

Universidade Estadual de Maringá  
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes  
Departamento de História  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em História

ALISSON SANO

**O Ensino de História entre os Kaingang da T.I. Ivaí - PR**

Maringá

2016

ALISSON SANO

**O Ensino de Historia entre os Kaingang da T.I. Ivaí - PR**

Texto apresentado por ALISSON SANO, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em História da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota

Maringá

2016

ALISSON SANO

## **O Ensino de Historia entre os Kaingang da T.I. Ivaí - PR**

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em História da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em 26/09/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lúcio Tadeu Motta

Prof. Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Simone Jacomini Novak

Maringá

2016

## AGRADECIMENTOS

De certa forma torna-se injusto criar uma hierarquia pensando em gratidão, todas as pessoas que aparecerão citadas e muitas outras que por falhas da memória não serão mencionadas, contribuíram enormemente para esta pesquisa, de forma direta ou indireta, agregando valores, reflexões e ideias.

Agradeço,

A FUNAI e ao CONEP pelo amparo legal para a realização deste trabalho.

A CAPES pela bolsa de pesquisa concedida, que permitiu a realização completa deste trabalho, sem o apoio desta bolsa certamente esta pesquisa não passaria de um projeto engavetado. Enfatizo a importância deste tipo de fomento, pois vivemos tempos sombrios para a Democracia e especialmente difíceis para as políticas de incentivo às pesquisas e à educação pública de qualidade.

A família Schenekemberg, Mario, Sonia e Michely, obrigado pela hospedagem, paciência e pelos momentos partilhados. Professora Patrícia, obrigado pela atenção, paciência, ensinamentos e experiências partilhadas, sem você este trabalho não seria concretizado. Professora Katyane, obrigado pelas informações e disponibilidade, agradeço ainda pelo tour por Manoel Ribas, experiência ímpar. Professora Fernanda, obrigado pelas informações e experiências partilhadas, o tempo de convivência foi curto, mas muito importante. Osiel, guia turístico e também professor, obrigado por me aproximar da cultura Kaingang, das suas casas, crenças, formas de pensar, por apresentar os caminhos e espaços da T.I Ivaí. Diretora Terezinha obrigado pelo respaldo, prestatividade e confiança. De forma geral, todos os membros do Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot do ano letivo de 2015 que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa, obrigado.

Ao cacique José, agradeço a autorização, sem o consentimento do senhor trabalho não seria possível. Também agradeço aos colegas Kaingang Leandro e Reinaldo que por meio de conversas e brincadeiras apresentaram-me parte do mundo e das ideias Kaingang.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá pela formação sólida e qualificada que ofertaram. Um agradecimento especial à funcionária Giselle que sempre atenciosa e paciente auxiliou na realização deste trabalho.

Especialmente ao professor Lúcio Tadeu Mota, ao qual devo a concretização deste trabalho. A partir de sua confiança, serenidade e paciência, esta pesquisa se consolidou. Através de suas orientações, o trabalho ganhou dimensões reais, com sujeitos reais, que todos os dias constroem a história e passam a integrar a História. O conhecimento transmitido me fez ter uma nova concepção sobre a própria definição do que é História, sobre os sujeitos e os acontecimentos reais, sobre as experiências cotidianas formando um todo complexo que precisa ser desvendado. Obrigado professor!

A professora Isabel, por ter primeiramente incentivado o trabalho, sempre com humildade e sabedoria. Quando precisei do apoio, acreditou no trabalho, deu confiança e buscou tornar o então projeto em uma pesquisa concreta. Os cafés, as risadas, o companheirismo me mostraram que para além do crescimento e do desenvolvimento intelectual, a academia pode nos fazer mais humanos, partilhando ideias, experiências de vida e principalmente cativando amigos. Obrigado professora!

Aos amigos Kaingang e Guarani da UEM, Virlei, Alexandre, Florêncio e Eli, além dos colegas integrantes do LAEE/UEM, especialmente ao professor Éder que através das conversas e trocas de experiências contribuíram para o desvendamento de parte do universo indígena.

Aos meus amigos que apesar da mudança e do distanciamento repentino, sempre foram fiéis companheiros nos bons e maus momentos. Brincadeiras, conversas, peladas e geladas também contribuíram para a formação de uma experiência ampla e humana dentro da academia, a qual me permitiu uma abordagem mais leve e tranquila a determinados sujeitos e momentos da pesquisa.

