Indígena, 2002, p. 24).

Deste modo, a Escola Indígena Comunitária só é possível quando se constrói um caminho para que os próprios índios assumam a gestão de suas escolas.

Com isso, o que se quer dizer que é somente na medida em que os povos indígenas de fato assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos quanto ⁴⁹nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena. Para isso, não basta ter a sua frente professores índios, é preciso mais: é preciso que o seu cotidiano, o seu dia-a-dia seja gerido por representantes indicados pela comunidade, de modo que esta escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos das comunidades indígenas, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os

diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas”. (ESCOLA..., 2007).

Deste modo, na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon os professores procuram atuar no sentido de construir o conhecimento usando a história de vida da aldeia, a história dos Kaingang, a história da criança e da sua família. Também procura utilizar materiais diferenciados para serem usados em sala de aula e que tem sua origem de dentro da aldeia. Por isso, é comum, os professores envolverem a comunidade, visitando a casa das crianças, consultando fotos antigas, conhecendo objetos e utensílios utilizados pelos antepassados dos Kaingang. Também usam as matérias primas disponíveis na aldeia para auxiliar na construção do conhecimento. Além disso tudo, os professores procuram realizar os passeios na aldeia, onde as crianças conversam com as pessoas mais velhas, onde estas transmitem a cultura, a história de vida de sua gente, de seu povo. Para tanto, durante a entrevista os professores revelaram que:

“Aqui na aldeia, a gente procura manter viva a cultura Kaingang com as crianças, por isso as crianças devem escutar os mais velhos e aprender com eles.”⁵⁰

Embora, os professores procurem trabalhar para que haja a continuidade da cultura indígena Kaingang dentro da aldeia, a comunidade em si não participa das decisões a respeito da condução da educação escolar indígena. Ainda é preciso estabelecer um elo entre a comunidade e a escola, pois os pais freqüentam a escola apenas quando são convocados para uma reunião, onde os professores procuram relatar a respeito do “comportamento” da criança em sala de aula, seu desempenho escolar ou a respeito da sua freqüência. Quando perguntamos se os professores se reuniam com a comunidade para discutir a respeito das matérias que serão trabalhadas na escola, os professores apenas colocaram que *“isso não acontece na aldeia”*.

Há, no entanto, uma preocupação para que esta ligação entre escola e comunidade se torne realidade na aldeia Queimadas. Esta preocupação se faz presente no Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, onde, na seção intitulada “Plano de Ação do Diretor” esta questão está contemplada em dois momentos da seguinte maneira: “Integrar a escola e comunidade a fim de proporcionar uma ambiente acolhedor e participativo”, e

⁵⁰ CARDOSO, Ageu. Professor. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

“sugerir e promover atividades festivas, envolvendo alunos, pais e comunidade, a fim de entrosá-los na comunidade escolar”.

Ou seja, há a intenção para que se estabeleça um vínculo entre a escola e a comunidade, de modo, que acreditamos que agindo desta maneira será possível auxiliar o trabalho dos professores na preservação da cultura Kaingang e construir uma escola verdadeiramente indígena.

4.1.2 Conversando com os professores de Queimadas sobre o ensino bilíngüe/multilíngüe na escola indígena

Outra característica que a escola indígena deve assumir é de ofertar o Ensino Bilíngüe/Multilíngüe⁵¹, por que

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, pensamento e prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua (RCNEI/Indígena, 2002, p. 25).

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon as crianças ingressam na escola dominando a língua Kaingang. Deste modo, a escola oferece o ensino da Língua Materna e da Língua Portuguesa, possibilitando que as crianças dominem as duas línguas.

Para tanto, a professora da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, Fátima Koyo Lucas esclarece que:

“A importância da escola na Terra Indígena é que o Ensino Fundamental é muito importante, pois a criança indígena tem dificuldade de falar o português e daí começa com professores bilíngües e a criança vai se adaptando e começando a falar o português”.

⁵¹ Na atualidade, em nosso país são faladas 180 línguas indígenas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos lingüísticos e dez línguas isoladas. “Embora tenha havido avanços consideráveis nos últimos anos, é preciso reconhecer que o conhecimento sobre as línguas indígenas faladas no Brasil ainda é bem incipiente, sendo poucas as línguas efetivamente estudadas, contando com gramáticas e estudos aprofundados. Sendo assim, esses números e essas classificações tendem a se alterar à proporção que avança a pesquisa lingüística e etnológica com esses povos” (GRUPIONI, 2004, p. 41).

E conforme o professor da 1ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, José Pereira:

“O desenvolvimento da educação bilíngüe vem sendo muito importante para que os alunos tenham mais facilidade de aprender o que está escrito e poder tirar suas dúvidas sobre a Língua Portuguesa.”

Assim, do ano de 2006 para o ano 2007 já houve uma modificação na escola em relação à contratação dos professores. Quando iniciamos esta pesquisa em 2006 havia um número maior de professores não-índios atuando na escola, no entanto, a diretora da escola, informou-nos, que a partir de 2007 todos os professores atuando em sala seriam Kaingang. E foi de fato o que praticamente ocorreu, já que somente uma professora atuante na escola não pertence à etnia Kaingang. Esta mudança foi importante na escola pois para um professor ou professora atuar em um escola indígena é preciso que eles compreendam o que seus alunos estão falando e saibam também escrever a língua kaingang. Embora os professores considerem importante aprender a Língua Portuguesa, consideram ainda mais importante manter o ensino na Língua kaingang na escola, pois ao se perder a língua, corre-se o risco de se perder a cultura kaingang. Deste modo, os professores que estão atuando na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon têm a função de preservar a língua materna do povo Kaingang.

Neste sentido, é esperado que o professor atue como mediador ao trabalhar as questões da cultura kaingang (como por exemplo a língua kaingang) e também questões da sociedade não-indígena. É importante que o professor faça uma seleção destes conteúdos, determinando aquilo que será trabalhado na escola indígena. Estes conteúdos que serão trabalhados na escola indígena podem ser selecionados junto com a comunidade, determinando assim o que da cultura kaingang será discutido, bem como, o que da cultura não-indígena será privilegiado no espaço escolar.

Esta seleção dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula deverá compor o currículo da escola indígena, já que “o currículo é , contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele.” (ROLDÃO, 1999, p. 21).

Neste sentido, o professor-índio que atua nas escolas indígenas e que precisa, diariamente, reinventar sua prática em sala de aula, precisa necessariamente

Transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer ao aluno novos elementos de crítica capazes de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante (OLIVEIRA, 2003, p. 307).

Ao assumir este posicionamento, o professor indígena auxilia a preparação das crianças Kaingang para quando elas estiverem em contato com leis, documentos que regem a sociedade como um todo, estejam preparadas para lutar pela manutenção e preservação de sua cultura. Além disso, o professor-índio conduz suas aulas com o objetivo de valorizar plenamente a cultura do povo Kaingang e a afirmação e manutenção de sua etnia no cenário nacional.

Neste sentido, é fundamental que nas escolas indígenas seja ofertado o ensino bilíngüe/multilíngüe, pois além de proteger a cultura Kaingang permite uma transformação no olhar da sociedade dos não-índios, rompendo com a visão de que os indígenas assumiram em definitivo a cultura ocidental, abandonando sua própria cultura. É porta de entrada para os índios, um resgate de seus valores e de sua história.

O princípio da chamada "educação bilíngüe" parece estar definitivamente consagrado no Brasil, incluído nos textos legais, nas cartas constitucionais, refrão ou até lugar comum do bom senso indigenista, em suma, politicamente correto. Incorporando esse princípio, presente em vários países do mundo e, particularmente, das Américas, caracterizados por serem multilíngües e multiculturais como o nosso, o Brasil procura firmar a imagem de uma política moderna de respeito e convivência da diversidade cultural, de um tratamento digno das minorias étnicas (FRANCHETTO, 1995, p. 409).

A valorização do ensino bilíngüe /multilíngüe na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon também está presente nas crianças que consideram importante o aprendizado da Língua Kaingang e da Língua Portuguesa, revelando isso durante as entrevistas:

[...]“Para nós podermos valorizar a nossa língua Kaingang. Porque com isso nós aprendemos muito coisa importante e boa.”⁵²

“Porque eu estou aprendendo a falar em Kaingang é muito importante para mim.”⁵³

⁵² CORREIA, Geovani. *Aluno da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz*

“Porque estou aprendendo a escrever e falar na língua Kaingang.”⁵⁴

Também consideramos importante os alunos utilizarem a língua kaingang no espaço escolar, pois seu uso permite a manutenção e a valorização da língua, além de abrir espaço para inúmeras possibilidades de seu uso, como por exemplo, utilizá-la para escrever redações, cantar, compor música em Kaingang.

Desta maneira é importante que a criança kaingang compreenda a língua portuguesa na sua forma oral e escrita, mas que também compreenda a língua kaingang na forma oral e escrita. O trabalho desenvolvido na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon para que as crianças aprendam o Kaingang na forma oral e escrita vem sendo desenvolvida pelo professor Alcides Kugye Marcelo que anuncia sua prática da seguinte maneira:

“Trabalho com as crianças da aldeia os assuntos de como começou a existir o povo Kaingang, sobre o passado da criança, sobre a história da aldeia, ou a história da família da criança. Tudo isso a gente ensina usando o kaingang”⁵⁵.

Além dos alunos assumirem o gosto pelo ensino da língua kaingang na escola, os pais também se revelam favoráveis ao ensino das duas línguas:

“É muito importante para os alunos.”⁵⁶

“É muito bom, mas o importante é aprender as duas línguas: Português e o Kaingang”.⁵⁷

“Acho bom de estudarem nas duas línguas. A língua Kaingang é mais importante que a Língua Portuguesa”.⁵⁸

Assim, o que se verifica nas respostas dadas pelos pais é que eles consideram importante o ensino da língua portuguesa e da língua kaingang, mas sempre buscam dar mais ênfase à língua kaingang, pois esta preserva sua cultura.

⁵³ PEREIRA, Cleide Aparecida. Aluna da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon). 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁵⁴ CORREIA, Derlei Marcos. Aluno da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon). 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁵⁵ MARCELO, Alcides Kugye Kugyeugye. Professor de Língua kaingang. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁵⁶ PIRES, Ari. Pai de aluno da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 19 agosto. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁵⁷ PEREIRA, José. Professor e pai de aluno da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁵⁸ PEREIRA, Jussara. Mãe de aluno da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 19 agosto 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Também o grupo de professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon é favorável à oferta do ensino bilíngüe, inclusive para auxiliar os alunos na compreensão da Língua Portuguesa:

*“Educação Bilíngüe é para que os alunos, adultos e crianças para aprender o que está escrito. O professor bilíngüe lê em Português e explica em linguagens. Com isso o aluno não fica com muita dúvida sobre o que leu em Português. [...] O desenvolvimento da educação bilíngüe vem sendo muito importante para que os alunos tenham mais facilidade de aprender o que está escrito e poder tirar também suas dúvidas sobre a Língua Portuguesa”.*⁵⁹

*“[...] é o caso da Língua Kaingang e o Português: nunca deixar a língua materna, mas ao mesmo tempo ter conhecimento de outras línguas”.*⁶⁰

Em relação ao ensino da Língua Kaingang os professores procuram inovar sua prática cotidiana, motivando assim os alunos a utilizarem a língua Kaingang em diferentes situações do dia-a-dia. Sobre o desenvolvimento e prática da língua Kaingang os professores durante a entrevista revelam que:

*“Vem sendo desenvolvida como prática, escrita, jogos e até na hora de pegar o lanche vem sendo desenvolvida”.*⁶¹

Para tanto, Franchetto (1995) estabelece os princípios de uma educação escolar necessariamente bilíngüe:

a) cada povo tem o direito de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito. b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas". (FRANCHETTO, 1995, p. 410).

Também Franchetto (1995) aponta que um problema é a questão do rótulo “educação bilíngüe”, pois este “abrange uma considerável diversidade de propostas

⁵⁹ PEREIRA, José. Professor da 1ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 02 junho nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁶⁰ LUCAS, Fátima Koyo Koyoyo. Professora da 3ª série Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. . 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁶¹ Id. Ibid.

e práticas entre as quais domina, sobretudo no Brasil, o modelo de inspiração missionária.

Para tanto, a preocupação revelada por Franchetto (1995) é a dissonância presente nos discursos a cerca desta temática, pois há os que acreditam que a “educação bilíngüe” é um caminho inevitável. Em contrapartida, Franchetto (1995) questiona a falta de fundamento seguro advindo de pesquisas que acompanham situações de alfabetização, já que muitas vezes estas são baseadas em equívocos e pela falta de se escutar e interpretar aquilo que os índios têm a dizer a respeito da “alfabetização bilíngüe”.

Conseqüentemente Franchetto (1995) estabelece três pontos fundamentais dos discursos que ela denomina “contra corrente” e que possibilitam avançarmos em nossas concepções e experiências de educação bilíngüe:

O primeiro ponto é a matriz missionária onde

[...] o processo é centrado na alfabetização e nele a alfabetização em língua indígena deve preceder a alfabetização em português — “deve”, por razões essencialmente técnicas de eficácia na fixação do código escrito, o que tornará a segunda etapa fácil, sem percalços. A língua nativa é usada, apropriada, em dois momentos: num primeiro, é dissecada em um inventário de sons/unidades fonológicas/ letras, graças à técnica do lingüista treinado em extrair fonemas do fluxo sonoro (fluxo que não é, em si, , como mostram os estudos do ritmo na materialidade sonora das línguas). Em seguida, a língua serve como ponte, passagem, trampolim, que lança o alfabetizando na conquista da civilização, o português. O marco missionário está nessa dupla operação de redução e assimilação. (FRANCHETTO, 1995, p. 412-13).

O segundo ponto refere-se à questão da autonomia ou autodeterminação onde estes

[...] têm sido elementos norteadores de posturas políticas “alternativas” no indigenismo e em discussões no âmbito da educação voltada aos povos indígenas. Afirma-se que devem ser esses povos os sujeitos ativos, autores e avaliadores, de seu destino e de qualquer projeto que afete sua vida. (FRANCHETTO, 1995, p. 414).

Embora estes dois elementos (autonomia e autodeterminação) sejam elementos substanciais para a construção da educação escolar indígena, os programas e políticas governamentais muitas vezes se revelam anti-indígenas, já

que muitas vezes não expressam as necessidades e exigências dos povos indígenas para a constituição de sua escola.

Para tanto, é importante dar voz aos povos indígenas, voz esta que deve também se fazer presente nos programas e projetos (governamentais ou não-governamentais) de educação escolar indígena, que muitas vezes são marcados por posturas autoritárias de ideadores que não conhecem a realidade dos povos indígenas. Por fim, é preciso “que se dimensione o que é “escolha” ou “livre escolha” por parte de um povo num dado contexto e num dado momento histórico”. (FRANCHETTO, 1995, p. 415).

E por fim, o último ponto referido por Franchetto (1995) refere-se às representações e expectativas indígenas a respeito da educação escolar, onde cabe somente aos povos indígenas a decisão do que as escolas indígenas devem ou não devem ensinar, já que a escola indígena existe para os povos indígenas:

A experiência acumulada de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores etc., os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas (FRANCHETTO, 1995, p. 416).

Neste sentido, Franchetto (1995, p. 419) acredita que a escola indígena deva ser “uma boa escola e não a pior da pior escola dentro do padrão de qualidade do universo dos brancos”. E mais além, ela enfatiza a importância da manutenção do princípio da educação bilíngüe e intercultural:

[...] a exclusão da língua e dos conhecimentos indígenas do espaço/tempo escolar constitui, sem dúvida, uma das causas principais da agonia e morte de línguas e culturas, uma perda desastrosa para a sociodiversidade e para os movimentos políticos das minorias étnicas (com as quais o Brasil deve conviver democraticamente) (FRANCHETTO, 1995, p. 419).

Considerando sua experiência pessoal, Franchetto (1995) aponta alguns caminhos possíveis na questão lingüística, dizendo que:

Ao trabalhar com língua indígena, deveríamos definitivamente eliminar a alfabetização através de cartilhas; a escrita se introduz através de qualquer língua (português ou indígena) pela produção de unidades significativas, estimulantes, contextualizadas, de frases a textos (FRANCHETTO, 1995, p. 419).

E fechando a questão do ensino bilíngüe/multilíngüe, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002) assume o seguinte posicionamento:

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (RCNEI/Indígena, 2002, p. 25).

O posicionamento apresentado no RCNEI/Indígena no que tange o ensino bilíngüe/multilíngüe trata-se, na verdade, da “política lingüística⁶²” assumida pelo Ministério da Educação, que na verdade, enquanto órgão decisório e oficial, faz as escolhas e estas escolhas são aplicadas. Esta “política lingüística” passa a existir no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, onde a Língua Portuguesa deixa de ser a única língua nacional utilizada no país. É a partir da Constituição de 1988 que passamos a ter uma política oficial clara em relação às línguas indígenas.

No entanto, Monserrat (2006) coloca que na realidade não há política nenhuma, pois em uma série de documentos oficiais, inclusive no RCNEI/Indígena, onde o ensino da língua indígena aparece apenas como “mais uma disciplina” da área de linguagem, onde o papel da língua indígena é enfraquecido, não exercendo assim sua função na conquista da autonomia dos povos indígenas.

Assim, o Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos “bilíngüe”, “intercultural”, “específico” e, principalmente, “diferenciado”). (MONSERRAT, 2006, p. 138).

⁶² “A justificativa maior (há outras) para a existência no Brasil de uma política lingüística é a necessidade de regular as relações entre o português e as quase duas centenas de línguas indígenas faladas em seu território. Trata-se, é óbvio, de uma relação diglósica, entre uma língua oficial utilizada amplamente como veículo institucional, jurídico, midiático, interpessoal (inclusive entre etnias indígenas diferentes) e línguas minoritárias, em sua imensa maioria sem tradição escrita, de uso restrito às comunidades que as têm como língua nativa.” (MONSERRAT, 2006, p. 134).

4.1.3 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a interculturalidade⁶³ na escola indígena

De fato, outro termo utilizado no RCNEI/Indígena e que causa muitas dúvidas e indagações nos povos indígenas é o uso do adjetivo “interculturalidade”, que mencionado no documento, deve ser assumido como uma das características da escola indígena, pois

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo em contextos de desigualdade social e política”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 25).

Embora este adjetivo se faça muito presente no RCNEI/Indígena ele é pouco elucidado, sendo tratado em apenas um parágrafo. Assim ao falar de “não considerar uma cultura superior à outra, o documento elucidada seu caráter ideológico, onde impõe a necessidade de consenso entre as culturas. No entanto, é preciso lembrar que “cultura é armazém de saber” (HABERMAS, 1990, p. 96).

A fim de elucidarmos este conceito nos apoiamos nas pesquisas e publicações de Fleuri (1999) que considera o documento da UNESCO, intitulado como a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” de 1978, um dos primeiros textos que propõe os conceitos que fundamentam a educação intercultural.

A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos qualquer que seja a sua composição ou sua origem étnica, contribuem conforme a sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado; reconhecer, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional.” (FLEURI, 1999, p. 279).

⁶³ Nesta Dissertação não esgotaremos as discussões a respeito da interculturalidade, já que esta não se constitui o foco principal desta pesquisa, para tanto, uma discussão mais abrangente pode ser obtida nas publicações e obras de Fleuri.

Na atualidade a questão da interculturalidade aparece como uma característica desejável para a escola indígena, já que está é uma das condições necessárias para que se respeite a especificidade da educação escolar indígena. Esta especificidade é apresentada no Plano Nacional de Educação⁶⁴, dizendo: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola bilíngüe”, para que a especificidade do modelo de educação intercultural seja assegurada.” (DE PAULA, 1999).