A minha sogra Maria Regina por nos momentos finais e cruciais da dissertação, apoiar e dividir tarefas referentes ao cuidado de minha filha, além dividir as suas experiências ao longo de vinte anos no sistema educacional público.

Aos meus pais, Stalio e Maria Carolina, pelas oportunidades que me deram de estudar em bons colégios, pelos sacrifícios realizados e pelas lições de humildade e perseverança. Naqueles momentos em que as coisas pareciam distantes ou irrealis, souberam firmar os meus pés no chão e seguir o caminho.

A minha filha Alice que ainda não compreende a importância de uma pesquisa, tão pouco destas palavras, no entanto, contribuiu enormemente para o meu crescimento e amadurecimento. Modificou a minha maneira de enxergar as crianças e alunos,

possibilitou que eu pudesse encarar a vida de uma nova forma, deu um novo sentido ao verbo partilhar;

A minha esposa Camila, que apareceu do nada e despertou o meu amor. Obrigado por desde o quarto ano do curso de graduação em História me estimular nas pesquisas sobre o ensino de História e ingresso no curso de Mestrado. Nos momentos de dificuldade soube me amparar e aconselhar, nos momentos de alegria dividimos, nas incertezas buscamos juntos descobrir os melhores caminhos. Obrigado pelo apoio incondicional, pelas broncas, pelos conselhos e ideias.

*“A utopia está lá no horizonte. Me  
aproximo dois passos, ela se afasta dois  
passos. Caminho dez passos, e o horizonte  
corre dez passos. Por mais que eu caminhe,  
jamais alcançarei. Para que serve a  
utopia? Serve para isso: para que eu não  
deixe de caminhar.”*

*(Fernando Birri)*

**Resumo:**

Este trabalho tem por objetivo entender a prática do ensino de História no Colégio da Terra Indígena Ivaí – PR. A fim de atingir o objetivo supracitado lançou-se mão da Etnografia das aulas de História e análise das narrativas das professoras de História na sala de aula e também da narrativa empregada em seus Planos de Trabalho Docente. As narrativas puderam ser abordadas principalmente no que se refere ao planejamento das professoras para o trabalho do ano letivo. Desta forma consegui realizar uma abordagem geral sobre como tem sido o ensino de História no Colégio da T.I Ivaí, o significado que este tem tido para os professores e alunos e principalmente como o ambiente externo (comunidade) pode influenciar no funcionamento da escola e também no ensino de História. A partir destes levantamentos pude concluir que a narrativa utilizada pelas professoras na prática do ensino de História ainda é bastante ligada à narrativa historiográfica ocidental, sem contemplar as especificidades, memórias e visões indígenas da história. O ensino de história praticado nas aulas do Colégio Cacique Gregório Kaekchot tem sido distante do cotidiano e dos problemas enfrentados pelos alunos indígenas Kaingang, ou seja, não tem assumido a ideia de orientação prática para a vida destes povos.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação Escolar Indígena, Escola Kaingang

**Abstract:**

This research aims to investigate the History teaching at the school Kaingang in the Indigenous area Ivaí. To reach the objectives, I did a Ethnography of the History classes and a analyze the narrative of the History teachers. Narrative that was used at the classes and in documents like PTD and others plans. However I did the ethnography for thirty days at the indigenous school. In the ethnography was detected as was being the History teaching for the Kaingang people. I realized the relationship between school and community and as the History Teaching is related at the external environment. The results indicated that the history teaching for Kaingang still follows the Western model, answering a many few variations and specificities for the indigenous students Kaingang.

**Keywords:** History Teaching; Indigenous school education; School Kaingang.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fotografia da sede da ASSINDI.....	14
Figura 2: Habitação Kaingang século XIX.....	52
Figura 3: Modelo de casa Kaingang, século XX; feita nos postos indígenas.....	52
Figura 4: Localização geográfica da Terra Indígena Ivaí.....	58
Figura 5: Desenho da fachada do colégio elaborado por um aluno indígena.....	64
Figura 6: Foto aérea da Sede da Terra Indígena Ivaí, feita em 2000.....	66
Figura 7: Ponte de tronco de uma Araucária na Terra Indígena Ivaí.....	118

## LISTA DE SIGLAS

ASSINDI Associação Indígena de Maringá  
CNE Conselho Nacional da Educação  
FUNAI Fundação Nacional do Índio  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ISA Instituto socioambiental  
MEC Ministério da Educação  
NEI Núcleo de Educação Indígena  
NRE Núcleo Regional de Educação  
OIT Organização Internacional do Trabalho  
ONG Organização Não Governamental  
ONU Organização das Nações Unidas  
PNE Plano Nacional da Educação  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PTD Plano de Trabalho Docente  
SEED Secretaria de Estado de Educação do Paraná  
SPI Serviço de Proteção aos Índios  
TI Terra Indígena  
UEL Universidade Estadual de Londrina  
UEM Universidade Estadual de Maringá  
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura  
UNIND/UNI União das nações indígenas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS PROCESSOS DE REGULAMENTAÇÃO</b> .....	23
2.1 DUAS ESCOLAS E DUAS EDUCAÇÃOES.....	23
2.2 O SEGUNDO INDIGENISMO, O PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS CONQUISTAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	33
2.3 UM PANORAMA GERAL DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	37
2.4 APROFUNDANDO CONHECIMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATRAVÉS DO RCNEI (1998) E DAS DIRETRIZES CURRICULARES (1999/2012).....	43
<b>3. OS KAINGANG E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ</b> .....	49
3.1 CAMINHOS DA HISTÓRIA DOS KAINGANG NO PARANÁ.....	49
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ.....	59
3.3 ESCOLAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: PERCORRENDO AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ.....	62
3.4 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM.....	65
3.4.1 Definindo o que é um Projeto Político Pedagógico .....	65
3.4.2 Apresentação do PPP e do Col. Est. Indígena Cacique Gregório Kaekchot.....	67
3.4.3 O regime escolar, seus problemas e a necessidade da especificidade.....	72
3.4.4 A construção do PPP e suas contradições.....	75
3.4.5 As dificuldades de aprendizagem e suas problemáticas.....	75
3.4.6 O significado da escola e das aulas para os alunos indígenas: o problema da evasão no PPP.....	77
3.4.7 A gestão democrática e a educação inclusiva no PPP.....	77
3.4.8 A escola pública e o currículo no PPP: controvérsias com a educação escolar indígena.....	79

<b>4. AS AULAS DE HISTÓRIA NA T.I IVAÍ ATRAVÉS DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA ETNOGRAFIA.....</b>	<b>82</b>
4.1 A NARRATIVA HISTÓRICA E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA PESQUISA.....	82
4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM.....	92
4.2.1 Análise do Plano de Trabalho Docente para as turmas do sexto ano.....	93
4.2.2 Análise do Plano de Trabalho Docente para as turmas do sétimo (7º) ao nono (9º) ano.....	97
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSIVAS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

De fato a pesquisa histórica tem diversos caminhos e descaminhos, encontros e desencontros. Penso desta maneira, pois o ser historiador também é ser humano. Parafraseando Edward Said (2005, p.34) em suas discussões sobre o ser intelectual, podemos inferir que o historiador é assim como outros pesquisadores e pensadores, fruto de seu próprio tempo, descritor e/ou investigador de práticas aparentes em seu cotidiano, que por vezes incitam uma preocupação ou mesmo uma curiosidade, uma necessidade de entendimento e explicação.

Residente na cidade de Maringá desde o ano de 2003, sempre constatei circulando pelas principais ruas e avenidas do município, famílias inteiras de indígenas: recém-nascidos, crianças, adolescentes e adultos. Essas famílias em cenas, que por vezes, me chocavam e geravam um descontentamento/revolta por não entender aparentemente os motivos de tais pessoas estarem naquela situação, não raramente de mendicância, com roupas surradas e sujas, faces entristecidas e/ou assustadas<sup>1</sup>.

Percebia o incômodo dentro de mim e buscava respostas, geralmente nos núcleos mais próximos, na escola e em casa, e as respostas não eram suficientemente convincentes: “os indígenas desde sempre não gostaram de trabalhar e por isso hoje pagam o preço”; “eles não gostam de trabalhar, logo vivem desse jeito”; “eu também não sei por que eles vivem assim, o governo parece não se importar”. Muitas respostas passaram pela minha cabeça adolescente, mas nenhuma garantia uma explicação coerente, com sustentação para um raciocínio de compreensão. No interior da escola, lugar onde deveria ser exposto o conhecimento científico, respostas (caminhos para entendimento), não encontrava respaldo algum, afinal de contas os povos indígenas apareciam na história do Brasil sendo colonizados e explorados ou educados, eram vítimas dos violentos colonos ou eram cruéis canibais, devotos do Sol e/ou da Lua.