Assegurar a interculturalidade também não é apenas garantir professores índios e professores não índios trabalhando no mesmo espaço escolar ou garantir que a escola tenha características arquitetônicas que identifiquem determinada etnia conciliando com as características ocidentais concomitantemente (DE PAULA, 1999). Assegurar a escola intercultural pede que os

[...] os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundos diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social (FLEURI, 1999, p. 279).

Fleuri (1999) também atribui à educação intercultural a característica de se dar ênfase nos sujeitos da relação. Para tanto,

[...] a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (FLEURI, 1999, p. 280).

Ou seja, a educação intercultural tem o significado de “troca e reciprocidade entre pessoas vivas e nomes próprios, reconhecendo seus direitos e sua dignidade.

⁶⁴ Meta nº 6, Capítulo 8: Educação Indígena. Plano Nacional de Educação, MEC/Inep, 1998, p. 63.

Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve identidades culturais diferentes.” (FLEURI, 1999, p. 280).

Deste modo, a importância de uma educação escolar intercultural na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon é revelada no discurso dos professores:

“Quando tratamos das culturas indígenas, tratamos também de culturas diferentes dos brancos. Mas estamos tentando passar as duas culturas para que tenham conhecimentos das culturas de cada nação.”⁶⁵

Fica claro que para os professores que aquilo que ocorre na sala de aula não está separado daquilo que acontece dentro e fora da comunidade indígena, além de ser o lugar em que há a possibilidade de se pensar as relações e os conflitos, para se pensar a história do povo Kaingang, mas também para se pensar a história de outros povos. Assim, a escola indígena torna-se o espaço para se pensar a respeito das “culturas de cada nação”, ou seja, para se pensar o “modo de vida, as formas de agir e de pensar, condutas efetivas e representações sociais (valores, ideologias e normas sociais) de um grupo, ou, ainda, como sistema de comunicação”. (BRAND, 2001, p. 40).

Assim, este espaço aberto na escola serve para se pensar uma diferença que não exclui, que não confina, que não separa e nem segrega, além de afirmar a identidade dos povos indígenas. Para tanto, a interculturalidade pode ser entendida como

[...] um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias (NANNI, 1998, p. 50, apud FLEURI, 1999, p. 281).

⁶⁵ LUCAS, Fátima Koyo. Professora da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Além disso, a interculturalidade não deve ser entendida meramente como uma simples formalidade adotada pela escola indígena, realizada através da presença de professores índios e professores não índios trabalhando juntos ou adotando uma arquitetura escolar que contemple características de determinada etnia associada às características das escolas ocidentais.

A possibilidade de interculturalidade construída, permitindo que se viva a igualdade de direitos e o direito de cidadania sem dissolução étnica, é encarada como dificuldade não só por pesquisadores e assessores, mas também pelos próprios índios que têm batalhado por isso. Concorre para o acirramento dessa dificuldade o espírito etnocentrista já cristalizado no mundo ocidental e aquele que tem sido desenvolvido por parte dos índios ao tomarem consciência do direito a sua diferença. Se a interculturalidade depende de alianças, o etnocentrismo cria barreiras nesse sentido, impedindo alianças em favor da solidariedade e da convivência (NASCIMENTO, 2004, p. 69).

A interculturalidade deve auxiliar os alunos a respeitar e aceitar a diferença, mas só isso não basta, já que é preciso estabelecer relações que permitam o enriquecimento mútuo, onde há espaço para se construir perguntas, formular respostas, espaço para contar a história e ouvir outras tantas.

Outro ponto merecedor de atenção refere-se aos programas curriculares adotados pelas escolas indígenas, que são impostas pelas secretarias de educação, que “exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas” (DE PAULA, 1999, p. 79). Para tanto, “o que acontece ainda hoje na maioria das escolas existentes em áreas indígenas é o reflexo de uma situação sociopolítica mais abrangente, que marca as relações entre os povos indígenas e nossa sociedade. O currículo, assim, se traduz numa imposição cultural” (DE PAULA, 1999, p. 79).

É preciso pensar em um currículo que expresse desde a cultura dos povos indígenas até a cultura científica, artística e humanista acumulada historicamente pela sociedade e que seja transposto para situações que permita o processo de ensino e aprendizagem. Um currículo que desperte no aluno o desejo de aprender com entusiasmo uma série de conteúdos que tenham significado para a vida dele. Um currículo onde há espaço para o aluno fazer uma leitura crítica do mundo, mas que também possa explicá-lo e possa compreendê-lo. Neste currículo também deve

haver espaço para o aluno defender e compartilhar suas idéias e que o auxilie a enfrentar os problemas da vida, agindo de modo coerente, embora haja inúmeras possibilidades de solução.

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon a construção do currículo vem sendo desenvolvido pela pedagoga da escola, a Sra. Solange Boroski, junto com os professores índios e não índios e com a colaboração do Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba. Para tanto, durante a realização das entrevistas, a Diretora da escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, revelou que a construção do programa curricular da escola ainda não está concluído. A perspectiva era que este ficasse pronto ainda no ano de 2007, no entanto, sua conclusão foi adiada para 2008.

Tivemos acesso aos escritos iniciais do programa curricular da Escola, e este revelou que os professores ainda estão em processo de construção do conceito de interculturalidade, sendo que estes privilegiam bem mais os conteúdos das escolas ocidentais. Trabalhar e viver a interculturalidade no cotidiano da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon requer que os professores se apropriem deste conceito e adotem uma mudança de perspectiva, onde a escola assume papel preponderante na manutenção e valorização dos costumes, crenças e cultura do povo Kaingang.

Durante as entrevistas, os professores revelaram que a importância da escola dentro da Terra Indígena de Queimadas era garantir que os alunos estivessem preparados para ingressar no mercado de trabalho:

*“A importância da escola também é que todos aprendam, para se formarem, para que possam entrar no mercado de trabalho. A escola é muito importante para que os adultos e crianças nas aldeias, por que hoje sem estudo a gente não consegue emprego”.*⁶⁶

O Sr. José Pereira, além de atuar como professor na aldeia, tem seu filho freqüentando a escola indígena. Para tanto, sua declaração expressa a preocupação que possui com futuro de seu filho, atribuindo assim à educação escolar a

⁶⁶ PEREIRA, José. Professora da 1ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz.

possibilidade de diminuir as dificuldades enfrentadas pelos Kaingang. Assim, Zago (2003) nos afirma:

O reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar, é variável, colocada pelos pais de forma recorrente, independente das diferenças internas do grupo estudado (ZAGO, 2003, p. 23-4).

Deste modo, percebemos durante as entrevistas que há muita preocupação com o futuro das crianças, até porque a escola não oferece o Ensino Fundamental completo e nem o Ensino Médio. Deste modo, para a continuidade dos estudos será preciso que as crianças se desloquem para as escolas não-indígenas que estão localizadas no município de Ortigueira.

Até mesmo as crianças revelam sua preocupação com a necessidade de terem que sair da aldeia para concluir seus estudos:

*“Penso que se nós fossemos estudar na cidade, nós iríamos faltar muito à aula, porque iríamos chegar atrasados”.*⁶⁷

Assim, o que se percebe é a dificuldade que as crianças da aldeia têm para dar continuidade à seus estudos, pois existe o problema de deslocamento, ou seja, a saída da aldeia até a cidade, além da falta de recursos financeiros para os pais manterem seus filhos nas escolas localizadas fora da aldeia.

Em contrapartida, na construção do Projeto Pedagógico da Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon os professores índios e não-índios, a coordenação e a direção da escola procuraram indicar o caminho a ser seguido pela escola, revelando que é importante o resgate dos aspectos do universo Kaingang:

“Em um país que é considerado “Democrático”, a instituição escolar deve educar e formar cidadãos democráticos, éticos, ativos. A escola, **enquanto instituição de ensino deverá propiciar-lhes cultura e conhecimentos que mantém viva a cultura indígena**, que despertem o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas e os debates sobre o sistema educacional brasileiro, bem como a Democracia e a Política no Brasil. Esta talvez seja uma das finalidades da Educação no Brasil, sobretudo compreender por que lhe são exigidas determinadas coisas e outras não pela esfera da sociedade brasileira. A organização social indígena é única, porque cada povo indígena é único e tem uma identidade própria, fundada na própria

⁶⁷ ELAN, Elvis. Aluno da 3ª série do Ensino Fundamental. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz.

língua, na terra habitada e explorada, na crença, costumes e histórias. **Por isso a escola tem que ter autonomia para trabalhar essas diferenças sociais seguindo seus princípios culturais indígenas**". (Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, 2007 – grifo nosso).

Na verdade, o Projeto Pedagógico explicita a preocupação em manter viva a cultura indígena kaingang, mas para isso ressalta a importância de se ter autonomia para poder contemplá-la em seu currículo. Deste modo, o projeto pedagógico se torna um instrumento eficaz para a condução da escola indígena. Esta concepção de autonomia escolar presente no Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon deve ser válida tanto para as áreas administrativas, quanto pedagógica, já que se trata de uma das reivindicações dos povos indígenas. A autonomia da escola indígena permite a construção de experiências escolares que são caracterizadas pelo respeito à cultura, as tradições, e costumes do povo Kaingang. Assim, o Projeto Pedagógico da escola procura se pautar na vontade do povo Kaingang em possuir uma escola, específica, diferenciada e intercultural.

Ainda no que se refere a interculturalidade, é importante que os professores atuantes nas escolas compreendam que ela (a interculturalidade).

[...] não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes das relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos (DE PAULA, 1999, p. 88-9).

Para tanto, a chamada educação intercultural está posta como um desafio para os povos indígenas ao conceberem suas escolas, já que a esta pode ser um instrumento utilizado na inclusão das minorias. A educação intercultural também permite aos povos indígenas terem acesso à autogestão de sua escola no sentido de possuírem o domínio e o conhecimento da cultura não-indígena para que assim possam reivindicar seus direitos.

Assim, compreendemos a interculturalidade como o relacionamento estabelecido entre pessoas e/ou povos de culturas diferentes, tendo como base o respeito, a valorização e a compreensão do outro. Ou seja, a partir das interações

entre culturas diferentes e seu relacionamento entre si possibilita-se que índios e não-índios adquiram novos conhecimentos, novos jeitos de pensar e conceber o mundo, no entanto, sem deixar para trás sua própria cultura, identidade e tradições.

4.1.4 Conversando com os professores Kaingang de Queimadas sobre a educação específica/diferenciada nas escolas indígenas

A última característica anunciada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas refere-se à Educação específica/ diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCENI/Indígena, 2002, p. 25).

Nesta Dissertação tomaremos as contribuições de Nascimento (2004) para tecermos um diálogo a respeito da educação diferenciada/específica, já que esta característica gera muitas polêmicas ao se discutir o que vem ser realmente esta “diferença”.

[...] a diferença sempre foi uma ameaça para os organismos sociais e suas instituições. Tratar a diferença das minorias étnicas e/ou econômicas como casos de marginalidade e/ou privação foi o mecanismo criado pelas sociedades para explicar a exclusão ou impor a agregação, valendo-se, para isso, da educação formal. (NASCIMENTO, 2004, p. 21).

Para tanto, na qualificação deste projeto, a banca de professores questionou diversas vezes qual a concepção e o entendimento da pesquisadora a respeito desta educação anunciada para os povos indígenas como diferenciada/específica. Os questionamentos dos professores solicitavam que seria importante qualificar esta escola diferenciada/específica e por fim, a pergunta que pairava no ar era “educação diferenciada/específica? Mas diferenciada/específica em relação a que?”

Na verdade esclarecer este conceito é um grande desafio, pois se trata de uma nova maneira de compreender a escola indígena que já é detentora de uma longa história em que esta assumiu diversas características da escola ocidental.

o conceito é sempre uma construção inacabada; segundo, porque há que se buscar o objeto tomando base uma diversidade de informações, sob diferentes situações, desenvolvendo uma análise

da conjuntura na qual se insere a educação escolar indígena (NASCIMENTO, 2004, p. 21).

Nascimento (2004, p. 22) toma como eixo fundamental da categoria da diferença os bastidores dos movimentos sociais em 1988,

quando a Assembléia Constituinte aceita incorporar o respeito aos povos indígenas sem, no entanto, dirimir como este direito conquistado seria contemplado no espaço das relações sociais contraditórias, seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista histórico.

Para tanto, Nascimento (2004, p.22) considera a diferença como categoria real e que deve ser trabalhada como eixo curricular,

concebendo as comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto, emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade social.

Também indica que o conceito de diferença baseado na relação educação-diferença-educação escolar gera a necessidade de reflexão a respeito do próprio índio, “como sujeito histórico, ou seja, como um ser cujo pensamento, cuja organização da percepção e apresentação da realidade são produtos sociais” (NASCIMENTO, 2004, p. 23) e a respeito da invenção de uma nova escola, “tomando por base o que ela é e o que terá que ser, uma vez que a diferença rompe com os cânones e a dogmatização”. (NASCIMENTO, 2004, p. 23).

Deste modo,

o conceito de diferença no contexto das escolas indígenas impõe-se como uma necessidade para a compreensão de sua função e suas finalidades como fio condutor na orientação das definições político-pedagógicas. [...] Significa uma ruptura epistemológica, uma ruptura com as pedagogias dominantes (chamadas popularmente de “pedagogias tradicionais”), que não levam em conta a vida das pessoas e os relacionamentos sociais que elas mantêm (NASCIMENTO, 2004, p. 23).

Neste caso, é pertinente situar o leitor a que tipo de educação diferenciada/específica vem sendo pensada e concebida para os povos indígenas do Brasil. Isso também inclui em pensarmos em um índio concreto, situado dentro de seu contexto sócio-cultural e em um tempo presente, mas que também tem aspirações quanto ao seu futuro.

Não é possível pensar acerca do índio brasileiro sem a presença da instrução escolar em suas vidas e/ou interior de suas comunidades. O contato com o colonizador trouxe consigo a escola. Com objetivos explícitos de catequização, de preparação para o trabalho, de integração, de assimilação e, mais contemporaneamente, de interculturalidade – ou de bilingüismo, como alguns ainda chamam -, a escola indígena traz, em seu bojo, em sua essência, um problema que pode ser caracterizado como um problema político-social: a qualidade. A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências tradicionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar), mas principalmente a qualidade no sentido de conscientização dos alunos, através do conhecimento de sua identidade como índice da afirmação ou não da diferença (NASCIMENTO, 2004, p. 33).

Nas comunidades indígenas, a escola tem apresentado características e modos de organização semelhantes às escolas ocidentais, onde há uma grande valorização da técnica, da escrita ou de tipos de linguagens que foram universalizadas. No entanto, os povos indígenas procuram preservar sua oralidade, seu relacionamento com a natureza, sua espiritualidade e religião.

[...] busca-se, para a sociedade como um todo, a construção de um modelo de escola progressista. Uma escola como um espaço de luta, de confronto, com as contradições, de desvelamento da ideologia dominante capaz de interpretar o sentido da constituição pluralista de uma sociedade. Uma escola concebida como um espaço e um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos (NASCIMENTO, 2004, p. 37).

Na atualidade, percebe-se que o discurso a respeito dos povos indígenas já indica um reconhecimento de serem detentores de uma cultura diferente, em contrapartida

[...] essa diferença não tem utilidade para as práticas sociais exigidas pelos interesses econômicos, mercadológicos e culturais das classes dominantes, embora ela, em si, venha sendo explorada como mercadoria pelos princípios da globalização e do multiculturalismo, ou como tudo na sociedade capitalista. A diferença tem sido teoricamente respeitada como identidade, como singularidade de um povo, um valor social que respeita a multiculturalidade, a pluralidade, mas não como valor de uso no contexto da sociedade nacional. É uma cultura em descompasso com a cultura capitalista, a cultura do ter (NASCIMENTO, 2004, p. 38).

Neste sentido, faz-se necessário “transformar a diferença em currículo” (NASCIMENTO, 2004, p. 38), onde a oralidade, o mito, a emoção, a vida diária dos povos indígenas fosse a verdadeira essência presentes no currículo das escolas indígenas.

[...] a escola indígena deve ainda repensar-se como uma escola metodologicamente progressista, transformadora, educadora do espírito crítico e depositária da função social de socializar o conhecimento, o saber sistematizado, elaborado e construído pela racionalidade (NASCIMENTO, 2004, p. 39).

Mas o que é comumente visto é uma dificuldade das Secretarias de Educação em lidar com esta diferença, difundindo ainda uma escola nos moldes ocidentais. Outra questão merecedora de atenção é que há ausência de pesquisas sobre a escola indígena diferenciada, ainda sendo um tema inédito no campo da Educação e da Sociologia do Conhecimento, “uma vez que a academia, de maneira geral, tem suas pesquisas voltadas – mesmo como contribuição à educação escolar – predominantemente para as áreas da Antropologia e da Lingüística” (NASCIMENTO, 2004, p. 46).

Para tanto esta lacuna na matriz teórica também contribui para que os povos indígenas concebam uma educação escolar mais voltada para permanência de características da escola nos moldes ocidental. Embora isso venha sido vivenciado pelos povos indígenas a proposta de uma escola diferenciada surgiu

[...] ao lado de projetos alternativos, em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para fora, - fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngües” promovidos pelo SIL e missionários evangélicos. Na década de 70, esses projetos alternativos foram desenvolvidos nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, São Paulo, Acre, Rondônia e nas regiões hoje abrangidas pelos Estados de Mato Grosso do Sul e Tocantins. São propostas elaboradas e ministradas pelo CIMI, CPI, CTI, IECLB, OPAN, PKN, PUC-SP e, contraditória e inquietantemente, pela FUNAI – regional de Mato Grosso (NASCIMENTO, 2004, p. 61).

Estes projetos alternativos⁶⁸ convencionaram a diferença entre educação para o índio e a educação indígena, onde

A primeira é caracterizada como educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora; a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, informal, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da instituição escolar para tanto (NASCIMENTO, 2004, p. 61).

⁶⁸ Maiores informações a respeito dos projetos alternativos desenvolvidos na década de 70 podem ser obtidos na dissertação de Silvia Helena Andrade de Brito (1970 -1994), apresentado em 1995 à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitulado como “Escola e movimento indigenista no Brasil: a educação alternativa para o índio à educação escolar indígena”.

Meliá (1979) apresenta em seu livro Educação Indígena e Alfabetização um paralelo entre a Educação Indígena e Educação para o Indígena. Este quadro comparativo tornou-se um clássico desta área de pesquisa, para tanto o reproduzimos para que o leitor que não teve acesso a esta obra possa conhecê-lo e compreendê-lo:

Educação indígena	Educação para o indígena
Processos e meios de transmissão	
Educação informal e assistemática Transmissão oral Rotina da vida diária Inserção na família Sem escola Comunidade educativa Valor da ação Aprender fazendo Valor do exemplo Sacralização do saber Persuasão Formação da pessoa	Instrução formal e sistemática Alfabetização e uso de livros Provocação de situações de ensino artificiais Deslocamento para a aula Com escola Especialistas em Educação Valor da memorização Valor da coisa aprendida Secularização do conhecimento Imposição Adestramento para “fazer coisas”
Condições de transmissão	
Processo permanente durante toda vida Harmonia com ciclo de vida Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	Instrução intensiva durante alguns anos Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural Integração correta na organização tribal Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	Manipulação de tecnologia importada Segmentação dos conhecimentos adquiridos Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
Ajustamento das gerações Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente Seleção e formação de personalidade livres	Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendidas Massificação no genérico

Quadro 5 – Educação indígena X educação para o indígena
Fonte: Meliá, 1979

Neste quadro comparativo estabelecido por Meliá (1979) fica claro que se trata de propostas antagônicas de Educação, mas não deixam de ter seu valor (embora sejam valores diferentes e que caberia um estudo aprofundado, porém este não é o foco e nem o objetivo desta Dissertação). Para tanto, Nascimento (2004, p. 109) diz que “A defesa de um sistema, certamente, teria que ser a renúncia do outro, uma vez que é muito difícil pensar no encontro de modelos de educação cujas bases epistemológicas são completamente antagônicas”.