No ano de 2010, por conta de um trabalho dentro da Pastoral da Juventude<sup>2</sup> visitei a ASSINDI (Associação Indigenista – Maringá) e mais uma vez um encontro

---

<sup>1</sup>São percepções e imagens de minha adolescência (aos 12-13 anos de idade), com pouco ou sem nenhum conhecimento aprofundado sobre a história, cultura e demais questões indígenas.

<sup>2</sup>Organização da igreja católica idealizada nos anos 70 ou, até, com a Ação Católica Especializada (JAC, JEC, JOC, JUC), nos anos 60. Recebe grandes influências da Ação Católica, da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido. Concretizada no início dos anos 80, aliada a uma Igreja que vivia um período de grandes expectativas, pois os documentos/encontros de Medellín e Puebla trouxeram novos ares para a ação pastoral com a opção concreta pelos pobres e pelos jovens. Neste sentido a PJ, em seu todo, foi valorizando e incluindo novas experiências com a juventude: juventude rural, juventude estudantil,

com as populações indígenas, desta vez em um ambiente diferente das ruas da cidade. Com características de um bairro popular (Conjunto habitacional) a ASSINDI possui cinco casas e um barracão (funciona como um abrigo/alojamento), locais de lazer para as crianças e até mesmo um campo de futebol. Nesta associação, estão distribuídas diversas famílias indígenas, de etnias diferentes (Guarani e Kaingang) que primam pelo estudo. Na ASSINDI moram indígenas aprovados no vestibular indígena da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além disso, a instituição abriga provisoriamente aqueles que estão na região divulgando e comercializando o seu trabalho artesanal, geralmente originários das aldeias/Terras Indígenas (T.I.) da região Centro-norte do Paraná.



Imagem 1: Fotografia da sede da ASSINDI

Fonte: site ASSINDI

Três encontros, um pelas ruas, um dentro da escola, nas aulas e nos livros e outro na ASSINDI. Três impressões diferentes e mais dúvidas, de um agora jovem acadêmico do curso de História. Busquei por meio de algumas pesquisas, ainda que incipientes e ingênuas, e também pela troca de ideias com colegas, compreender um pouco mais da realidade das populações indígenas no Brasil contemporâneo e dentro de sua história. Mergulhado nestas questões e conseqüentemente, obtive algumas respostas e muitas novas dúvidas.

No ano de 2012 o contato com a disciplina de História do Paraná e a tangência de temáticas como os primeiros povos indígenas do Estado, e a situação dos povos

indígenas atualmente, provocaram ainda mais discussões e suscitaram novas dúvidas e questões a serem pensadas.

Já em 2013 com uma disciplina específica sobre os povos indígenas no Brasil, mais fatos intrigantes: relações de parentesco complexas, interesses, heranças, costumes e tradições vivos e negados, vidas, mitos e cosmologias, movimentos e lutas. Desse contexto: a necessidade e a busca por uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática e o estabelecimento de um campo de estudo sobre os povos indígenas, partindo de um caso específico, de um local determinado que, no entanto, possibilitará uma investigação e uma maior aproximação com a realidade destes povos e compreensão de sua história.

Os elementos envolvidos nesta pesquisa não são original ou naturalmente conectados, a educação escolar, os povos indígenas<sup>3</sup> e os colonizadores são elementos que no decorrer da história da humanidade, devido a diversos processos, dentre eles a migração dos povos e a colonização da América Latina passaram a estabelecer relações. Acompanhamos inúmeras trocas culturais<sup>4</sup> entre nativos e colonizadores. Assim alguns elementos foram se entrelaçando e alcançando patamares importantes dentro da sociedade que se formava. Com o tempo estas relações entre os indígenas, os colonizadores e a educação, tornaram-se praticamente indissociáveis.

A escola é uma instituição ocidental e está distante da cosmologia (visão de mundo e vida) dos povos indígenas brasileiros. Embora para a sociedade globalizante a escola seja parte do seu processo de educação/formação e uma instituição presente a vários séculos, para os povos indígenas esta é uma instituição e uma forma de educar que virá após o início efetivo da colonização e do processo de civilização e conquista que as suas terras e vidas irão passar.