Em relação aos projetos alternativos, Nascimento (2004) esclarece que estes tiveram sua sustentação teórica em Paulo Freire, no entanto, há registros de relatórios destes projetos se referindo as obras de Carlos Rodrigues Brandão e Maria Tereza Nidelcoff. Por consequência destes projetos alternativos começaram a surgir no Brasil encontros regionais a respeito da educação indígena, sendo que o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena foi realizado em São Paulo, no ano de 1979.

Já na década de 80 os registros do Relatório Geral da OPAN apontam a realização de quatro encontros que trataram da educação indígena:

[...] nesses encontros, apresentou-se um total de quinze experiências, envolvendo vinte e três povos indígenas nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, Acre, Roraima, Mato Grosso do Sul e Pará, havendo ainda relato de experiências desenvolvidas no Paraguai e Argentina (NASCIMENTO, 2004, p. 62).

Estes projetos alternativos associado aos encontros deram origem às parecerias com órgãos oficiais além das primeiras experiências de formação específica para professores-índios. Neste momento surgem também os primeiros movimentos e organizações dos professores índios no Brasil (NASCIMENTO, 2004).

Esses são alguns dos fatos que concorreram para a (re)aparição do índio no cenário nacional. Não mais como um povo que sobrevive graças à tutela e à benevolência de verdadeiros e falsos protetores, mas como um povo que, assessorado por organismos que acreditam em sua capacidade de superação emerge e se dispõe a lutar por seus direitos. Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, desemboca em um marco histórico com a promulgação da Carta Constitucional de 1988, quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a ter direito e têm respeitadas suas diferenças. Cria-se então o espaço da contradição: o direito à igualdade, que pressupõe o acesso a bens culturais, políticos e materiais padronizados, institucionalizados, legitimados e reconhecidos até então como referência de socialização, e o direito à

diferença que pressupõe o resguardo da identidade adquirida na socialização primária e seu fortalecimento (NASCIMENTO, 2004, p. 63-4).

Por fim, neste contexto, temos como ápice das lutas dos povos indígenas a promulgação da Constituição de 1988, que assegurou aos índios direitos jurídicos que anteriormente nunca foram contemplados em nenhuma carta magna do país.

O novo paradigma, posto pela Constituição, passa a exigir o reconhecimento da pluralidade étnica e do multiculturalismo no Estado brasileiro. Ele carrega consigo uma problemática essencial: pensar, refletir e desenvolver políticas baseadas na diferença. O aporte da diferença traz implicitamente a descoberta de que existem “outros saberes” que forma desqualificados quando a ciência se opôs ao senso comum (NASCIMENTO, 2004, p. 127).

Meliá (1999, p. 11-2) ao discutir a educação escolar indígena coloca que estes povos não apenas superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes, através de estratégias próprias, dentre as quais uma foi a ação pedagógica.

Em outros termos continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 12).

Para tanto, Meliá (1999, p.14) define essa característica dos povos indígenas como alteridade, ou seja, a liberdade do índio de ser ele próprio. Porém, foram inúmeros os ataques que os povos indígenas sofreram em relação à alteridade e à diferença, podendo ser resumidos como a “imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas”.

Deste modo, a construção da alteridade depende do entendimento de que ela é sempre “uma filosofia de vida e não pode ser tratada à margem do que chamamos a construção da pessoa” (MELIÁ, 1999, p. 15).

A construção da alteridade não só tem objetivos específicos numa ou noutra sociedade, mas também métodos próprios. [...] Entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. E precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida. [...] Se a alteridade é apenas vivida na comunidade, já que os indivíduos estão mais orientados ao proveito próprio, a ação pedagógica terá que estar muito atenta para ver se a sociedade e a comunidade indígena não estão trocando de sentido mediante a prática escolar (MELIÁ, 1999, p. 15-6).

Meliá (1999, p. 16) conclui suas discussões a respeito da alteridade dizendo que é esta como fruto da ação pedagógica que não só manterá a diferença dos povos indígenas, mas trará contribuições para que “haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”.

Já na esteira das discussões sobre alteridade e diferença, Nascimento (2004, p. 128) coloca que

“A descoberta da alteridade, de “outros saberes”, traz também uma questão de ordem científica para a concretização das reivindicações: os textos escritos, legais ou não, são interpretações, posto que construídos ou modelados por aqueles que dominam a escrita, convencionalmente considerada correta pela norma culta da escrita da língua portuguesa. Historicamente vive-se sob o jugo de uma cultura liberal e monolítica. Os legisladores contemporâneos são, em sua maioria, herdeiros dessa cultura. No entanto, são eles que interpretam e sintetizam “condutas reais”, as reivindicações, para transformá-las em lei”.

A exemplo destas leis temos a Constituição de 1988 como o estopim das reivindicações dos povos indígenas, seguido das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escola Indígena de 1993, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). No entanto, ao seu buscar o conceito de diferença nestas propostas, há ainda muitos impasses quanto a uma existência real, bem definida e bem delineada de respeito e compreensão desta diferença. Para tanto, os povos indígenas têm que garantir que sua caminhada, embora amparada legalmente, prossiga e que suas lutas e mobilizações em prol de uma educação diferenciada não cessem, já que “a diferença, enquanto teoria da educação, será sempre dinâmica, dialética e superadora” (NASCIMENTO, 2004, p. 175).

O fato de a escola diferenciada e específica ter sido oficializada, regulamentada sob “os rigores da lei”, não deve implicar na exigência de uma definição fixa e universal, pois sua realização vai depender de estudos históricos, do ponto de vista da totalidade, e das relações espaço-temporais que cada grupo tem como seu entorno. Entorno este que vive em constante redefinição, por ser uma construção histórica, engendrada pela dinâmica estabelecida pelo Estado e os seus consensos e alianças (macro e micro-estruturais) e que se move na dependência das pressões, dos confrontos e dos rearranjos que articula. Nesse contexto, o grau de diferença, seja enquanto produção de significados e representações, seja enquanto produção de identidade, também varia (NASCIMENTO, 2004, p. 176).

Além desta oficialização é preciso preparar os professores para trabalhar com este conceito, já que ao questionar os professores da Escola Estadual Indígena

Cacique Crispin Guê-Mon sobre o conceito de diferença, eles próprios ficaram em dúvida ao declararem:

*“Educação diferenciada é educação diferenciada e conteúdos diferentes, mas não é tudo diferente. É quase a mesma coisa, é só um pouco diferente”.*⁶⁹

Já o professor Ageu Cardoso, da 2ª série, entende a educação diferenciada como

“[...] o estudo de diferentes línguas e aprendizagem de uma outra cultura indígena”.

Deste modo, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon foram revelando durante as entrevistas que ainda precisam se apropriar deste conceito e por isso realizam reuniões e grupos de estudo para que possam avançar em suas conceitos e concepções a respeito da Educação Escolar Indígena. Já a diretora da escola, a Sra. Sidinéia M. B. Ott revelou em entrevista como ela gostaria que a educação escolar indígena fosse conduzida:

“Ela deveria ser diferenciada, planejada de acordo com sua realidade. Usando conhecimento de dentro para fora da aldeia. Buscar conhecimento, passar os seus próprios conhecimentos para a comunidade. Dar mais qualidade de vida e uma preparação para que esse aluno que nela passar não venha ter dificuldade a enfrentar ao continuar seus estudos fora da aldeia”.

Este discurso presente na fala da diretora escolar revela que há uma grande preocupação quando os alunos deixam de freqüentar a escola da aldeia e passam a freqüentar as escolas do município de Ortigueira. Sentimos que há um medo, não declarado, que as crianças não consigam acompanhar o ritmo das outras crianças que freqüentam a escola fora da aldeia.

Assim, o que há é uma imprecisão de conceituação para o termo diferença, mas que permite revelar a existência de outra realidade:

[...] a escola enquanto instituição que nasceu com um projeto definido para a sociedade moderna sempre terá como função específica o trabalho com o conhecimento sistematizado. O seu fim último é permitir a apropriação dos conteúdos. A qualidade desses conteúdos depende de como serão estabelecidos as relações, as mediações de conteúdos dentro do currículo: sistematizar os saberes

⁶⁹ LUCAS, Fátima Koyo. Professora da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. 02 junho. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

tradicionais das comunidades, apenas transmitir os conhecimentos já sistematizados ou buscar uma reelaboração de conhecimentos com base no saber do “povo” e do saber científico. A opção, consciente ou não, por qualquer uma dessas propostas implicará em desdobramentos diversos, tanto pedagógicos como de formação de identidades. Qualquer uma das posturas poderá ser posta como eixo. Porém, em qualquer situação, estará a serviço da inerência da escola em trabalhar com competências e instrumentos exigidos pela sociedade moderna (NASCIMENTO, 2004, p. 177).

Portanto, é compreensível quando escutamos uma professora da Escola Estadual indígena Cacique Crispin Guê-Mon falar que educação diferenciada “é quase a mesma coisa. É só um pouco diferente”. Já que nesta fala ela revela o entendimento que possui da função e existência da escola dentro da aldeia. Deste entendimento, compreende que a escola “veio de fora”, deste modo há determinados conteúdos do currículo ocidental não podem ser deixados de lado.

Ao se falar em currículo, a segunda parte do Referencial Curricular Nacional, trata especificamente da construção deste, indicando a importância que os professores possuem, diariamente, de fazer suas escolhas, tomar decisões que envolvem desde o planejamento, registro e avaliação. Para este processo de tomada de decisões dos professores é que se desenha um determinado currículo, ou seja,

[...] acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo e, essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo da comunidade educativa (RCNEI/Indígena, 2002, p. 57).

Para tanto, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon foram revelando durante as entrevistas que se guiam por suas experiências vividas em sala de aula, e apontaram como organizam o tempo, o espaço, a divisão do grupo de alunos e o processo pedagógico, sempre enfatizando que estes são importantes na construção do currículo escolar.

Embora isso não tenha ficado claro durante as entrevistas, o RCNEI/Indígena ressalta a importância de a escola estar articulada às necessidades de sua comunidade,

[...] com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de “sua cultura e sua tradição”, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo

nessa articulação grande propósito da existência da escola nas aldeias”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 58).

Além disso, o documento apresenta a importância da presença de objetivos no momento de orientar as decisões curriculares elaboradas pelos professores. Neste sentido, os objetivos devem ser pensados e elaborados para ajudar “os professores e a comunidade educativa a planejarem seu trabalho e poderem ter controle sobre ele, mas nunca são determinantes do ponto de chegada do processo de aprendizagem dos alunos.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 59).

Os objetivos são, assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir, sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Nesse sentido os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (RCNEI/Indígena, 2002, p. 60).

Dando seqüência as discussões, o RCNEI/Indígena aborda a questão dos conteúdos curriculares, onde retoma a importância da interculturalidade, que pode se fazer presente através de forma interdisciplinar, onde

[...] os conteúdos escolares passam a ter significado e tornam-se importantes instrumentos para a compreensão da realidade dos alunos e da de outros povos. A partir desse diálogo entre conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é que se busca uma relação entre a teoria e a prática. O conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento que é veiculado.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 62).

4.2 A utilização do diário de classe na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon: desafios pedagógicos

O RCNEI/Indígena aponta um caminho para que o professor desenvolva no seu cotidiano uma prática reflexiva: utilizando o Diário de Classe. É realizando registros sobre sua prática que os professores têm a possibilidade de entender o modo como organizaram as atividades, o grupo de alunos, o espaço e o tempo, bem como selecionaram os conteúdos e fizeram a avaliação. Deste modo, o Diário de

Classe carrega consigo todas as informações e registros que o professor tem do seu cotidiano.

Na Escola Estadual indígena Cacique Crispin Guê-Mon, os professores foram questionados a respeito do uso do Diário de Classe e todos eles colocaram que este não se trata de um mero instrumento destinado a escrever as notas dos alunos ou registrar a presença da criança.

As respostas dos professores indicaram que o uso do Diário de Classe têm serventia para escrever sobre o assunto/conteúdo que foi trabalhado com as crianças, registrar aquilo que cada criança aprendeu, fazer anotações de como as atividades foram organizadas (se foi em grupo, se foi individual, se foi realizado passeio, se aconteceu dentro de sala de aula, se foi através de brincadeira, se foi através de jogo, etc.). Enfim, para a fala do professor Ageu Cardoso resume como os professores se sentem a respeito do uso do Diário de Classe:

“No Diário de Classe eu conto tudo como estou trabalhando com o grupo de crianças”.

Embora a proposta apresentada no RCNEI/Indígena para o uso do Diário de Classe seja a realização de uma prática reflexiva a respeito da própria prática dos professores em sala de aula, na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon esta prática ainda é um desafio. A diretora da escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott revelou que ainda é necessário

“Orientar os professores sobre o planejamento, o registro no Diário de Classe e o Livro de Chamada” (grifo nosso).

Deste modo, segundo o RCNEI/Indígena:

Os professores, ao fazerem seus diários, oferecem a seus assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, lingüísticas e sociais. O incentivo pedagógico à produção e posterior discussão dos diários de classe, durante e após os processos educacionais nas escolas e nos cursos de formação, cumprem uma importante função histórica. Seu sentido não é alimentar uma burocracia estatal de documentos escritos com características estatísticas e homogeneizantes, mas trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena (RCNEI/Indígena, 2002, p. 67).

Conversando com os professores a respeito do Diário de Classe, os professores contaram que anotam o conteúdo e o desenvolvimento de suas aulas, além de registrarem de forma detalhada o trabalho que cada professor desenvolveu durante a sua aula. Não há uma uniformidade neste tipo de registro que os professores fazem no Diário de Classe, já que cada professor possui um jeito próprio de registrar, de contar a “vida” e o cotidiano de suas aulas.

4.3 A avaliação do rendimento escolar na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

A avaliação do rendimento escolar não fica registrada no Diário de Classe e foi definida pelo grupo dos professores em diversas reuniões que ocorreram durante o ano de 2007, ficando contemplada no projeto pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. A construção do texto elaborado conjuntamente entre professores, coordenação e direção está reproduzido abaixo, a fim de situar o leitor da concepção de avaliação presente na Escola:

“Avaliar é analisar a forma como o aluno está construindo seu saber. A existência de diferentes formas ou modalidade de avaliação traduz, freqüentemente, diferentes funções (latentes ou manifestas) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função”. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

O modelo de avaliação pautado somente no rendimento escolar do aluno é um modelo em que se leva em conta a individualidade e o mérito do aluno. Assim, quando há um baixo rendimento escolar procura-se os culpados, recaindo a culpa, primeiramente, no próprio aluno, depois na sua família e por último, na incapacidade do professor. Espera-se que a avaliação escolar seja um momento de reflexão tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno, já que os dois estão envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Deste modo, espera-se que a avaliação seja contínua, havendo trocas constantes entre o professor (que avalia) e o aluno (que é avaliado). Nestas trocas estabelecidos entre o professor e o aluno, é pertinente que as famílias também estejam envolvidas, até porque a avaliação escolar não pode girar, única e exclusivamente em torno do aluno, medindo exclusivamente seu rendimento.

“A avaliação é também um instrumento importante em termos de gestão e controle de legitimação organizacional. Ao avaliar é importante contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensino para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. Na busca de sermos justos e eficientes como educadores, precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação, quanto ao nível de exigência”. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Neste sentido, o processo de avaliação não centra suas atenções somente no aluno, mas também considera as condições em que esse ensino é oferecido, além de considerar a formação dos professores, o currículo utilizado na escola, o modo de organização que a escola possui, além de revelar qual o posicionamento e postura adotados pela direção e coordenação da escola.

A proposta de avaliação assumida pela escola deve construir espaço para que se estabeleça o diálogo, a participação de todos (coordenação, direção escolar, professores, alunos e famílias), garantindo assim uma proposta de avaliação que seja coletiva, transformando as relações hierarquizadas em relações democráticas.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Se quisermos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que o educando reflita ele próprio sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem. Ensinar, aprender e avaliar não são momentos separados, formam um contínuo em interação permanente. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Desta maneira, há modos de avaliar que se utilizam de testes, de provas, questionários, exames e boletins que buscam sustentar a avaliação, desconsiderando que o processo de avaliar está marcado pela subjetividade. Assim, a subjetividade está presente no processo de avaliação e ao se tentar objetivá-la, (usando os instrumentos citados acima) há o risco de se estabelecer uma hierarquia de poder dentro da escola.

Há também de se notar o quanto é importante a questão da autonomia no discurso dos professores Kaingang. Eles lutam pela autonomia de sua escola e

lutam para que o aluno também tenha sua autonomia, ou seja, é importante que os alunos Kaingang tenham direito de fazer suas escolhas e que sejam responsáveis por elas.

Deste modo, o sistema de avaliação utilizado na Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon prevê os seguintes métodos para avaliar seus alunos: os professores consideram a presença, a participação e o comportamento dos alunos em sala de aula. Deste modo, os professores registram diariamente, em seus cadernos estes pontos referentes a cada aluno.

Assim sendo,

o educando veio para a escola e foi bem participativo nas atividades propostas pelo educador, isso é registrado no caderno do professor. Mas também se ele veio para escola e não foi participativo e desobediente, também é registrada uma observação deste aluno. No final de cada bimestre esses registros são comparados e somados. O aluno é avaliado na prova escrita e também seus conhecimentos através da oralidade, pois alguns alunos não conseguem transcrever seus conhecimentos, mas sabe perfeitamente aquilo que o professor está explicando. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

O sistema de avaliação utilizado na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon foi elaborado e aprovado pelos professores, direção e coordenação escolar. As crianças não levam o “boletim” como suas notas para casa, ficando todo o rendimento escolar do aluno arquivado na escola e sendo disponibilizado somente quando o aluno é transferido para uma escola fora da aldeia. Assim, ao fim de cada bimestre os professores agendam uma reunião com os pais e conversam sobre os progressos dos alunos durante as aulas. Nestas conversas, os professores também falam a respeito do comportamento e também sobre a dificuldade das crianças. Estas conversas são todas feitas na língua kaingang, facilitando o entendimento dos pais sobre como está o desempenho de seus filhos na escola.

Assim, o sistema de avaliação ficou definido do seguinte modo:

- Língua Portuguesa: 8,0 + Conceito: 2,0 = 10,0
- Matemática: 8,0 + Conceito: 2,0 = 10,0
- Ciências: 8,0 + Conceito: 2,0 = 10,0
- Geografia: 8,0 + Conceito: 2,0 = 10,0
- História: 8,0 + Conceito: 2,0 = 10,0

- Frequência = ou superior a 75%

Em relação à frequência, pede-se que ela seja igual ou superior a 75%, no entanto, a um grave problema já mencionado nesta dissertação, que trata-se da evasão escolar. É um problema que a direção escolar está consciente, mas ainda não há nenhum planejamento para sanar este problema, embora esteja constando no Projeto Pedagógico a necessidade de se tomar medidas a fim de diminuir a ausência dos alunos nas aulas e a evasão escolar:

Para tanto, na seção do Projeto Pedagógico que trata do Plano de Ação da Equipe Pedagógico é posto que é necessário

“Entrar em contato com a família dos alunos faltosos, buscando as causas e procurando conscientizá-los da importância dos estudos”.
 “Organizar grupos de estudos para a análise da prática educativa e dos dados estatísticos de evasão escolar e reprovação, buscando alternativas e sugestões para rever os índices da escola”.
 (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Já em relação a avaliação do rendimento escolar o Projeto Pedagógico aponta ser necessário “Orientar os professores sobre o registro das avaliações, pois ela é formativa, contínua, acumulativa, permanente e somatória dos valores atribuídos diariamente, semanalmente e bimestralmente, visando o conceito do aluno”.