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo povos indígenas com base na definição de “povos” proposta pela Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais da OIT – Organização internacional do Trabalho publicada em 2011. Segundo esta convenção, povos são segmentos nacionais caracterizados por identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam.

<sup>4</sup> Segundo o antropólogo Eric Robert Wolf no capítulo Moinhos da desigualdade da coletânea Antropologia e Poder: contribuições de Eric Wolf, organizado por Gustavo Ribeiro e Bela Feldman-Bianco, não existe uma sociedade ou cultura pura e nenhuma cultura é uma ilha, toda cultura estabelece intercâmbios. Ainda para Wolf considerar tal isolamento das culturas é um erro recorrente e absurdo dentro da Antropologia que acaba gestando outros erros dentro da pesquisa antropológica.

Distantes da maquinaria escolar<sup>5</sup>, das disciplinas e currículos específicos, de métodos científicos e controlados, os indígenas definiam seus meios próprios de ensino – aprendizagem e formação.

Por exemplo, entre os Kaingang (objeto central desta pesquisa), Andila Nĩvygsãnh Inácio – Andila Kaingang (2010) – especialista em educação técnica em nível médio e também no ensino de jovens e adultos, professora bilíngue e residente da T.I Carreteiro – RS nos informa que educação entre seu povo antes das escolas, se dava de forma comunitária. Segundo Inácio (2010, p.47) a criança Kaingang ao nascer já recebe uma grande família, pois até mesmo os irmãos e irmãs de seus pais serão chamados de “paizinho” e “mãezinha”.

Segundo Inácio (2010) a criança Kaingang era incentivada à curiosidade e à prática de atividades do cotidiano. “O que estará fazendo não sairá perfeito, porém todos continuam incentivando e dizendo que está bom, bonito, até que um dia ela realmente faz bonito!” (INÁCIO, 2010, p.47). A criança era conduzida a despertar suas habilidades, dentro de seu tempo, espaço e aptidões, sem coerção ou pressão. É interessante pensar que entre outros povos indígenas do Brasil, pode ser detectada esta forma de educação tradicional.

Entre os Xikrin - etnia do estado do Pará que ocupa as T.I Cateté e Trincheira Bacajá – as suas crianças são tratadas pelo termo “gente pequena” (Meprire) e os bebês são Mekarore (recém nascido). Quando recém nascidos recebem atenção e muitos cuidados de todos da aldeia, quando aprender a se locomover e comunicar, passam por várias etapas de formação, conforme afirma a antropóloga Clarice Cohn (2000):

(...) as crianças passam por várias etapas nomeadas pelos Xikrin, e que, de acordo com o sexo, indicam mobilidades e responsabilidades diferenciadas. As crianças nascem na casa dos pais, tias e avós maternos, e, se as meninas permanecem a vida toda nela, na infância não se distanciando muito da cada ou da companhia dos seus parentes, os meninos vão gradualmente ganhando maior liberdade de movimento, reunindo-se com grupos para brincar no pátio da aldeia, nas capoeiras que circundam, ou no rio. Isso é parte do movimento mais geral que leva os meninos, por volta dos 11 anos, a morar na Casa dos Homens, e depois, quando casados, na casa da esposa; seu distanciamento da casa dos pais, portanto, começa cedo, embora mães

---

<sup>5</sup> Ver mais em: HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A Maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. In: Psicologia & sociedade, v. 24 (n.sp.): 85-93, 2012. Também em: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escola. In: Teoria e educação, 6, p. 1-33. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>



e irmã permaneçam o alimentando e pintando, cuidando de seu bem estar, até que ele case (COHN, 2000, p.2).

A antropóloga afirma que os *Mepire* têm ampla participação no cotidiano da aldeia, nada é vetado aos seus olhos e ouvidos. Na concepção da educação tradicional dos Xikrin a criança ao nascer é mole e vai endurecendo com o passar dos anos e com o ganho de experiência, principalmente ao ver e ouvir o que acontece em seu cotidiano. Neste sentido, assim como os Kaingang, os Xikrin estão expostos a todo momento ao conhecimento e buscando desenvolver suas melhores habilidades e capacidades, no entanto, sem uma pressão que vá além do que a idade possa agüentar.