O RCNEI/Indígena aponta a necessidade de vivenciar uma avaliação formativa nas escolas de educação indígena, onde

A produção dos alunos – oral, escrita, pictográfica, numérica, dramática – possibilita o uso de diferentes códigos e linguagens para a expressão das aprendizagens. Para incentivar esses momentos reflexivos, podem ser acionados pelo professor e seus alunos, processos como debates, entrevistas e análises das produções ao longo do ano, resolução de questões e problemas, diário de classe do professor, os relatórios dos alunos, a auto-avaliação, as reuniões com a comunidade e as discussões com os assessores e outros professores nos cursos de formação”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 70)

Em entrevista, o professor José Pereira colocou que no seu processo de avaliação as crianças também participam se auto-avaliando, onde elas dizem, oralmente, o quanto aprenderam de determinada matéria ensinada em sala de aula. O mesmo procedimento de auto-avaliação é usado pelas professoras Fátima Koyo Lucas e Isalina Nanká Marcelo Frederico e pelo professor Ageu Cardoso.

*“Na minha sala as crianças também podem dizer o quanto aprenderam da matéria que eu ensinei”.*⁷⁰

O RCNEI/Indígena também sugere que os professores adotem esta prática de auto-avaliação, podendo ser feita através de um roteiro “para que os alunos reflitam sobre sua própria aprendizagem, analisando-a, para que dessa maneira, possam ter consciência de suas dificuldades e de seus avanços.” (RCNEI 2002, p. 72). A importância deste tipo de avaliação é que ela passa “a fazer parte integrante dos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando professores e alunos e, em várias situações toda a comunidade, a constituírem a escola indígena que desejam (RCNEI/Indígena, 2002, p. 73).

Para tanto, é deste modo que o professor José Pereira descreve sua prática em sala de aula, citando os diferentes momentos do dia-a-dia e contemplando também os momentos de avaliação. É importante reparar que o professor José Pereira enfatiza o quanto é importante os alunos aprenderem a ler e a escrever:

*“Conversar com os alunos durante as aulas, tomar a leitura dos alunos em todas as aulas, fazer o máximo para que possam aprender a ler e escrever. Não deixar que o aluno falte muito. Não deixar que perca nenhuma avaliação e não deixar nenhuma atividade para trás. Avaliar o comportamento do aluno na sala de aula e explicar o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Tirar as dúvidas dos alunos, dar toda a liberdade para os alunos para que perguntem o que quiser. Tomar leitura individual e oral, elaborar as provas para ser dadas, anotar as notas das provas. Anotar no final da aula a presença e falta no livro. Anotar e dar notas para aquele aluno que participa mais e somar com as notas das provas.”*⁷¹

Outro questionamento feito aos professores em relação à avaliação foi no que tange à atribuição de notas ou a adoção de avaliação descritiva a respeito da aprendizagem, avanços e dificuldades de cada aluno. Para tanto, a prática avaliativa adotada na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon é de atribuir notas para avaliar aquilo que as crianças aprenderam, se utilizando de provas ao final de cada conteúdo. É por isso que o RCNEI/Indígena chama a atenção dos professores

⁷⁰ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo. Professora. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷¹ PEREIRA, José. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

quanto às avaliações onde aluno precisa “marcar com um X”. O documento indica a existência de três momentos de utilização da avaliação:

A primeira é a avaliação diagnóstica, que é a “avaliação inicial de um processo, ou quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 74). A segunda é a *avaliação contínua* que permite “um olhar reflexivo de ambos, aluno e professor, sobre o ensino e aprendizagem, auxiliando-os, dia-a-dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 74). E a última é a final, considerada um momento importante da avaliação, já que “ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo aluno, as dificuldades, o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 74).

Em seqüência das discussões apresentadas pelo RCNEI/Indígena, o documento trás os encaminhamentos a respeito da organização do trabalho escolar, no que se refere ao uso do tempo, uso do espaço.

Em relação ao tempo, o documento aponta a importância da flexibilização do uso do tempo escolar, onde busca-se contemplar diversas atividades, como cantar, jogar, dançar, escrever, calcular, etc. Deste modo, o professor não está restrito a horários, bimestres e seriação.

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon há uma dicotomia na fala dos professores, pois estes assumem que trabalham por bimestre, embora procurem respeitar os períodos de caça, de pesca, de funeral, de plantio, de colheita, etc.

4.4 Aula-passeio: uma prática presente no cotidiano da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

Em relação ao uso do espaço, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon declaram em entrevista que as aulas podem acontecer fora da sala de aula, podendo acontecer

“[...] no pátio da escola, visita a comunidade, conhecer a mata ciliar para desenvolver algumas atividades em sala de aula”.⁷²

“[...] no pátio da escola, visitar algumas casas. Após o passeio eles fazem alguns trabalhos de observações, relatando tudo, como por exemplo os espaços, local, distância, quantas casas, pessoas, animais, árvores.”⁷³

Já o professor Alcides Kugye Marcelo, que trabalha exclusivamente a Língua Kaingang na escola, e a professora Fátima Koyo Lucas declararam, durante as entrevistas, que suas aulas acontecem “sempre dentro da sala de aula”. Quando questionados sobre onde realizam os passeios, os professores entrevistados indicaram que pela própria aldeia, ou

“[...] nas casas, visitamos as pessoas e vemos quantas pessoas têm nas casas e passeio ecológico”.⁷⁴

“[...] no Parque Ecológico ou em cinema, quando vem até nossa cidade.”⁷⁵

“[...] na cidade ou na aldeia.”⁷⁶

“[...] Vamos à Igreja e outros lugares da aldeia também.”⁷⁷

É claro que para a realização destes passeios os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon os contemplam em seus planejamentos e possuem objetivos a serem atendidos. Assim não se realiza um passeio apenas por realizar. Com os passeios as crianças Kaingang conhecem com mais profundidade a aldeia e também outros lugares como a cidade de Ortigueira.

Com estes passeios é possível construir coletivamente o conhecimento; o conhecimento de um mundo real e não de um mundo apresentado por livros didáticos. Após estes passeios, é comum os professores pedirem que as crianças escrevam redações ou façam relatórios contando o que aprenderam durante a aula-passeio.

Quando questionados a respeito da elaboração dos planejamentos os professores afirmaram, durante as entrevistas, que planejam suas aulas diariamente

⁷² PEREIRA, José. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷³ PEREIRA, José. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷⁴ CARDOSO, Ageu. Professor. 21 outubro. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷⁵ OTT, Sidinéia Braz Moreira Braz Moreira. Diretora Escolar e Professora no ano de 2006. 10 março 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷⁶ LUCAS, Júlio Cezar. Professor. 21 out. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁷⁷ PEREIRA, José. Professor. 02 junho 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

e são acompanhados pela direção e coordenação escolar. Além disso, é comum os professores se reunirem para planejarem suas atividades, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, falar a respeito dos problemas presentes na escola ou problemas dos alunos e suas notas.

Durante as entrevistas os professores revelaram que não estavam se reunindo para estudar algum texto trazido pela coordenadora escolar. No entanto, o RCNEI/Indígena destaca o quanto é importante a formação continuada dos professores atuantes nas Escolas Indígenas, já que esta abre a possibilidade de se ter professores que reflitam a respeito de sua prática, que adotam uma postura de ser questionador e pesquisador e que estão capacitados a produzirem materiais didático-pedagógicos para utilizarem na difusão da cultura indígena dentro das escolas indígenas e não-indígenas do país.

Em contrapartida, o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon coloca que a escola oferece aos professores material para estudo e para a formação continuada:

“Os professores têm uma material de apoio como livros, revistas e DVD’s pedagógicos, no qual tanto pode ser levado para casa e estudar, mas também ser trabalhado com grupos de estudos quinzenalmente com todos os educadores ou de acordo com a necessidade de realizar estes grupos. Através das Secretarias Estadual de Municipal de Educação é ofertado cursos para a formação continuada dos professores.” (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Também na seção em que se contempla o Plano de Ação do Diretor no Projeto Pedagógico é mencionado a questão de oportunizar momentos para a formação dos professores:

“Promover grupos de estudos visando a formação continuada dos professores, para uma melhor execução do planejamento”.
“Entrar em contato e convidar os profissionais de diferentes áreas para proferirem palestras para os professores, funcionários, alunos e pais de alunos.” (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Como o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon ainda não está concluído, estas propostas de formação continuada deverão ser implantadas no decorrer do ano letivo de 2008, segundo a diretora da Escola, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott. Durante a pesquisa de campo, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott falou muito a respeito do Projeto Pedagógico da escola e

das dificuldades em encontrar um consenso entre os professores quanto a proposta do mesmo. Em alguns momentos, ela revelou que alguns professores não respeitavam a opinião do grupo e, segundo ela, eram “*sempre do contra*”. Portanto, durante o período de entrevistas, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott sempre procurou ressaltar a importância de respeitar a opinião do próximo.

4.5 Conhecendo os temas transversais⁷⁸ do RCNEI/Indígena

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas define Temas Transversais como:

[...] um elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade. Este projeto se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um conjunto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo humano. Os temas transversais são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas (RCNEI/Indígena, 2002, p. 93).

O RCNEI/Indígena aponta 6 temas transversais que foram escolhidos e elaborados por um grupo de professores índios e com a participação de consultores, sendo: Terra e Conservação da Biodiversidade, Auto-Sustentação, Direitos, Lutas e Movimentos, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Educação.

Mas ao se analisar a educação indígena que se denomina como sendo intercultural, diferenciada/específica e que busca respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, há um fato que **deve** chamar sim nossa atenção: o RCNEI/Indígena se apropriou e reproduziu um princípio ocidental que foi prescrito por um psicólogo espanhol construtivista (César Coll Salvador), onde o foco principal que foi formulado para os Temas Transversais é a educação moral e cívica. De fato

⁷⁸ “A organização do currículo por Temas Transversais foi uma das propostas de César Coll Salvador – psicólogo espanhol que coordenou a reforma do ensino na Espanha, chamada Renovação Pedagógica (nesta os Temas Transversais compreendem o ensino da educação moral e cívica), em 1990 –, cujo modelo construtivista inspirou mudanças na educação de diversos países. No Brasil César Coll atuou como consultor contratado pelo MEC nos anos de 1995 e 1996 sendo responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados em 1997. Neste documento propõe-se que as temáticas fundamentais para a inserção dos alunos na vida social sejam tratados transversalmente por meio de temas que devem ser incorporados às diferentes disciplinas (BRASIL, 1997). Os organizadores do RCNEI seguindo esta padronização, instituíram os Temas Transversais para a educação escolar indígena”. (FAUSTINO, 2006: p. 156).

isso nos causa espanto, pois consideramos o RCNEI/Indígena como um dos documentos mais importantes para a educação escolar indígena em nosso país. Na verdade, o RCNEI/Indígena atende a uma padronização internacional, de modo que o MEC o organizou a fim de responder a “agenda reformista” que foi imposta pelos organismos internacionais (FAUSTINO, 2006)

Então, temos sim que perguntar se este documento será realmente eficaz na construção de uma escola verdadeiramente indígena. Para tanto, quando os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon foram questionados se estes Temas Transversais eram contemplados no planejamento de suas aulas, as respostas foram as mais variadas possíveis:

“Esses temas no planejamento não vem sendo muito contemplados. Mas isso deveria ser trabalhado, mas não é. Por que é importante para serem trabalhados com todos os alunos da Escola”.⁷⁹

“São contemplados com a valorização das línguas e culturas, através do acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional”.⁸⁰

Ou,

“No meu planejamento estes temas geradores são trabalhados em práticas, debates, escritas. Os alunos gostam mais assim. Não muita escrita”.⁸¹

Com estas respostas em mãos, pareceu-nos não ser suficiente para afirmar que os professores trabalhavam, de fato, estes Temas Transversais em sala de aula. Para tanto, em outro momento de entrevistas, procuramos investigar como estes temas apareciam em sala de aula e se os professores iam além dos temas sugeridos pelo RCNEI/Indígena.

O que pareceu é que os professores da escola tinham muitas dúvidas de como trabalhar estes temas indicados pelo RCNEI/Indígena, ainda mais ao utilizar as terminologias que aparecem no documento. Os professores da escola até trabalham os Temas Transversais, mas desconhecem que eles são denominados como Terra e Conservação da Biodiversidade, Auto-Sustentação, Direitos, Lutas e Movimentos, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Educação.

⁷⁹ PEREIRA, José. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁸⁰ CARDOSO, Ageu. Professor. 21 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁸¹ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 21 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Por este motivo, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon trabalham temas que se assemelham àqueles que são postos pelo RCNEI/Indígena, mas há professores que declararam que não exploram outros que possam surgir durante as aulas. Foi isso que a professora Fátima Koyo Lucas revelou durante a entrevista:

*“No momento não temos outros, mas se nós tivermos outro tema discutiremos com os alunos. Eles gostam de conversar sobre o tema”.*⁸²

Os demais professores também assumiram que não contemplavam outros Temas Transversais em sala de aula. Para tanto, fomos investigar os alunos da 3ª série para saber se eles estavam desejosos de terem determinados assuntos sendo abordados em sala de aula. No total foram entrevistados 10 alunos da 3ª série e apenas uma aluna indicou que gostaria que fosse discutida algumas questões sobre higiene bucal, mas logo em seguida mudou de idéia, declarando: *“no momento nenhum assunto”*.

Quando esta pesquisa de Mestrado foi concebida, acreditava-se que os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon eram conhecedores e já haviam se apropriado das discussões do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. No entanto, foi grande a surpresa quando os professores revelaram, durante as entrevistas, que desconheciam o documento. Neste momento, acreditou-se que teríamos que mudar o foco e objetivo da pesquisa, não se atendendo a discutir e investigar as relações entre o discurso oficial e as práticas efetivas dos professores Kaingang.

Neste momento, muitas incertezas foram surgindo e o medo de ter que mudar toda a pesquisa que foi concebida inicialmente. A solução encontrada foi, primeiramente, conhecer bem o RCNEI/Indígena. Este primeiro passo também não foi fácil, já que este documento foi distribuído pelo MEC somente nas Escolas Indígena do Brasil, não cobrindo todas elas⁸³. Entrando em contato com a diretora

⁸² Id. Ibid.

⁸³ Dos 1.392 estabelecimentos de ensino registrados pelo Censo, 717 informaram ter recebido o Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (RCNEI), elaborado e publicado pelo MEC em 1998. No Nordeste, 72% das 283 escolas indígenas da região receberam o referencial curricular. Em Alagoas e Sergipe, o RCNEI está presente em todos os estabelecimentos de ensino. O mesmo acontece em Tocantins. Apenas nas regiões Sul e Centro-Oeste, menos da metade das escolas recebeu o referencial. Ainda de acordo com o Censo, 31% das escolas indígenas do País declararam utilizar algum material didático específico do grupo étnico. Todos os estabelecimentos de Minas

da Escola Indígena, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Otto, foi-nos informado que a escola dispunha deste material e que este seria emprestado para que pudéssemos fazer sua cópia e estudá-lo com mais propriedade.

As leituras e estudos sobre o RCNEI/Indígena seguiram, mas a situação apresentada pelos professores, de desconhecer o documento, ainda nos inquietava. Para tanto, retomamos as anotações e sugestões da banca de qualificação e um caminho começou a ser delineado.

Embora os professores não conhecessem o RCNEI/Indígena, as entrevistas foram direcionadas a fim de verificar se a prática dos professores estava em consonância com o documento ou se estava além do que o documento sugeria. Para tanto, as conversas e entrevistas com os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon eram conduzidas para verificar e compreender o discurso dos professores índios e não-índios a respeito da sua prática em sala de aula. Assim, mesmo os professores não conhecendo os rótulos que foram atribuídos aos Temas Transversais, a pesquisa verificou que estes temas eram trabalhados em sala de aula, apenas não recebiam a mesma nomenclatura presente no RCNEI/Indígena. Ou seja, os professores tinham, na sua prática cotidiana, se apropriado de conceitos e práticas educativas indicadas pelo documento, mesmo desconhecendo as indicações do MEC para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula.

Para tanto, o importante nesta pesquisa não foi fazer os professores falarem de uma teoria que haviam se apropriado de um documento, mas sim saber ouvir os professores a apresentarem sua prática, daquele jeitinho desconfiado, mas que aos poucos ia sendo desvendada a cada entrevista. Os professores índios e não-índios foram contemplados durante a pesquisa com o objetivo de apresentar uma visão polissêmica nesta dissertação e permitir que fosse apresentado o olhar de todos sobre a escola indígena.

Assim, ao falar do Tema Transversal “Terra e Conservação da Biodiversidade” os professores não estavam apropriados deste conceito, mas em sala de aula contemplavam as discussões a respeito de caça e pesca, preservação

da natureza e colheita e plantio na aldeia. E foi assim que eles foram contando sobre cada um dos temas, de um jeitinho prático, construído com um olhar mais apurado sobre o que as crianças necessitavam aprender.

Sobre o Tema Transversal “Terra e Conservação da Biodiversidade”, o RCNEI/Indígena o relaciona com “[...] a vida, a saúde e a existência dos povos indígenas”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 93). Para tanto,

É preciso reconhecer os inúmeros trabalhos que os índios desenvolvem para a conservação tanto da fauna como da flora o equilíbrio até hoje existente é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais. As técnicas “rústicas” e manejos diferenciados da agricultura guardam segredos dos povos. As roças, os plantios, as coletas, significam muito para cada povo. As capoeiras funcionam como renovação e armazenamento de alimentos para muitos. É lá que se encontra lenha, lá que se encontra determinada planta que cura a enfermidade e lá que se encontra o cará para fazer o mingau ou sua bebida preferida. Tira-se madeira para fazer nova casa para o filho que se casou ou então se colhe a fruta preferida ou ainda se caça a cutia, o tatu, dependendo da região do Brasil em que se localiza o povo (RCNEI/Indígena, 2002, p. 94).

E é deste modo que os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon vão conduzindo sua prática em sala de aula: apresentando, discutindo, ensinando e aprendendo com o grupo de crianças a respeito da caça e da pesca, sobre a preservação da natureza e com isso planejando passeios ao Parque Ecológico do município de Ortigueira ou indo até as margens do rio que corta a aldeia, a fim de estudar o quão importante é a mata ciliar. Os professores também revelaram que estão desenvolvendo um Projeto de Estudo com as crianças sobre Horta Escolar; colocando que

“A gente, aqui na escola, também está fazendo uma horta com as crianças. Elas aprendem plantar, a cuidar da terra.”⁸⁴

Até o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon contempla a questão da horta escolar, indicando, em dois momentos, que é importante “Colaborar no desenvolvimento e aplicação do projeto que tem por finalidade a manutenção da horta escolar”. “Colaborar para o desenvolvimento da horta escolar”.

⁸⁴ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 21 out. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

O RCNEI/Indígena aponta a importância do trabalho com este Tema Transversal pois,

O tema Terra e Conservação da Biodiversidade objetiva assim valorizar e refletir sobre a realidade atual fundiária e ambiental do Brasil e conscientizar a sociedade nacional e as indígenas para a construção do futuro, no que diz respeito à dignidade dos povos indígenas, à sua vida em comum e à harmonia com seu meio". (RCNEI/Indígena, 2002, p. 96).

Já o segundo Tema Transversal indicado pelo RCNEI/indígena é denominado como "Auto-Sustentação", já que os povos indígenas enfrentam inúmeras dificuldades para sua sobrevivência, em especial, em relação ao uso dos recursos naturais.

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a auto-sustentação são a sua TERRA e a valorização da sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter sua própria economia. O objetivo de continuar manter o grupo em relação a alimentos, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior (RCNEI/Indígena, 2002, p. 97).

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon este tema aparece nas discussões a respeito da colheita e plantio na aldeia, já que na Terra Indígena é produzido e cultivado o milho, arroz, feijão, mandioca, soja e trigo, destinados ao uso da comunidade e para o comércio.

Também discute-se sobre o trabalho dos familiares, já que, na sua maioria, acontece nas lavouras dentro da Terra Indígena de Queimadas e a produção das cestarias e do artesanato que são confeccionados na aldeia. Estes temas são comuns no dia-a-dia das crianças porque é bastante comum você vê-las, nas beiras das rodovias que cortam o Estado do Paraná, vendendo artesanato indígena. Além disso, a produção das cestarias e do artesanato garantem a sobrevivência da cultura Kaingang e também a sobrevivência das famílias que vivem deste tipo de renda.

Ou seja, este Tema Transversal é contemplado na prática dos professores do seguinte modo:

*“Como na escola a gente tem a horta, a gente conversa com as crianças sobre o plantio, a colheita. A gente usa tudo para ajudar na merenda que é feita na escola”.*⁸⁵

O Tema “Direitos, Lutas e Movimentos” trata

[...] dos direitos inerentes a todo ser humano, índio ou não – direito à vida, à liberdade, direitos das crianças, dos adolescentes, das mulheres ... É importante conhecer esses direitos e contextualizar os direitos indígenas, no marco mais abrangente dos direitos humanos. O tema Direitos, Lutas e Movimentos é da maior relevância para a população indígena do Brasil. Sua veiculação na escola, ao longo do ensino fundamental, é importante para que cada aluno índio saiba e conheça os seus direitos – aqueles inerentes a todo ser humano, aqueles assegurados na Constituição e o potencial de conquista de outros povos. É um suporte para que povos e comunidades indígenas saibam exigir os seus direitos diante da sociedade nacional, para que esta saiba respeitar e preservar a integridade física e moral dos povos indígenas e para o exercício dos direitos dentro das próprias comunidades indígenas (RCNEI/Indígena, 2002, p. 99).

A veiculação deste Tema Transversal na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon aparece na prática dos professores quando trabalham temas como a *“lei que protege os índios, a luta dos índios no Brasil, a história dos índios no Brasil”* e também

*“As necessidades e problemas vividos pela comunidade e sua luta por melhor condição de vida”.*⁸⁶

Já o Tema Transversal intitulado como “Ética”

permite revelar e tornar consciente s tais princípios e valores, que sustentam as diversas formas de conhecimento e conduta. Permite fazer da discussão dos conteúdos curriculares um momento para formar uma idéia sobre o mundo, um modo de pensar, um sistema de valores, que impliquem em determinadas atitudes. É a base para se formar opinião sobre a vida e as questões do cotidiano. A discussão ética dos conteúdos dá a estes uma valoração social e humana, ajudando a construir o projeto de sociedade que se define como positivo para aquele grupo (RCNEI/Indígena, 2002, p. 101).

Os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon declararam, durante as entrevistas, que trabalham com as crianças, em sala de aula, o *“respeito aos mais velhos, o respeito aos costumes dos Kaingang, o respeito às*

⁸⁵ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo. Professora. 21 out.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁸⁶ CARDOSO, Ageu. Professor. 02 junho. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

festas da aldeia". No entanto, acredito que a posição e postura adotada pelos professores frente à função que eles assumiram na escola e com a Educação das crianças é o exemplo de ética e comprometimento:

"A Educação é muito importante para mim. Eu, como professor, eu vou fazer o melhor para as crianças da aldeia Queimadas. Eu, como professor índio, eu gosto de ser professor e educar as crianças, crescer e ter futuro melhor. Eu, como professor, converso com calma com as crianças, para dar um futuro melhor para os pais deles".⁸⁷

"[...] eu demonstro que todo aluno pode ter o que quer, na sala de aula tento ensinar tudo que aprendi quando estudava."⁸⁸

De fato, durante todas as entrevistas os professores revelaram que conversam muito com as crianças em sala de aula. Não precisam gritar para ter a atenção dos alunos, apenas conversam com calma, procurando explicar, tirando as dúvidas dos alunos. Os professores estão sempre dispostos a ensinar, a explicar, a dar o seu melhor, assim "o aluno pode ter tudo o que quer".

Outro Tema Transversal indicado pelo RCNEI/Indígena é denominado como "Pluralidade Cultural", que trata "da diversidade de culturas que existem em todos lugares e em diferentes grupos humanos". (RCNEI/Indígena, 2002, p. 103).

Os professores que estão atuando na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon privilegiam este tema quando trabalham "a história da Terra Indígena Queimadas, a cultura do povo Kaingang e a cultura de outros povos, inclusive dos 'brancos'".

A cultura Kaingang é trabalhada através de

"[...] brincadeiras em datas comemorativas, como a festa do Dia do Índio e a Festa Folclórica".⁸⁹

"[...] falamos sobre a comunidade, sobre o fortalecimento da cultura e a preservação da língua materna".⁹⁰

"[...] Com artesanato e a marca Kame (~) e Kanhru".⁹¹

⁸⁷ LUCAS, Júlio Cezar. Professor. 21 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁸⁸ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 21 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁸⁹ OTT, Sidinéia Braz Moreira. Diretora Escolar e Professora. 04 abril.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁰ PEREIRA, José. Professor. 21 out. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

“[...] quando tratamos das culturas indígenas, tratamos de culturas diferentes dos brancos, mas estamos tentando passar as duas culturas, para que tenham conhecimento das culturas de cada nação”.⁹²

Os professores têm consciência de quanto é importante manter viva a cultura do povo Kaingang, mas não ignoram a cultura dos “brancos”, por que

“um dia as crianças vão ter que sair da aldeia para estudar e precisam saber como são as coisas lá fora”⁹³.

Por fim, o último Tema Transversal apontado pelo RCNEI/Indígena é sobre a “Saúde e Educação”, onde se busca “repensar a cultura de saúde dos povos indígenas, valorizando os conhecimentos acumulados por esses povos ao longo de séculos e buscando alternativas eficientes para os novos desafios a serem enfrentados”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 105).

Este tema foi detectado na prática dos professores Kaingang, e são assim contemplados:

“Eu trabalho sobre as doenças e como evitar estas doenças, também têm as plantas medicinais que têm na aldeia, os remédios que são feitos na aldeia e que curam diversas doenças. A gente não pode perder isso dos Kaingang, né?”⁹⁴

“As crianças gostam de quando a gente fala sobre os cuidados com higiene. Elas gostam de cuidar dos dentes”.⁹⁵

“Eu converso muito com as crianças sobre os tipos de lixo que têm na aldeia. Também já falei sobre a reciclagem do lixo. É preciso ensinar isso, porque a gente tem que cuidar da natureza”.⁹⁶

Assim, o que constatamos durante a pesquisa que os professores da Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon trabalham, nos seu dia-a-dia, os Temas Transversais indicados pelo RCNEI/Indígena mesmo desconhecendo as sugestões presentes no documento. É um trabalho que vem sendo feito aos poucos e que vai delineando o modelo de Educação Escolar concebida pelos Kaingang. O

⁹¹ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹² Id. Ibid.

⁹³ CARDOSO, Ageu. Professor. 21 out. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁴ BATISTA, Marli Bortolassi. Professora. 21 out.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁵ PEREIRA, José. Professor. 21 out. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁶ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 10 dez.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

RCNEI/Indígena dá algumas pistas de como estes temas deverão estar presentes nas escolas, mas são os professores que os concretizam em diferentes momentos, oportunizando aos alunos um olhar intercultural.

4.6 O ensino das disciplinas na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

Na parte em que o RCNEI/Indígena apresenta o trabalho com as disciplinas a ser desenvolvido nas escolas indígenas ele apresenta a disciplina, justifica importância do seu trabalho em sala de aula, aponta sugestões de trabalho a serem desenvolvidas pelos professores, aponta caminhos para a avaliação da disciplina e por último oferece indicações para a formação do professor.

Nesta dissertação, apresentaremos as propostas de trabalho desenvolvidas pelos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Kaingang, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

São revelações que os professores foram fazendo durante as entrevistas, indicando que ora as propostas de trabalho se assemelham às indicações contidas no RCNEI/Indígena, ora divergem, apontando semelhanças com as propostas de trabalho das escolas não-indígenas. Estas revelações indicam que há muito que se caminhar para que se construa, de fato, uma escola verdadeiramente indígena na aldeia Queimadas.

4.6.1 Ensinando línguas

Durante o período de realização das entrevistas, conversamos também com o grupo de crianças da 3ª série. A estas 10 crianças que formam a 3ª série foi pedido que indicassem sua disciplina preferida.

A Língua Kaingang recebeu 8 votos, em contrapartida, a Língua Portuguesa recebeu somente 3 votos. Este fato é totalmente compreensível, já que as crianças da Terra Indígena Queimadas entram na escola dominando a Língua Kaingang e vão sendo introduzidas à Língua Portuguesa.

Os professores ao serem questionados a respeito desta introdução das crianças à Língua Portuguesa revelam que é importante as crianças dominarem outra língua, além do Kaingang:

“Porque ajuda na venda de artesanatos para os brancos”⁹⁷

“Acho importante aprender o português, porque os povos indígenas já preserva sua língua materna”.⁹⁸

“Os povos Kaingang preserva sua língua. Mas acho importante aprender português”.⁹⁹

“É muito importante aprender a Língua Portuguesa, mas o mais importante é aprender e escrever as duas línguas: Kaingang e Português”.¹⁰⁰

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país (RCNEI/Indígena, 2002, p. 121).

Na verdade, o trabalho desenvolvido pelos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon em relação ao ensino da Língua Portuguesa é realizado com o uso de *“textos, com livros de história, com textos de jornais e revistas, com músicas e com conversas em sala de aula”*. Além disso, os professores procuram oportunizar momento para a escrita de redações, podendo ser em Língua Portuguesa ou em Língua Kaingang. Este trabalho, ora acontece em grupo, ora acontece individualmente, depende da proposta de trabalho do professor, ou seja,

“O desenvolvimento da educação bilíngüe vem sendo muito importante para que os alunos tenham mais facilidade de aprender o que está escrito e poder tirar sua dúvidas sobre a língua portuguesa”.¹⁰¹

⁹⁷ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁸ CARDOSO, Ageu. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

⁹⁹ PEREIRA, José. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁰⁰ MARCELO, Alcides Kugye. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Neste sentido, o professor José Pereira, embora tenha consciência da importância do ensino da Língua Portuguesa, revela a importância do professor índio se fazer presente na escola, já que na Terra Indígena Queimadas a língua Kaingang é usada no cotidiano das famílias e das crianças:

“[...] porque a criança indígena, têm alguns que não entendem o que o professor branco fala. Por isso, o índio é muito importante nas comunidades indígenas. Como professor, os pais vão ter mais possibilidade de perguntar, conversar com o professor e tirar suas dúvidas.”¹⁰²

Para tanto, a justificativa e indicação do RCNEI/Indígena em relação ao ensino e a apropriação da Língua Portuguesa se deve ao fato de que

Os alunos indígenas, quando começam a freqüentar a escola, já têm muito conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é a da conversação do dia-a-dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais. Nessas situações, a compreensão se dá, geralmente, com muita facilidade, porque todos se conhecem e conhecem bem o assunto sobre o qual estão falando. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 124).

E de fato, é isso que acontece na aldeia Queimadas, as crianças utilizam no seu dia-a-dia somente a língua kaingang. Elas usam a língua kaingang com seus pais, com seus amigos, nas brincadeiras e em todos os diferentes momentos da vida na aldeia.

Nas proximidades da aldeia Queimadas mora uma família que veio da Alemanha e esta família possui um filho em idade escolar, por volta dos 6, 7 anos de idade. Logicamente esta criança chegou em Ortigueira falando a língua alemã, mas entrando em contato com as crianças Kaingang, começou a receber “aulas” de kaingang. Em contrapartida, ela começou ensinar algumas palavras em língua alemã para as crianças Kaingang. Esta relação vem funcionando com sucesso e a diferença de língua não é motivo de dificuldade para que elas brinquem juntas, conversem e troquem experiências.

De fato, é o que diz o RCNEI/Indígena: as crianças aprendem a usar a língua indígena oralmente, não precisando da escola para aprendê-la. Mas como a vida escolar das crianças (e a vida como um todo) não acontecerá única e

¹⁰¹ PEREIRA, José. Professor. 10 dez. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁰² Id. Ibid.

exclusivamente dentro da aldeia é importante que elas dominem a língua portuguesa, para que elas possam se comunicar em novas e diferentes situações que possam surgir fora da aldeia Queimadas.

Deste modo, na aldeia Queimadas as crianças tem aula de língua portuguesa e língua Kaingang, sendo que as aulas de Língua Kaingang acontecem com o professor Alcides Kugye Marcelo, que procura desenvolver seu trabalho oportunizando a escrita de redações em Kaingang, geralmente acontecendo em grupo. Na sua prática, procura privilegiar os cantos e músicas, desenhos, pinturas e a contação de histórias. Para tanto, se considera um professor “historiador”, já que procura trabalhar com as crianças

*“Assim, né, assuntos de como começaram a existir o povo Kaingang, sobre o passado de cada criança, sobre a história da aldeia, sobre a família da criança”.*¹⁰³

O RCNEI/Indígena também ressalta a importância do ensino das línguas indígenas:

Um forte argumento a favor da introdução do uso escrito das línguas indígenas é que limitar essas línguas a usos exclusivamente orais, significa mantê-las em posição de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência em situações de pós-contato. Utilizá-las por escrito, por outro lado, significa que essas línguas estarão fazendo frente às invasões da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios (RCNEI/Indígena, 2002, p. 128-9)

Para tanto, independente de o ensino ser português ou Kaingang é preciso que os professores desenvolvam seus trabalhos com serenidade e competência. Além disso, pede-se que seja ofertado cursos de formação aos professores, para que eles tenham clareza na condução de seu trabalho pedagógico. A educação bilíngüe é uma característica assumida pela Escola Indígena, mas o trabalho efetivo depende dos professores, para que assim possamos continuar a ser uma país verdadeiramente multilíngüe.

Além disso, a educação bilíngüe/multilíngüe possibilita que a criança indígena tenha contato com outras maneiras de sentir, de viver e expressar-se. Por isso, espera-se que o ensino da língua portuguesa na escola kaingang auxilie a criança

¹⁰³ MARCELO, Alcides Kugye. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

indígena a desenvolver sua competência discursiva, auxiliando-a nas situações de contato com a sociedade não-indígena

4.6.2 Ensinando matemática

O RCNEI/Indígena justifica o ensino de Matemática por diversas razões:

A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito às situações de contato entre diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a Matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da auto-sustentação da comunidade. [...]. Em segundo lugar, o estudo da Matemática mostra que existem, na verdade, muitas matemáticas. Isto significa reconhecer que cada sociedade tem uma maneira muito específica de contar e manejar quantidades. Por fim, a matemática também é necessária para a construção de conhecimentos relacionados às outras áreas do currículo (RCNEI/Indígena, 2002, p. 159).

Portanto, o ensino de Matemática é um instrumento eficaz para a compreensão da vida dos índios e dos não-índios, ainda mais considerando que as tecnologias e meios de comunicação se utilizam de dados numéricos ou quantitativos (RCNEI/Indígena, 2002, p. 160).

Falando em tecnologias, a Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon dispõem apenas de um computador, que foi doado por uma agência bancária do município de Ortigueira. Segundo a diretora, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott, trata-se de um computador “sucateado”, quase sem condições de uso. Para tanto, o projeto pedagógico da escola vem sendo digitado no seu computador pessoal, instalado na sua própria residência. Ou seja, aos alunos índios ainda não é ofertado o acesso às tecnologias, embora haja projetos do governo estadual em implantar laboratórios, devidamente equipados, nas escolas indígenas do Paraná.

Para tanto, é importante se considerar o acesso das crianças ao uso de tecnologias e de informações quantitativas, já que “em muitas terras, parques ou postos indígenas, saber matemática é um pré-requisito para o desenvolvimento de atividades administrativas, de proteção ambiental e territorial, e de atenção à saúde, entre outras” (RCNEI, 2002, p.160).

Assim, é importante salientar que a criança indígena se inserida a estes recursos tecnológicos, o professor deve se preocupar em fazer esta inserção de modo crítico, a fim de que os dados e informações obtidas por estas tecnologias sejam transformadas em conhecimento, e não somente em informações descontextualizadas para a criança indígena.

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, os professores trabalham a Matemática adotando modos distintos para abordar os conteúdos:

*“Somente uso o livro e o quadro de giz”.*¹⁰⁴

*“Uso material concreto, que as crianças podem ver, pegar e sentir. Usamos matérias primas para realizar, como a taquara, milho e feijão”.*¹⁰⁵

*“Usamos materiais para ensinar os alunos e desenvolver”.*¹⁰⁶

*“Usamos materiais primas para desenvolver atividades, como feijão, arroz, milho”.*¹⁰⁷

Como indicação, o RCNEI/Indígena sugere trabalhar a Matemática utilizando a ornamentação geométrica de cestos, tecidos, cerâmicas e da pintura corporal, já que “os estudos que reconstroem a matemática na ornamentação da cestaria de povos brasileiros valorizam o conhecimento matemático dos artesãos indígenas. Mostram que a matemática existe por toda parte, mesmo que não se tenha consciência disso”. (RCNEI, 2002, p. 161).

Durante a pesquisa de campo o que se percebeu é que os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon ensinam Matemática de modo mais tradicional, maneira esta presente nas escolas ocidentais. As indicações de trabalho presentes no RCNEI/Indígena ainda estão por se concretizar na proposta de trabalho dos professores, já que ainda está sendo construído o currículo de matemática da escola.

Acreditamos ser importante uma reavaliação deste tipo de ensino presente na escola, já que a matemática pode se tornar um instrumento eficaz para a revitalização da cultura Kaingang, “pois professores e alunos, ao mesmo tempo em

¹⁰⁴ MARCELO, Alcides Kugye. Professor. 02 junho. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁰⁵ PEREIRA, José . Professor. 21 maio. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁰⁶ LUCAS, Júlio Cezar. Professor. 21 maio. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁰⁷ OTT, Sidinéia Braz Moreira. Diretora Escolar e Professora em 2006. 10 março. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

que buscam conhecimentos, acabam por construir sua própria história por intermédio dos saberes de seu povo e daqueles adquiridos na situação de contato intercultural”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 188).

4.6.3 Ensinando história

Nesta parte do RCNEI/Indígena, o documento indica a finalidade do ensino de História para os povos indígenas, colocando que

Algumas das finalidades do estudo de História só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de História daquela sociedade e cultura. Porém, é importante que o professor conheça algumas noções específicas da História tal como é pensada no mundo ocidental, para que possa entender criticamente algumas idéias que aparecem no ensino e também algumas reflexões educacionais que têm orientado as práticas nas escolas”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 195).

O documento também ressalta a importância do trabalho com História ao se considerar “a singularidade de cada povo, suas relações com a sociedade brasileira e as experiências já desenvolvidas no ensino de História em suas escolas.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 198). Para tanto,

Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferentes, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas (RCNEI/Indígena, 2002, p. 198).

Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon o trabalho desenvolvidos pelos professores busca resgatar a história do povo Kaingang, da aldeia Queimadas, da vida da criança:

*“Uso a história de vida das crianças, da família deles, da aldeia”.*¹⁰⁸

*“Também faço pesquisas com as pessoas mais velhas da aldeia, o pajé, por exemplo”.*¹⁰⁹

¹⁰⁸ CARDOSO, Ageu. Professor. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

*“As vezes, uso fotos, gravuras antigas, roupas e coisas antigas que têm na aldeia”.*¹¹⁰

Como já foi dito anteriormente, o currículo da escola está sendo construído pelos professores, direção e coordenação escolar, para tanto, ainda há muito que os professores avancem e se apropriem a respeito do ensino de História, bem como das outras disciplinas também.

Deste modo, ao se elaborar uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas

[...] é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercambio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado (RCNEI/Indígena, 2002, p. 200).

No entanto, não esperamos que o professor trabalhe a História na escola indígena orientando as crianças indígenas da presença de bons e maus durante o decorrer da História. É importante sim mostrar para as crianças a violência que alguns povos foram sujeitados, desde a escravização de negros e índios, até a prática do preconceito racial. No entanto, é esperado que o professor não faça julgamentos, até porque independente da abordagem utilizada por ele para tratar estes temas, não será possível fazer com que o tempo volte e que se devolva a vida de milhares de pessoas que foram tiradas durante o decorrer dos tempos.

Assim, é esperado que o professor, ao tratar estes temas em sala de aula, exerça seu papel de mediador e esclarecedor, ensinando seus alunos a aprender, de fato, a História. Atuando deste modo, o professor permite que seus alunos tenham acesso aos conhecimentos acumulados ao longo do tempo, transformando a sala de aula em um espaço para compreender o mundo de outros modos, e não só aquele em que existem bons e maus.

4.6.4 Ensinando geografia

Caso fossemos trabalhar com os conceitos, o RCNEI/Indígena traz um texto escrito sobre o que é Geografia, elaborado pelos professores indígenas do Acre e

¹⁰⁹ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo . Professora. 21 maio 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹⁰ MARCELO, Alcides Kugye. Professor. 21 maio. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Sudeste do Amazonas e que define bem qual o entendimento que os professores devem se apropriar ao trabalhar esta disciplina em sala de aula:

“Geografia é onde o rio está
 Onde o município está.
 É para onde vem o sol.
 É para onde vai o sol.
 Este rio para onde vai?
 Geografia é a divisão das águas
 É igarapé, igapó, açude, mar
 É a medição da terra, a demarcação
 É fotografia, desenho, cor, é um mapa.

Geografia é o homem que transforma muitas coisas,
 A mata numa cidade, a terra num roçado, a folha num remédio,
 A madeira em barco, a macaxeira em farinha.

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo
 Do nosso mundo e do mundo do branco.
 É a cidade, o Brasil e os outros países
 Geografia é a história do mundo
 O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio,
 O rio que cai num outro rio, que cai num outro rio,
 Que cai no mar. Geografia é o depois do mar”.
 (RCNEI/Indígena, 2002, p. 226).

Ou seja, o trabalho com ensino de Geografia permite

[...] conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – as paisagens, o que se sente e como que pessoa se identifica – os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios (RCNEI/Indígena, 2002, p. 227)

Além disso, o ensino de Geografia nas escolas indígenas se justifica para o alargamento “dos conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos na natureza.” (RCNEI/Indígena, 2002, p. 228).

Para tanto, o trabalho que vem sendo desenvolvidos na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon se dá:

*“Uso mapas para que as crianças saibam localizar onde elas estão na Terra, o país, Ortigueira e a aldeia”.*¹¹¹

*“Também procuro mostrar o jeito que vivem os Kaingang”.*¹¹²

¹¹¹ LUCAS, Julio C. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

*“Mostro para as crianças que elas podem melhorar o lugar que elas vivem aqui na aldeia”.*¹¹³

*“A gente procura valorizar a cultura, a história, a vida dos Kaingang aqui de dentro da aldeia”.*¹¹⁴

Através das entrevistas foi possível verificar que os professores vem desenvolvendo uma prática que mostra a identidade do povo Kaingang, que reconhece seu espaço, sua terra e o uso que fazem desta terra. Também procuram privilegiar a “geografia do branco”, ao falarem a respeito de cultura:

*“Quando tratamos das culturas indígenas, tratamos de culturas diferentes dos brancos. Mas estamos tentando passar as duas culturas, para que as crianças conheçam as duas culturas”.*¹¹⁵

Assim, o ensino de Geografia procura privilegiar aspectos da cultura e da vida dos Kaingang, mas vai mais além. Procura mostrar a cultura, o jeito de viver dos “brancos”. Para tanto, percebemos que os professores procuram situar a criança sobre o local, mas também sobre o mundial, mas sem perder, necessariamente a identidade Kaingang.

Para tanto, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon procuram desenvolver sua prática em que o ensino não esteja centralizado da memorização de fatos e conceitos. Mas sim, procuram oportunizar um ensino de conteúdos que estejam mediados por contextos que sejam significativos para os alunos, ou por situações-problema que se relacionem com a realidade das crianças da aldeia.

4.6.5 Ensinando ciências

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 254).

¹¹² MARCELO, Alcides Kugye. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹³ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹⁴ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo . Professora. 10 dez.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹⁵ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 24 abril. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

A proposta do ensino de Ciências presente no RCNEI/Indígena está diretamente ligado a dois Temas Transversais: Terra e Conservação da Biodiversidade e Auto-Sustentação, já mencionados anteriormente.

Para tanto, os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon vêm trabalhando Ciências contemplando estes dois Temas Transversais, e adotando a seguinte prática:

*“Ensino as crianças ficarem atentas sobre tudo o que acontece ao seu redor, como o canto dos passarinhos, o costume dos animais que têm na aldeia, o conhecimento dos peixes que tem no rio, o plantio das roças”.*¹¹⁶

*“Eu procuro ensinar as crianças sobre as coisas da aldeia, como a terra, a água, as plantas e os animais que têm na aldeia, e também sobre o uso do fogo”.*¹¹⁷

Também privilegiam o ensino sobre “plantas medicinais que têm na aldeia, remédios que têm na aldeia e que curam diversas doenças, os cuidados com a higiene, os tipos de lixo que têm na aldeia e a reciclagem do lixo”.

Uma coisa relevante no ensino de Ciências é sempre trabalhar com assuntos que interessam aos alunos, “conversando com os parentes deles e descobrindo quais temas são mais importantes para entender como as outras sociedades humanas vivem e trabalham: pensando nos problemas que a comunidade enfrenta e procurando resolver esses problemas”. (RCNEI/Indígena, 2002, p. 278). Em comum acordo com esta indicação do RCNEI/Indígena, o professor Ageu Cardoso, entende que na escola indígena é preciso

*“[...] aqui na escola a gente precisa trabalhar a compreensão dos alunos, porque eles têm dificuldade com o português. Por isso eu procuro trabalhar as necessidades e os problemas vividos aqui na aldeia, ainda mais as suas idéias da condição de vida. Então, eu penso que a gente precisa falar aqui na escola sobre as situações diferentes do dia-a-dia aqui da aldeia. Mas a gente também fala das coisas da cidade”.*¹¹⁸

¹¹⁶ CARDOSO, Ageu. Professor. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹⁷ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo. Professora. 10 set. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹¹⁸ CARDOSO, Ageu. Professor. 19 agosto. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

Esta fala do professor Ageu Cardoso revela que vem sendo desenvolvido um trabalho na escola que está envolvido com os problemas da aldeia, em especial, a questão referente às condições de vida dos Kaingang em Queimadas. Como já foi apresentado anteriormente, o município de Ortigueira possui o pior IDH do Estado do Paraná, sendo que esta situação gera reflexos na própria Terra Indígena, em especial no que se refere ao desemprego.

Assim, a prática desenvolvida pelos professores da escola no que se refere ao ensino de Ciências, auxilia as crianças a compreender o mundo que as cerca. Assim, os professores procuram explicar os contextos que as crianças vivem na aldeia, mas também procuram explicar contextos mais amplos, já que as crianças são habitantes de um município, que está situado em um Estado, que se situa em um país e assim por diante.

4.6.6 Ensinando Artes

Nas sociedades indígenas, a arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social. [...] A arte indígena deve ser compreendida por suas diferentes características de estilo, de formas, de materiais e de concepções estéticas, além dos aspectos simbólicos e das relações que mantém com as demais esferas da vida cultural, social e econômica (RCNEI/Indígena, 2002, p. 288).

O trabalho desenvolvido pelos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon é pautado no artesanato Kaingang mas sem ignorar outras formas de arte:

*“Sempre levo o artesanato Kaingang para a sala de aula”.*¹¹⁹

*“[...] mas aqui na escola a gente também procura mostrar outras formas de artes que existem lá fora da aldeia”.*¹²⁰

*“Nas aulas, a gente desenha, pinta, cola, canta e dança”.*¹²¹

Percebemos que no ensino de Artes, a cestaria Kaingang se faz pouco presente nas aulas, sendo que a atividade de confecção é destinada às mulheres da

¹¹⁹ FREDERICO, Isalina Nanká Marcelo . Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²⁰ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²¹ MARCELO, Alcides Kugye . Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

aldeia. A cestaria Kaingang está presente na casa dos indígenas e é exposta em frente à entrada da aldeia, em uma barraquinha, onde é realizado o seu comércio.

Também durante as entrevistas, os professores revelaram que têm preferência por trabalhar com músicas e cantos, desenhos, pinturas e colagem. Nenhum dos professores indicou o trabalho com dramatização.

Para tanto, é esperado que o corpo de professores da escola se reúna e realize um mapeamento a cerca do conhecimento que as crianças possuem a respeito das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança. A partir deste mapeamento será possível o professor ter conhecimento daquilo que as crianças já aprenderam, já domina, já tem conhecimento e assim poderem dar continuidade ao processo de educar as crianças em cada uma das modalidades artísticas, inclusive inserindo o teatro em seus planejamentos.

4.6.7 Ensinando educação física

A Educação Física é a última disciplina abordada pelo RCNEI/Indígena e na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon esta tarefa é trabalhada pelo professor de sala, já que não existe profissional específico desta área.

A prática de esportes está presente na comunidade Queimadas, principalmente com a realização de campeonatos de futebol, mesmo sem um espaço adequado para sua realização. Para tanto, esta é um reivindicação dos professores da escola:

*“Para melhorar a Educação, seria bom construir uma quadra junto à escola, porque as crianças e os adultos gostam de praticas esportes, principalmente as meninas”.*¹²²

Além dos campeonatos de futebol organizados pelos professores durante as aulas de Educação Física, os professores oferecem outros tipos de atividades:

*“Busco as brincadeiras e jogos que a crianças já conhecem e trazem de casa. Também brincamos as brincadeiras que são dos Kaingang”.*¹²³

¹²² PEREIRA, José. Professor. 10 março. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²³ MARCELO, Alcides Kugye . Professor. 02 junho. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

O que percebemos é a necessidade de se avançar as discussões a respeito da Educação Física na escola, pois ela pode se fazer presente nos banhos de rio, nos ensinamentos e nas práticas referentes à ornamentação e pintura corporal, os ritos de iniciação (corridas, danças e cantos), nas maneiras de confeccionar os artefatos, plantar, caçar e pescar, etc. (RCNEI/Indígena, 2002). Na verdade, trata-se dos professores se apropriarem do conceito de Educação Física Indígena, e não apenas serem reprodutores do modelo de Educação Física posto nas escolas não-indígenas.

4.7 “A escola que queremos” na fala dos professores Kaingang

Durante o período que foi realizado esta pesquisa (agosto/2006 a janeiro/2008), os professores revelaram o que gostariam que melhorasse na educação das escolas indígenas. São sonhos de professores índios por uma escola melhor, com condições melhores, livre da sensação de descaso e abandono, livre evasão escolar (tão presente na aldeia Queimadas, já que as crianças saem para trabalhar na venda de artesanato ou ajudar os pais no cultivo da lavoura). São desejos expressos de um jeito Kaingang de ser...

*“Para melhorar a Educação seria bom ter novas escolas, com mais salas de aulas, mais materiais escolares para que não falte para os alunos, para que ele não desista da escola. Construir um colégio nas aldeias indígenas de 5ª a 8ª série para que os alunos índios não possam sair fora para fazer a 5ª e a 8ª série. Contratar professores índios para cada sala de aula e para cada série, que sejam formados e que tenham vontade ensinar. Com tudo isso a educação escolar indígena no nosso país melhora, porque tudo isso existe nas escolas não-indígenas do nosso país”.*¹²⁴

*“Para melhorar, precisamos de professores que tenha formação, instalações da escola e investir em materiais diversos”.*¹²⁵

*“É preciso ter um cronograma diferente, escolas dos ensino fundamental até o ensino médio”.*¹²⁶

¹²⁴ PEREIRA, José. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²⁵ CARDOSO, Ageu. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²⁶ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

*“Os pais podia fazer esforço dos filhos estudar, para uma vida melhor e tem muitos índios que não entende o que é educação. Eu acho, prá melhorar, os índios podiam o maior esforço para os filhos aprender e para crescer e para ser alguma coisa para o futuro”.*¹²⁷

E é neste cenário de abandono, de faltar tanto e receber tão pouco, que os professores foram revelando como se sentem, o quanto se sentem importantes na construção da escola indígena:

*“Eu, como professor índio, eu gosto de ser professor e de educar as crianças crescer para ter futuro melhor”.*¹²⁸

*“Estando em sala de aula é ser como uma mãe, querendo ensinar os filhos a “gatinhar” pela primeira vez, quando aprende vai em frente com alegria e aquela emoção de ver como aquela criança aprendeu a ler, escrever. A minha função é muito importante, gosto de ensinar aqueles que querem e até os que não querem”.*¹²⁹

*“Para ensinar o que está escrito e explicar o que está dizendo na língua indígena. Isso é muito importante porque a criança indígena, tem alguns que não entendem o que o professor branco fala. Por isso o índios é muito importante nas comunidades indígenas. Como professor, os pais vão ter mais possibilidades de perguntar, de conversar com o professor e tirar suas dúvidas”.*¹³⁰

Conversando, trocando, revelando, perguntando, tomando confiança, conquistando e abrindo espaços, os professores anunciaram sua prática. Uma prática de uma escola indígena, uma escola Kaingang...

*“[...] Gosto muito de ensinar os alunos a ler bem. Todo dia leio uma história e eles também lêem uma história comigo. Gosto muito de desenvolver a leitura. Isso é a prática que tenho em sala de aula”.*¹³¹

Com as revelações dos professores durante as entrevistas, foi se percebendo muitos pontos em comum nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Os

¹²⁷ LUCAS, Júlio Cezar. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹²⁸ Id. Ibid.

¹²⁹ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹³⁰ PEREIRA, José. Professor. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹³¹ LUCAS, Fátima Koyo. Professora. 14 nov. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

professores indicaram quais as atividades mais comuns em sua prática cotidiana e contempladas em seus planejamentos. Assim tomamos a liberdade de transformar estas informações em números para gerar um gráfico, que permite uma visualização geral de quais atividades são mais corriqueiras durante as aulas na Escola Estadual Cacique Crispin Guê-Mon:

Atividades Contempladas no Planejamento dos Professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon:	
Atividades	Professores que utilizam esta atividade ¹³² :
Música	Alcides Kugye Marcelo
Pintura	Fátima Koyo Lucas, José Pereira, Isalina Nanká Marcelo Frederico, Ageu Cardoso, Julio C. Lucas, Sidinéia Braz Moreira Ott, Alcides Kugye Marcelo
Jogos e Brincadeiras	Fátima Koyo Lucas, José Pereira, Isalina Nanká Marcelo Frederico, Ageu Cardoso, Julio C. Lucas, , Sidinéia Braz Moreira Ott,
Colagem	Fátima Koyo Lucas, José Pereira, Isalina Nanká Marcelo Frederico, Ageu Cardoso, Julio C. Lucas, , Sidinéia Braz Moreira Ott,
Passeios	Fátima Koyo Lucas, José Pereira, Isalina Nanká Marcelo Frederico, Ageu Cardoso, Julio C. Lucas, , Sidinéia Braz Moreira Ott,
Leitura de Livros	Fátima Koyo Lucas, José Pereira, Isalina Nanká Marcelo Frederico, Ageu Cardoso, Julio C. Lucas, , Sidinéia Braz Moreira Ott, Alcides Kugye Marcelo
Desenho	Isalina Nanká Marcelo Frederico, José Pereira, Ageu Cardoso, Sidinéia Braz Moreira Ott, Alcides Kugye Marcelo
Roda de conversa	Isalina Nanká Marcelo Frederico, José Pereira, Ageu

¹³² Os professores José Pereira e Marli Bortolassi Batista não participaram das entrevistas a respeito das atividades que são contempladas em seus planejamentos diários.

	Cardoso, Julio C. Lucas, , Sidinéia Braz Moreira Ott,
Teatro ¹³³	

Quadro 6 – Atividades contempladas no planejamento dos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

Fonte: Diversas entrevistas realizadas com os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, 2007.

É possível observar que o teatro não é contemplado no planejamento dos professores da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. E ao se falar em planejamento, outra resposta unânime vinda dos professores foi a realização do planejamento diário das aulas, sempre acompanhado pela direção e coordenação escolar.

O planejamento das aulas também acontece durante as reuniões pedagógicas, onde o corpo de professores se utiliza deste momento para a “discussão de diversas coisas”. Além da reunião pedagógica, os professores procuram se reunir com os pais dos alunos para apresentar o desempenho das crianças durante o bimestre, além de discutir assuntos como comportamento e assiduidade.

“É importante, nestas reuniões, enfatizar aos pais a necessidade da vida escolar dos alunos, assim a gente reduz as faltas dos alunos e a evasão escolar”¹³⁴

Para facilitar a comunicação com os alunos os professores se utilizam da Língua Portuguesa e da Língua Kaingang durante as aulas, portanto, pedimos que os alunos da turma da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon indicassem suas disciplinas preferidas, podendo, inclusive, selecionar mais de uma. Eis o anúncio das preferidas:

¹³³ A atividade de Teatro não foi indicada por nenhum professor da escola, não estando presente em seus planejamentos diários.