O antropólogo Florestan Fernandes em sua obra clássica a Organização Social dos Tupinambá (1989, p. 223) expõe cada uma das divisões que existiam entre os indígenas identificados por Tupinambá. Relata as divisões por faixa etária e também por sexo. Por exemplo, os meninos de até oito anos eram identificados por *Kunummy-miry*, já as meninas até os seus sete anos eram conhecidas por *Kugnatin-miry*. Suas atividades e funções na aldeia eram bastante diferentes: ambos (meninos e meninas) ficavam bastante dependentes de suas mães, não poderiam se afastar das aldeias e geralmente brincavam em grupos, no entanto, as brincadeiras definiam o tipo de educação que cada sexo teria. Enquanto os meninos aprendiam a confeccionar seus arcos e preparar suas flechas, as meninas estavam com seus grupos se ocupando com a fiação do algodão ou então aperfeiçoando sua técnica na argila/barro para elaboração de cerâmica.

Já por volta dos quinze anos, os meninos (*Kunummy*) Tupinambá partiam para as atividades junto aos seus pais, conhecendo o cotidiano entre os membros do sexo masculino da aldeia, dentre as atividades se destacavam a caça, a pesca, o cuidado com o espaço da aldeia, além da confecção de armas. As meninas (*Kugnatin*) por volta dos seus quinze anos continuavam a acompanhar suas mães, mestras e modelos no processo de formação, aprendiam geralmente a semear, colher, fiar, tecer, cozinhar, elaborar/preparar bebidas e alimentos (FERNANDES, 1989, p. 228). De forma geral Fernandes (1989) caracteriza a sociedade Tupinambá enquanto uma sociedade que tinha seus ideais de formação/organização social abertos, conhecimentos culturais/tradições atrelados à vida cotidiana e a disseminação oral de saberes, geralmente com o passar da idade e adquirindo experiências, os mais velhos iam recebendo a responsabilidade de transmitir o conhecimento/sabedoria/habilidades desenvolvidos, para os mais novos.

Podemos induzir e na sequência do trabalho constatar que de certa forma esta educação pautada na observação, prática, repetição em busca de um desenvolvimento

pleno das habilidades e capacidades, ocorreu/ocorre de forma universal, não ficando atrelada a apenas um povo/etnia. Cabe salientar que as diferenças étnicas se envolvem no processo de educação, ou seja, apesar de algumas características gerais acima expostas, existem especificidades dentro de cada etnia<sup>6</sup>.

Diante do desafio de compreender como uma instituição ocidental vai adentrar o mundo e a vida dos povos indígenas, busco apoio em Eric Robert Wolf (2006), pois este nos ensina um caminho teórico-metodológico importante nas investigações de determinadas ideias e objetos. Para o antropólogo não podemos estudar acontecimentos, ideias e objetos de forma isolada, segundo Wolf (2006) em sua obra “A Europa e os povos sem história”, o Mundo, a Humanidade e seus feitos estão interconectados e se influenciando mutuamente e a Ciência erra ao separar os acontecimentos e estudá-los de forma isolada, criando campos heterogêneos de abordagem. Wolf (2006) nos ensina que é importante conectar novamente estas arestas que parecem se apresentar de forma separada/distinta e trazê-las próximas umas das outras para a compreensão de fenômenos e acontecimentos mais complexos como é o caso do objeto desta pesquisa: o ensino de história em escolas indígenas.

Envolvemos neste objeto centenas de anos, de relações e acontecimentos e todos dotados de grande complexidade. Como pensaríamos nos indígenas brasileiros, povos de exclusiva tradição oral, utilizando o lápis, o papel e a borracha? São questões importantes e caras a esta pesquisa e seguindo o método de Wolf (2006) podemos respondê-las e assim explicar os resultados finais deste trabalho.

Neste sentido, teremos de fazer uma breve abordagem histórica sobre as primeiras relações entre indígenas e colonizadores, as primeiras relações socioculturais, os primeiros contatos no Paraná, o desgaste das relações, o surgimento das políticas públicas e dos movimentos indígenas, as lutas e conquistas que culminaram na aproximação dos povos indígenas com a sala de aula e especificamente com o Ensino de História.