¹³⁴ BOROSKI, Solange. Coordenadora escolar. 10 dez. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

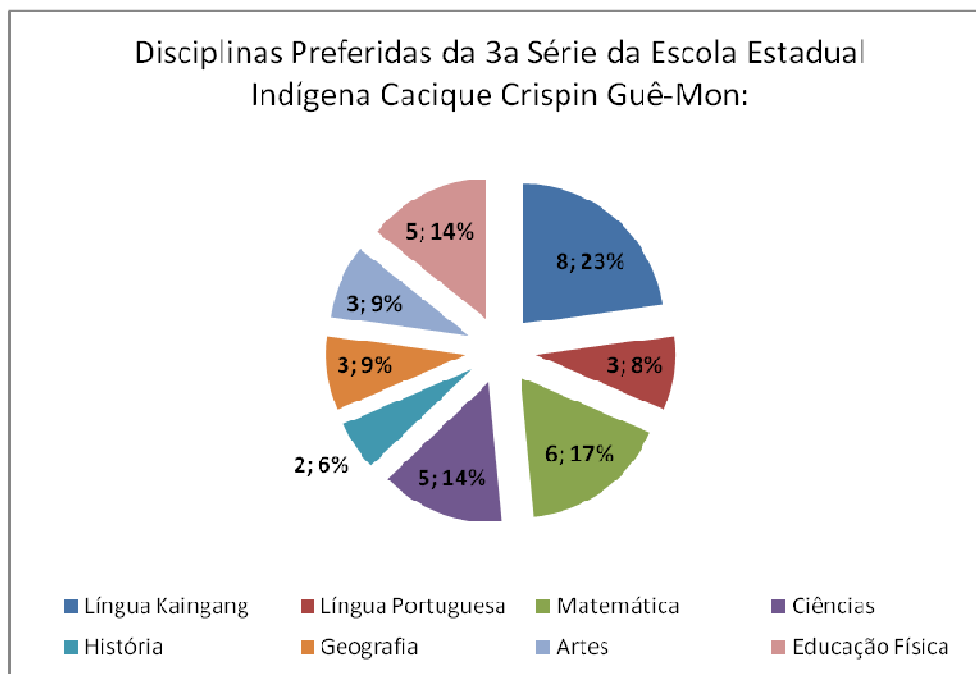


Figura 13 – Disciplinas preferidas da 3ª série da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

Fonte: Entrevista realizada com as crianças da 3ª série Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, 2007

Ao se falar do relacionamento entre professor e aluno, o projeto pedagógico¹³⁵ da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon contempla esta questão abordando-a da seguinte maneira:

A relação educador/educando é um dos aspectos centrais das questões educacionais de hoje. Desafio tanto o educador quanto o educando. Coloca ambos numa situação nova, diferente da forma tradicional, onde um educador sabia e outro educando aprendia. A formação pedagógica é de ensinante. E no momento em que ele está relacionando com novas tecnologias, ele tem que colocar também no papel de aprendente e sair do lugar de todo-poderoso, de que o educador precisa ter uma relação de ida e volta, ou seja, uma relação igualitária. Estas relações não tiram o lugar da autoridade, porque autoritarismo não é autoridade. Tem que existir autoridade, mas não precisa ser autoritário. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

O que se percebe é que na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon a relação entre professor e aluno é igualitária, com base na autoridade que é

¹³⁵ Como já foi mencionado anteriormente, o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon está sendo discutido e elaborado pelo grupo de professores, pela direção e coordenação escolar. Os textos que aparecem nesta dissertação foram elaborados nos encontros durante o ano de 2006. O Projeto Pedagógico ainda será encaminhado para o Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba para a sua aprovação. Estes textos aqui apresentados foram retirados das anotações da coordenadora escolar, a Sra. Solange Boroski.

pertencente ao professor. Os professores procuram muito ouvir o que os alunos falam, portanto, há espaço para as falas dos alunos durante as aulas, não é somente o professor que fala e as crianças ouvem. Para tanto, durante o período da pesquisa de campo, os professores deixaram claro que a criança é respeitada e tem espaço durante as aulas “para que perguntem o que quiserem”. Os professores privilegiam o diálogo em suas aulas, até mesmo porque as crianças da aldeia preferem debater e conversar sobre os temas e conteúdos das aulas do que utilizarem a linguagem escrita, sendo que “os alunos gostam mais assim, em conversas, mas não muita escrita”.

Assim, o que vimos durante o período de pesquisa foram salas de aula organizadas para que as crianças Kaingang possam falar, tirar suas dúvidas sem medo com os professores. As crianças podem circular pela sala, podem se mexer e conversar umas com as outras. As crianças trabalham concentradas, pois há muitas que têm dificuldades em compreender a língua portuguesa. Mas mesmo assim, os professores são pacientes e caso a criança não entenda em português, é explicado em língua Kaingang. Assim, nas salas de aula da escola procura-se privilegiar a autonomia das crianças, estimulando-as a participar das aulas, conversando, debatendo e tirando suas dúvidas.

4.8 A gestão democrática na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon

A proposta de relacionamento que deve se estabelecer entre a direção escolar e o corpo de professores é intitulada como “Gestão Democrática¹³⁶”, ou seja,

Em uma democracia, a instituição escolar deve educar cidadão ativos, iniciá-los e formá-los para a vida, fornecendo aos educandos todos os conhecimentos que permitem também a elaboração de projetos políticos dignos de confiança. No que se refere à educação escolar indígena a autodeterminação deve manter e reforçar suas características políticas, econômicas, sociais e culturais próprias. O papel do educador qualificado pela comunidade não pode ser desempenhado sem aceitação tácita desta, de seus valores. A educação propõe e não impõe um princípio de julgamento, baseando-se em uma incontornável universalidade necessária à conduta das ações ordinárias; a educação tem como limite o seu

¹³⁶ Os textos aqui apresentados referentes à Gestão Democrática foram retirados do Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon.

objeto: a liberdade de uma consciência. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

O Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon inicia seu discurso falando da educação de cidadãos ativos, que precisam ser iniciados e formados para a vida. A criança indígena é este cidadão que também precisa ser iniciada e formada para a vida, até porque devido a realidade posta na aldeia Queimadas, elas são colocadas muito cedo nas práticas da vida adulta, ajudando na roças ou vendendo o artesanato Kaingang.

A escola deverá ser o espaço dado à criança para que ela possa aprender a ser livre, mas uma liberdade que respeite as diferenças e regras de convivência, seja fora ou dentro da aldeia. As crianças, ao ingressarem na escola tem um ofício sim, o ofício de serem alunos, onde vão adquirir autonomia, responsabilidade, irão desenvolver capacidades de agir, de pensar, de como atuar sobre o mundo e de como lidar com a influência deste mundo sobre cada um. Neste ofício, as crianças indígenas também precisarão apreender a diversidade, ser compreendido por ela, além de situar-se e sentir-se pertencido, pertencido ao povo Kaingang.

Neste sentido, a educação ofertada na escola indígena também é responsável pela construção desta identidade de ser Kaingang, da autonomia de ser índio e da liberdade de assumir-se como povo étnico. No entanto, não há como falar de liberdade sem possibilidade de escolhas. E estas escolhas devem ser feitas a partir do conhecimento dado por uma educação verdadeiramente indígena e que transita entre o local (aldeia Queimadas) e o mundial (Ortigueira, Paraná, Brasil, América, Mundo).

Trata-se de uma educação que constrói, que acrescenta, que permite sínteses de saberes produzidos pelo povo Kaingang, mas também os saberes produzidos pela humanidade como um todo. Esta educação dá condições para que as crianças indígenas acessem o conhecimento, para que então possam exercer sua cidadania, seja em dimensão local, na aldeia Queimadas, ou seja em dimensão mundial (há também um mundo fora da aldeia!).

A lei da Educação (LDB 9394) estabelece que os sistemas de ensino “definirão as normas da GESTÃO DEMOCRÁTICA do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades”, prevendo a participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. Neste

sentido, não podemos pensar que a GESTÃO DEMOCRÁTICA da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação. No entanto, sua implantação é hoje uma exigência da própria sociedade, que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Acreditamos que a LDB (9394/96) é uma lei que se constitui ao olhar o história da educação brasileira, e acabou por aprender e refletir sobre este passado. Este aprendizado, baseado em erros e acertos das experiências vividas por estados e municípios do Brasil que adotaram programas de gestão democrática; além de ter que aprender partindo de todas as críticas que foram lançadas a estes programas de gestão; teve que aprender quando no Brasil tivemos os embates a respeito de processos de privatização, onde há uma discussão sobre o papel do estado, ora um Estado gestor, ora um Estado regulador. A LDB (9394/96) não abriu mão e assumiu o slogan de “gestão democrática”, além de atribuir à democracia um novo sentido com a avaliação dos resultados (PROPOSTA CURRICULAR..., 2007, p. 6).

Além disso tudo a LDB deu vez e voz aos municípios, responsabilizando-os pela a educação as crianças da Educação Infantil, bem como determinou que as escolas passariam a ter autonomia financeira, além de autonomia de criar seu projeto pedagógico próprio. Não somente isso, a LDB desvia o olhar do processo de ensino e volta seu olhar para o processo de aprendizagem, assim, “não é por acaso que sua filosofia não é mais a liberdade de ensino, mas a do direito de aprender”. (PROPOSTA CURRICULAR..., 2007, p. 9).

Neste sentido, a LDB inaugura o discurso a respeito do direito de aprender do aluno, onde a escola se torna responsável pela sua aprendizagem; também dá abertura para que estados e municípios e escolas da rede pública e particular de ensino organizem a aprendizagem de seus alunos conforme a necessidade deste, onde há a presença de currículo flexível. São inovações que aparecem na educação escolar brasileira pós LDB (9394/96) e que vieram para somar e auxiliar nas mudanças que são necessárias para melhorar a gestão das escolas, inclusive as escolas de educação indígena.

Realizamos então uma análise sobre a função do DIRETOR, enquanto articulador da GESTÃO DEMOCRÁTICA na instituição escolar: o DIRETOR da escola é e deve ser antes de tudo um educador. Enquanto tal, possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento da competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser

um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político pedagógico da escola. Quanto maior for esta articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com a sua comunidade (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

O diretor escolar, seja ele diretor de uma escola indígena ou não, deve atuar como um líder, um gestor que está comprometido com a qualidade da aprendizagem dos alunos, no espaço escolar. Acreditamos que este gestor deve estar apto e preparado para implementar o projeto pedagógico da escola, além de fomentar a troca de experiências entre os professores, permitindo assim, momentos de troca, de reflexão e promovendo na escola ambientes que possibilitem a aprendizagem.

Espera-se que este gestor acompanhe o desenvolvimento dos conteúdos que são contemplados no currículo da escola e que estão sob a responsabilidade dos professores. Para tanto, o gestor deve estar preparado para conseguir articular questões como o relacionamento com as famílias, os problemas do dia-a-dia que surgem na escola, a falta de recursos didáticos, de modo que estas situações não recaiam sobre a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

Embora na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon exista a profissional que exerce a função de coordenadora escolar, é para a diretora que se atribui a função de gestor. Isso ocorre porque a diretora da escola é índia, mora na aldeia e foi indicada pelas lideranças de Queimadas para exercer esta função. Já a coordenadora escolar é “branca” e foi contratada pela Secretaria Estadual de Educação, ou seja, “*ela veio de fora*”. Além disso, a diretora escolar, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ottt acumulou um sem-fim de experiências produzidas em sala de aula, enquanto atuava também como professora da escola indígena.

Por isso, espera-se que a diretora atue diretamente com os professores, apontando para estas oportunidades existentes que enriquecem e contextualizam os conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Também espera-se que a escola esteja focada em um único propósito: a aprendizagem dos alunos. Por isso, a diretora, no papel de gestor, deve animar, motivar o grupo de professores para que todos trabalhem na escola preocupados em como conduzir os processos de ensino-aprendizagem.

Na verdade, é preciso educar nosso olhar para que vejamos a singularidade de cada escola. É preciso conhecer a singularidade da escola indígena, desde a população que é atendida, as possibilidades e os limites. É preciso estar preparado para as mudanças, seja estas mudanças a vinda de professores fora da aldeia, ou seja a necessidade de elaboração de novas propostas de trabalho para que a escola se assuma como uma escola indígena. É preciso ter os olhos voltados para o horizonte, para ver o além e ajudar os professores na jornada de mais um ano letivo.

Portanto, o DIRETOR ARTICULADOR deve exercer sempre uma liderança democrática que seja capaz de dividir o poder de decisão e de deliberação sobre os assuntos escolares com professores, funcionários da escola, pais de alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos nas instancias próprias da escola, como no Conselho de Escola. A partir dessa práxis poderá automaticamente melhorar a qualidade do seu próprio trabalho, uma vez que o diretor estará assumindo a RESPONSABILIDADE, exercendo DIREITOS e praticando a cidadania ativa na escola. (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2007).

Assim, é essencial que o gestor desenvolva durante o ano letivo, momentos de troca e reflexão da prática que os professores desenvolvem na sala de aula, contribuindo sempre com referenciais teóricos consistentes e que auxiliem na consolidação da escola indígena.

Por isso, o gestor deve estar preparado para identificar, analisar, compreender os desafios do cotidiano, definindo as prioridades, criando planos de trabalho com o grupo de professores, fortalecendo e motivando a equipe, delegando tarefas a fim de não ser um gestor centralizador, acompanhando as ações e contribuindo. É preciso saber ouvir, dar vez e voz aos professores, dar vez e voz aos alunos, dar vez e voz a comunidade indígena. É necessário que viva a democracia e que conduza a escola para que ela seja uma escola indígena, embora haja agruras neste caminho.

Neste sentido, é importante esclarecer que a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott desempenha a função de gestora da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, sendo ela a responsável por articular e dar espaço para que esta pesquisa fosse realizada com os professores da escola. Em todas as visitas à aldeia, a Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott procurou contribuir com a pesquisa, emprestando materiais dos professores, livros da escola, contando histórias, fornecendo dados e

principalmente motivando os professores para que participassem das entrevistas e contassem a respeito de suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

A Sra. Sidinéia Braz Moreira Ott abriu as portas da escola e permitiu que constássemos a história da vida da Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. Uma vida que é feita por professores Kaingang, que no amor que sentem por ensinar, declaram

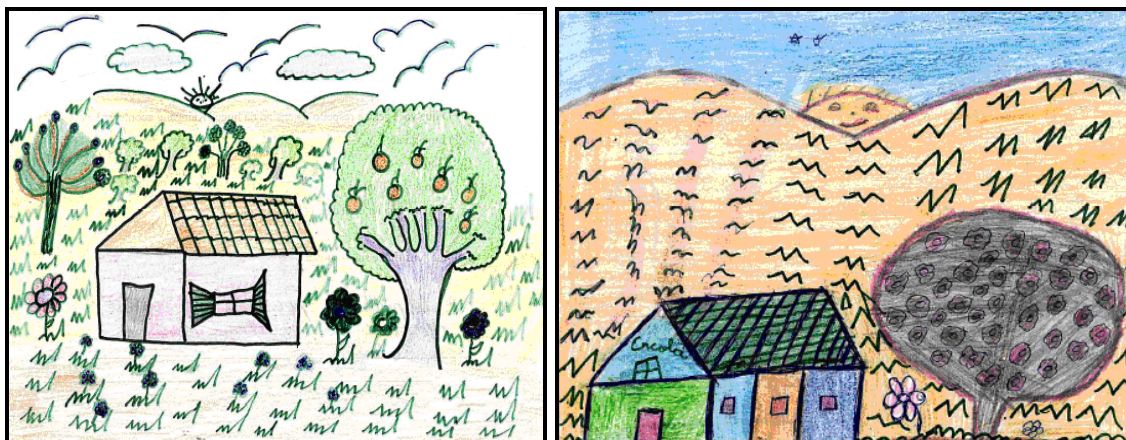
*“Eu, como professor, eu vou fazer o melhor para as crianças da aldeia Queimadas”.*¹³⁷

4.9 As crianças Kaingang desenharam e falam sobre a escola na aldeia

Durante o período de pesquisa, conversamos com as crianças da aldeia que freqüentam a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon. Nesse período as crianças também desenharam a escola:



¹³⁷ LUCAS, Júlio Cezar. Professor. 02 junho. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz



Analisamos os desenhos de 10 crianças da aldeia e há pontos em comum que encontramos neles. Não há como negar que nos desenhos infantis é comum aparecerem estereótipos como acontece com as árvores cheias de florzinhas em

sua copa, ou as flores de cinco pétalas e até mesmo o solzinho com olhos e boca se pondo nas montanhas. No entanto, as crianças da aldeia Queimadas também reproduziram em seus desenhos a árvore característica do Paraná: a araucária. Esta árvore é bem comum na aldeia, além de seu fruto, o pinhão, servir como alimento para o povo Kaingang. Em muitos desenhos também aparece a palmeira, sendo esta árvore também bastante comum na aldeia. As crianças não detalharam a escola em seus desenhos, até porque ela está ocupando, de modo, emprestado, o prédio do Conselho da Comunidade e o Salão de Baile do Clube. No entanto, em dois desenhos ficou nítido o quanto as crianças apreciam os jogos realizados no campo de futebol da aldeia. Os dois desenhos em que aparece o campo de futebol foram desenhados por meninas e isso confirma a indicação dos professores da escola, que as meninas adoram praticar esportes, principalmente o futebol. Em todos os desenhos a escola está rodeada por montanhas e de fato é assim mesmo que é o espaço físico da aldeia Queimadas. A aldeia fica localizada em um vale, portanto, há muitas montanhas para as crianças olharem no horizonte.

Além de tudo isso, os desenhos das crianças são coloridos, caprichosos e cheios de vida. A escola ocupa a parte central dos desenhos, o que nos indica que ela é importante na vida das crianças, talvez até ocupando um espaço central na vida delas. Algumas desenharam a escola com muitas janelas, uma escola grande e arejada. Talvez seja o sonho das crianças na aldeia em terem uma sala de aula maior, com janelas grandes para que assim elas possam olhar o mundo lá fora.

As crianças desenharam sua escola, mas também falam sobre ela, indicando o quanto ela é importante em suas vidas. Portanto, analisando as falas das crianças sobre a escola na aldeia, algumas questões nos chamam a atenção. Primeiramente, as crianças indicam que a escola na aldeia é uma comodidade para os pais e para elas: para os pais porque eles podem ficar sossegados em casa enquanto seus filhos estão em uma escola dentro da aldeia; para os filhos porque a escola na cidade é distante e não seria fácil o deslocamento das crianças até lá:

“Se nós fossemos estudar na cidade, nós iríamos faltar muito a aula, porque iríamos chegar atrasados”¹³⁸

¹³⁸ Elan, Elvis. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

“É bom, não tenho dificuldade e chego na hora certa de almoçar. Se fosse na cidade iria chegar mais tarde, pois é longe e não dá para ir a pé.”¹³⁹

“Aqui é bom, pois é muito perto de casa e meus pais ficam sossegados em casa.”¹⁴⁰

Esta questão pode gerar uma dupla interpretação, já que podemos partir do princípio da comodidade e facilidade, ou podemos partir do princípio que os pais sentem segurança em deixar seus filhos na escola da aldeia porque neste ambiente escolar as crianças são respeitadas dentro da sua cultura e língua e porque estão em contato com as tradições do povo Kaingang, tendo como professores os índios da aldeia.

“Aqui é bom pois nossos pais não se preocupam com nós porque estamos na escola indígena.”¹⁴¹

Partimos do segundo princípio ao entender que os pais das crianças sentem-se seguros em deixar seus filhos na escola da aldeia, porque ela é uma escola indígena e que permite a união entre eles através do ensino da língua kaingang e da valorização de sua cultura:

“Penso que se a escola fosse na cidade, não iríamos ter união.”¹⁴²

Outra questão que as crianças indicam é que se estudassem fora da aldeia, talvez não conseguiriam acompanhar as demais crianças:

“Se a escola fosse na cidade eu não iria ter condições de ir, pois tenho muita dificuldade.”¹⁴³

“Se não tivesse escola na aldeia iria mostrar muita dificuldade de aprender.”¹⁴⁴

Elas expressam que têm dificuldade, mas talvez a maior dificuldade seja a compreensão da língua portuguesa, por isso demonstram preferência pelos professores índios que falam e dominam a língua kaingang.

¹³⁹ PEREIRA, Josiane. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴⁰ PEREIRA, Rosalinda. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴¹ PEREIRA, Cleide Aparecida. 02 jun.. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴² PEREIRA, Rosilda Veguimo. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴³ PEREIRA, Aline. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴⁴ CORREIA, Derlei Marcos. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

*Penso que se fosse professores não-índios ia ser difícil de expressar, não entendo o conteúdo”.*¹⁴⁵

Talvez haja uma fala dos alunos que não conseguimos identificar durante o período de pesquisa, onde que as crianças entendem o ensino da escola da aldeia como sendo mais “fraco” que o ensino da escola da cidade, o que pudesse prejudicá-las, assumindo assim que têm dificuldade. Não conseguimos perceber nas entrelinhas das falas das crianças esta condição, mas nosso entendimento parte de que as crianças assumem sua dificuldade em ingressar em uma escola da aldeia porque ainda não compreendem bem a língua portuguesa. Para tanto, as crianças revelam que aprender a língua portuguesa e língua kaingang na escola é *muito bom*, porque assim, poderão dar continuidade em seus estudos na cidade, quando concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola da aldeia.

*“Aqui na escola é bom porque aqui aprendemos kaingang e português ao mesmo tempo.”*¹⁴⁶

¹⁴⁵ FRAGOSO, Nazir Soares. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

¹⁴⁶ PEREIRA, Cleonice. 02 jun. 2007. Entrevista concedida a Karina Cristiane Belz

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre um releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”. (BOFF, 2003, p. 9-10).

A pesquisa aqui apresentada indica a visão de mundo dos professores Kaingang a respeito da escola. Assim, a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon está organizada do modo kaingang de viver, das experiências de vida dos professores e dos desejos que estes professores possuem em relação à escola indígena. Há, portanto, nesta pesquisa espaço para refletirmos sobre a prática dos professores Kaingang, partindo das falas, dos desejos e anseios deste povo anunciado durante as entrevistas e no desenrolar da pesquisa de campo.

Nesta pesquisa procuramos nos fundamentar em autores que estudam a questão da educação escolar indígena, aliados às observações realizadas na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon e às falas dos professores Kaingang a respeito de sua prática em sala de aula. Assim, em um primeiro momento, buscamos apresentar a situação atual da educação escolar indígena no Estado do Paraná. Deste modo, foi possível compreendermos a realidade desta, além de seus avanços e retrocessos, já que trata-se de um jeito específico e diferenciado de se organizar a escola, ou seja, trata-se de um jeito indígena de se fazer a educação escolar.

Na abordagem feita nesta dissertação, procuramos situar a aldeia Queimadas, a Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon e contextualizar a prática dos professores kaingang. Além, de mostrar os impactos da legislação e documentação brasileira para o estabelecimento da categoria escola indígena em nosso país.

Embora, anterior à Constituição de 1988 houve tentativas por parte do Governo em integrar os povos indígenas à sociedade nacional, podemos considerar

estas tentativas um grande fracasso, já que os povos indígenas resistiram e mantiveram sua alteridade. Assim, a promulgação da Constituição de 1988 é uma grande vitória para os povos indígenas, onde passaram a exercer sua cidadania, se assumindo detentores de uma cultura própria, diversa daquela presente na sociedade nacional.

A partir da Constituição de 1988 intensificou-se as legislações que se referem à educação escolar indígena, bem como a implantação de escolas nas Terras Indígenas. Assim, percebemos um aumento nas discussões e debates a respeito da autonomia dos povos indígenas em conduzirem sua escola, além de estabelecerem um projeto pedagógico próprio e um currículo específico para a realidade de cada aldeia, de cada povo indígena.

Neste sentido, os povos indígenas ganharam mais visibilidade no cenário nacional, onde assumiram-se como detentores de direitos e também como povos indígenas. Assim, ao percorrer a legislação e a documentação brasileira relacionada à educação escolar indígena percebemos um “esforço”, por parte do governo, em defender o interesse dos povos indígenas.

Entretanto, as conquistas dos povos indígenas se originaram de muitas lutas, mobilizações e estratégias dos povos indígenas para manter sua cultura, seus costumes, sua língua. Assim, é o caso do povo Kaingang em Queimadas, já que vivem em um município (Ortigueira) que possui o pior IDH do Estado do Paraná, onde se submetem a uma extrema pobreza e descaso. Portanto, consideramos os Kaingang como um povo guerreiro, corajoso e vitorioso na sua luta diária de sobrevivência e manutenção da cultura de seu povo.

Deste modo, consideramos todos os povos indígenas vitoriosos, já que resistiram às tentativas governamentais de integração, destes povos, à sociedade nacional. Além de tudo, conquistaram o direito a possuírem uma escola na aldeia, mas uma escola com caráter diferenciada/específica, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e comunitária. É com este caráter que esperamos que a escola na aldeia Queimadas se constitua, já que em muitos momentos ela se apresenta como uma escola rural, assumindo um currículo das escolas tradicionais.

Outra conquista dos povos indígenas foi o direito à terra, o uso de sua língua materna e o respeito à cultura, as tradições e costumes de cada povo indígena.

Percebemos que nestas questões a legislação brasileira muito avançou, contemplando estes aspectos, embora, na realidade, presente nas aldeias há um longo caminho a ser trilhado pelos povos indígenas.

Portanto, é esperado que a educação escolar indígena realize um trabalho conjunto com a sociedade envolvente, mas que não perca sua especificidade, suas características. Assim, espera-se que na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon seja realizado um trabalho conjunto com o Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba, mas que neste trabalho, o povo kaingang e sua cultura sejam privilegiados.

Os professores, ao anunciarem sua prática, indicaram o caminho que vem trilhando, mas percebem que precisam de formação específica para atuar na Educação, que precisam de um espaço adequado para ensinar e aprender, que precisam se aliar à comunidade da aldeia Queimadas para estabelecer aquilo que deverá ser ensinados na escola indígena.

Na verdade, é um sentimento de “falta” que foi-nos revelado. Falta formação, faltam materiais, falta espaço adequado, falta compreensão de como se constitui uma escola verdadeiramente indígena. Mas é uma “falta” compensada pela boa-vontade, pelo amor, pelo prazer que os professores Kaingang sentem em atuar em sala de aula.

Os professores Kaingang estão conscientes da responsabilidade que assumiram ao se dedicar à educação escolar indígena, por isso, frisaram tanto durante as entrevistas a importância de o professor dominar a língua kaingang e pertencer à aldeia. Deste modo, ele conhece o modo de vida Kaingang, conhece as famílias, sabe dos problemas da comunidade, está próximo das crianças, vive a cultura e as tradições de seu povo.

As crianças da aldeia também revelaram a importância da escola estar presente na aldeia, já que para elas, se a escola fosse na cidade “*não iríamos ter união*”. A união do povo Kaingang, que tem uma cultura a ser preservada e mantida com auxílio da escola.

Assim a prática desenvolvida pelos professores não está vinculada somente ao espaço físico da escola. As ações dos professores Kaingang são exercidas em toda a aldeia, podendo acontecer na beira do rio que perpassa as terras da aldeia,

podendo ser nas casas das crianças, na horta e no pátio da escola, na igreja ou no próprio município de Ortigueira. No entanto, para a realização destas ações os professores realizam um planejamento, estabelecendo objetivos e critérios claros, para que as ações desenvolvidas tenham significado para as crianças.

Assim, o trabalho que os professores desenvolvem não é um “faz de conta” que se ensina e que as crianças aprendem. Há um planejamento das aulas, há preocupação em organizar material para estas aulas, além de se realizar a avaliação do desempenho das crianças.

Os professores não são autoritários, eles usam sua autoridade em sala de aula, onde procuram estabelecer uma relação igualitária com seus alunos. Acreditam muito que a criança precisa ser ouvida, por isso, o professor precisa assumir o papel de ouvinte em suas aulas.

No entanto, acredito que os professores precisam avançar ainda mais no entendimento e compreensão sobre as características da diferença/especificidade, interculturalidade, bilingüismo e comunitária que devem ser privilegiadas na escola indígena. Há, ainda, uma falta de clareza para os professores quanto estas características, sendo que suas práticas revelam que, em muitos momentos, exercem-na com semelhança a dos professores de escolas tradicionais.

Embora a escola esteja instalada desde a década de 40 na aldeia, ela ainda não ocupa um espaço central na vida da comunidade. Como já foi dito anteriormente, a escola não possui um prédio próprio e quando há alguma situação conflitante na aldeia, as aulas são suspensas. Também há o problema das faltas dos alunos, além do alto índice de evasão escolar. Isso indica que a comunidade precisa avançar no entendimento da função da escola dentro da aldeia Queimadas.

Os professores, durante o período da pesquisa de campo foram bem receptivos, no entanto, ao caminhar pela aldeia você se sente observado, pois há os Kaingang que se escondem, se resguardam, mantendo assim, de um certo modo, aspectos de sua cultura em segredo. Para tanto, a escola Kaingang se tornará de fato um espaço para manter viva a cultura Kaingang quando todos os professores, direção e coordenação escolar forem Kaingang e que possuam habilitação para exercer sua função no espaço escolar.

Embora a escola na ladeia tenha muito que caminhar para garantir as características de comunitária. Específica/diferenciada, bilíngüe/multilíngüe e intercultural, os professores desenvolvem experiências pedagógicas que privilegiam a cultura, a tradição, a história, a arte, aos saberes, a língua, a sabedoria do povo Kaingang.

No entanto, há um grande espaço reservado para os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade, já que o currículo da escola vem sendo elaborado de acordo com as proposta que o Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba destina a todas as escolas que estão sob sua responsabilidade. Consideramos este fato bastante preocupante, pois quanto mais cedo o contato que a criança kaingang tiver com a cultura não-indígena, maiores são os riscos da criança se afastar de sua cultura, privilegiando mais a outra.

Os pais dos alunos da escola consideram necessário que a criança tenha este contato com a cultura não-indígena, inclusive se apropriando da língua portuguesa, porque assim as crianças ajudam ainda mais na venda do artesanato. Para tanto, consideramos importante que a criança tenha este acesso à língua portuguesa assegurado, já que esta também trás benefícios para o povo Kaingang. No entanto, não podemos correr o risco que as novas gerações Kaingang percam sua língua materna, já que nela contem a história das gerações antigas.

Embora a escola na aldeia esteja constituída de um modo que ainda não se caracterizou como uma escola verdadeiramente indígena, os professores Kaingang desejam autonomia para construir uma escola do seu jeito Kaingang de ser, onde se privilegie os conteúdos da sociedade não-indígena articulados com os conhecimentos do povo Kaingang.

Ao assumir esta prática na escola, os professores Kaingang garantem o fortalecimento e a valorização da cultura e das tradições do povo Kaingang. E ao serem apresentado aos conteúdos não-indígenas, os professores estão preparando as crianças para que conheçam a legislação brasileira. No caso dos povos indígenas conhecer a legislação é bastante importante já que é um instrumento poderoso que poderá ser utilizado por eles na luta pela terra, pela escola, pela cidadania.

O currículo que os professores utilizam na escola está sendo semelhante àquele que preconiza o Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba para

todas as escolas que estão sob sua responsabilidade. No entanto, os professores procuram fugir desta padronização, oferecendo aos seus alunos os conhecimentos que foram acumulados pelo povo Kaingang desde sua existência na aldeia Queimadas. Portanto, consideramos importante, que os professores realizem a seleção daquilo que podem e não podem ensinar na escola indígena. Assim, é preciso que o currículo adotado pela escola esteja em permanente construção e debate pelos professores, e não que seja algo que venha pronto e acabado de outra esfera administrativa.

Deste modo, acreditamos que a construção deste currículo indígena seja permanente e que propicie momentos para debates e discussões entre os professores. Isso permitirá que se abra espaço para a construção de uma escola verdadeiramente indígena, em que há preocupação em se manter a cultura do povo Kaingang, mas também em se conhecer a cultura não-indígena, sem a necessidade de uma anular a outra. Assim, podemos concluir que a prática dos professores Kaingang necessita ser repensada para garantir questões que eles próprios reivindicam, ou seja já, desde a autonomia para gerir sua escola, até a manutenção de sua cultura e valorização de sua língua.

REFERÊNCIAS

- A LÍNGUA KAINGANG E SEU ESTUDO. Disponível em:
<http://www.portalkaingang.org/index_lingua_2_1.htm#>. Acesso em: 23 jul. 2007.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação**. São Paulo: Caderno de Pesquisas, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 33-48.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo, SP: UNESP, 1998.
- BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio – SC**. 2006. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, 2006.
- BONIN, Iara Tatiana. Professores indígenas: resistência em movimento. In: SECCHI, Darci (Org.). **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p. 131-141.
- BOOF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRAND, Antônio. **Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade**. In: Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS: UCDB, jul./dez. 2001. p. 35-43.
- BRAND, Antônio. Os novos desafios para a escola e para o professor indígena. In: Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS: UCDB, n.15, p.59-70, jan./jun. 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394 (**Lei de Diretrizes e Bases**), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** (RCNEI/Indígena, 2002). Brasília, DF: MEC, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores Indígenas.** Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002.

BROSTOLIN, Marta Regina. **Educação indígena:** um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. In: Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS: UCDB, jan./jun. 2003. p. 93-100.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul:** algumas reflexões. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002. 110 p.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de , ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto pedagógico Xavante:** tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. In : Caderno CEDES v. 23, n. 61 Campinas, dez. 2003.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Diversidade étnica e educação indígena:** políticas públicas no Brasil. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. v.4, n. 6, p. 85-93. mar. 2003.

Comitê de Educação Escolar Indígena: **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** MEC/SEF/DPEF. Brasília. 1994

CONHEÇA OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARANÁ: escolas. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_numeros.php>. Acesso em: 18 out. 2006.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena.** 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2005.

CULLIN, S. **Games of the North America Indians.** New York: Dover Publications Inc., 1975.

DADOS GERAIS DE ORTIGUEIRA. Disponível em: <<http://www.ortigueira.pr.gov.br/dados.asp>>. Acesso em: 18 out. 2006.

DE PAULA, Eunice Dias. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** In: Caderno Cedes, ano XIX, n.49. dez./99.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: Conheça os números da Educação Indígena no Paraná. Disponível em:
<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_numeros.php>. Acesso em: 18 out 2006.

ESCOLA E COMUNIDADES INDÍGENAS. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/eei/eeitxt4.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

ETNIAS. Disponível em:
<http://www3.pr.gov.br/e-parana/pg_etnias.php>. Acesso em 14 de maio de 2008.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-desporto indígena:** contribuições da Antropologia Social a partir da Experiência entre os Kaingang. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2006.

FERREIRA, M. B. R. et al. **Jogos tradicionais indígenas.** In: COSTA, L. P. (Org.) Atlas do Desenvolvimento do Esporte, Educação Física e Atividades Físicas de Saúde e Lazer no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Shape Editora, 2005. (Edição bilíngüe)

FERREIRA, M. B. R.; FASSHEBER, J. R. M. **A dinâmica social do futebol entre os Kaingang.** In: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 10, Porto/Pt, Anais... Porto/Pt 2004.

FERREIRA, M. B. R.; FASSHEBER, J. R.; TAGLIARI, I. A. **Kaingang indians to the south of Brazil:** the changes in the physical activity and the actual conditions. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF EUROPEAN COMMITTEE OF SPORT HISTORY, 9, Anais... Crotone/IT, 2004.

FERREIRA, M. B. R.; VEIGA, J. (Orgs.). In: **ENCONTRO SOBRE ESCRITA E LEITURA EM SOCIEDADES INDÍGENAS:** DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 6, 2005. Anais... Campinas, SP: ALB, Ministério do Esporte, 2005.

FERREIRA, M. B. Rocha. **A Cultura esportiva no espaço de expressão da língua portuguesa.** Palestra proferida no. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, 1998, Florianópolis. Palestra..., Florianópolis, 1998.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 44-70.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo, SP: Global, 2001. p.71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis, SC: MOVER/NUP, 1998.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. *Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)*, São Paulo, n. 10. jan./fev./mar./abril, 1999. p. 58-78.

FRANCHETTO, Bruna. **O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan/dez 1994.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro, RJ: IBASE, 2004. p. 11-32.

GONÇALVES, Marco Antonio (Org.). **Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié – Xavante e os índios do Pará**. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri – MT**. 2004. 355 f. Teses (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2004.

GRUPIONI, L. D. B. **Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país**. In: *Cadernos de educação escolar indígena: 3º grau indígena*. Barra dos Bugres: UNEMAT, 2004, v.3, n.1. p.69-77.

GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, L.D.B. **Trajatória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil**. Disponível em: < www.institutoiepe.org.br>. Acesso em: 30 out. 2006.

GRUPIONI, L.D.B. **Um território ainda a conquistar**. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro, RJ: IBASE, 2004. p. 33-56.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

KAHN, Mariana; AZEVEDO, Marta. **O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?** In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro, RJ: IBASE, 2004. p. 57-80.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n. 2, p. 141-155, dez/2004.

LIMA, C.M.G.; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.; KAKEHASHI, S. **Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão**. Revista Latino-americano de enfermagem, Ribeirão Preto, SP, v. 4, n. 1, jan./1996. p. 21-30.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 09-28.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Uma “antropologia da educação” no Brasil?** Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo, SP: Global, 2001, p. 29-43.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, SP: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1988.

MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DAS TIs KAINGANG. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/loc.shtm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena**. 2006. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. “Educación indígena en la escuela”. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 1. **Palestra...** Dourados (MS), 1998.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, SP: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cad. CEDES, dez. 1999, vol.19, nº 49, p.11-17. ISSN 0101-3262

MELIÁ, Bartomeu. **Trançados da educação indígena**. In: Comissão Pró-Índio/SP. A questão da educação indígena. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981. p. 08-10.

MELIÁ, Bartomeu. **Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença**. In: SECCHI, Darci (Org.). Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p. 21-28.

MINDLIN, Betty. **A formação de professores do MEC como bússola para a escolaridade indígena**. Em aberto. Brasília, v.20, fev. 2003. p.148-153.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 131-154.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Política pública e educação escolar indígena no Brasil**. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO E MAIS ANAIS DO CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO BRASIL, 17 e 21 nov. 1997, Cuiabá (MT). **Anais...** Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação, Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998. p. 71-77.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000, p.118-133.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Política pública e educação escolar indígena no Brasil**. In: SECCHI, Darci (Org.). Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 nov. 1997, p. 71-78.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Reprodução e criação: o conflito no currículo indígena**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, jan./dez 1994.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande, MS: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Severina Ilza do. **Repensando a educação popular no processo de metamorfose da sociedade global: novas problemáticas**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Educação Popular Hoje: variações sobre o Tema. São Paulo, SP: Loyola, 1998. p. 235-260.

O FIM DE UM POVO PARANAENSE. Disponível em:

<<http://tudoparana.globo.com/site.phtml?url=gazetadopovo/brasil/conteudo.phtml?id=444749>,> Acesso em: 14 de maio de 2008.

OLIVEIRA, N. Ramos de. **Educação e emancipação**. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Silva Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngües: a experiência Kaingang**. 1999. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1999.

OS KAINGANG. Disponível em:
<http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm#>. Acesso em: 23 jul. 2007.

PARELLADA, Claudia Inês, et al. **Vida Indígena no Paraná: memória, presença, horizontes**. Curitiba, PR: PROVOPAR Ação Social/PR, 2006. 64p.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

PPE PR: uma construção coletiva. Disponível em:
<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf?PHPSESSID=2008031212182766>. Acesso em: 25 jan. 2008.

PRADO, Iara Glória Areias. **O MEC e a reorganização curricular**. São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE CRISPIN GUÊ-MON. *Versão preliminar*. 2007.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Documento básico, 2007, 36p.

RODRIGUÊS, Ayron Dall Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

_____. Cultura Corporal: **Jogos tradicionais e esporte em terras indígenas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 7, 2002, Ponta Grossa. Anais ... Ponta Grossa, 2002.CD-ROM.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise**. Porto-Portugal: Porto Editora, Ltda, 1999.

SANCHEZ, Janina Moquilaza. **Currículo intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SECCHI, Darci (Org.). **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

SWETSCH, Ervino. *et al.* **Kaingang**: confronto cultural e identidade étnica. Piracicaba, SP: Unimep, 1994.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 44-70.

TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ. Disponível em:
<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_terras.php>. Acesso em: 18 out. 2006.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em:
<<http://200.170.199.243/website/TerraIndigena/viewer.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2006.

TREVESSINI, Neodir Paulo. **A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena**. 2002. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARANÁ. Disponível em:
<<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/02/23/materia.2007-02-23.7098058791/view>>. Acesso em: 14 de maio de 2008.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Tese Doutorado. Campinas, SP: IFCH, Unicamp – doutorado em Ciências Sociais, 2000.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos Fundamentais da cultura Kaingang**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares**: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.