Uma discussão sobre Fronteiras se faz necessária para iniciarmos a compreensão de toda a complexidade que existe ao relacionarmos a escola (uma instituição da cultura

---

<sup>6</sup>O foco do trabalho não é a discussão sobre as diversas formas de educação tradicionais, carregadas das especificidades étnicas dos povos indígenas brasileiros, contudo, uma boa fonte de conhecimentos sobre estas questões pode ser vista em: FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. Brasília: Editora Unb, 1989; PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Editora Cortez, 2001. E também em SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

ocidental) com os povos indígenas que desde tempos imemoráveis nunca sentiram a necessidade de tal instituição, não nos moldes em que fora apresentado pelos colonizadores. A Fronteira a se discutir aqui, não é fronteira pura e simplesmente geográfica, é a fronteira étnica e cultural (BARTH, 1976).

Neste momento é importante entendermos qual o sentido de Fronteira utilizaremos na composição deste trabalho. Precisamos de um conceito que possibilitará compreendermos este processo de troca entre dois povos e/ou etnias diferentes. No caso deste estudo, a escola enquanto uma instituição ocidental adentrando os territórios e vidas dos povos indígenas. Segundo Barth (1976) a identificação étnica de um grupo se dá por seus próprios agentes étnicos. É preciso ressaltar que Barth (1976) está a dialogar e criticar os estudos realizados sobre etnicidade e cultura em sua época<sup>7</sup>, pois estes estudos divulgaram os grupos étnicos enquanto isolados, ou seja, não pensaram os contatos e as inúmeras trocas que os grupos poderiam ter desenvolvido (em outros períodos) ou estar desenvolvendo (no momento do estudo).

Conforme observou (NOVAK, 2006, p.31) este tipo de visão nos leva a pensar que a manutenção da diversidade cultural somente se dará em um campo de isolamento geográfico e social. Segundo Barth (1976) é possível perceber que mesmo com um fluxo de contato e transição entre os grupos, no cruzamento das fronteiras não existe a possibilidade de se acabar com a etnicidade ou com a cultura de um determinado grupo, pois a ideia de etnicidade é criada e recriada pelos próprios integrantes do grupo, para que possam manter-se enquanto um grupo diferenciado de outros. Aqui aparece outra questão importante: a cultura e a sua dinâmica.

Segundo Sahlins (2001, p. 312) nenhum grupo, nenhuma cultura é o ator principal ou o único ator de sua própria existência. Para Sahlins (2001) existe um equívoco muito grande ao se pensar que a cultura forte e verdadeira é a cultura autêntica (original). Sahlins (1997) ao explicar o contato do capitão James Cook com os povos

---

<sup>7</sup> O debate estabelecido por Fredrik Barth (1976) se dá com os estruturalistas seguidores de Claude Lévi-Strauss e também com os culturalistas seguidores de Franz Boas. Barth aborda as questões da etnicidade e das fronteiras criadas por parte das unidades étnicas. O foco principal do autor é definir os grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos seus próprios autores, ou seja, a partir da interação entre os indivíduos. Barth também explora os processos que estão neste meio de formação e manutenção desses grupos. E por fim, aborda as fronteiras estudando a manutenção destas entre os grupos étnicos, retirando o olhar do centro (interior) dos grupos e levando-o para os limites. Neste sentido Barth consegue atualizar o conceito de identidade étnica evidenciando que ela não é estática e sim dinâmica e se transforma a partir das relações e como qualquer outra identidade, coletiva ou individual a depender do contexto e/ou dos interesses.

autóctones da região do atual Havaí evidencia este conceito de cultura dinâmica, ao explorar as mudanças com relação à religião, organização social e economia, destacando a mudança no sistema de tabus e também nas trocas comerciais após o contato e as trocas de conhecimento/experiência com os ingleses.

Georges Balandier (1997) também explica essa dinâmica dos processos culturais em sua obra *A desordem: elogio do movimento*. O antropólogo francês observa que a sociedade/cultura ocidental é configurada a partir de momentos de ordem e desordem, tradição e novidade. A desordem e a ordem mantêm uma relação de convivência, no sentido de que a desordem provoca a necessidade de uma nova organização/dinâmica dentro de uma ordem que já estava estabelecida. A desordem provocada, por exemplo, por um processo colonizador cria nos indivíduos colonizados e também nos colonizadores novas ideias, instituições, formas de agir e interagir, criando uma nova ordem, mesclando tradição e novidade. Segundo Balandier (1997, p.38) processos como o supracitado (colonização) permitem a existência de tradições reelaboradas que permitem dar sentido ao que é novo, inesperado, à mudança, e de domesticá-los impondo-lhes um aspecto conhecido e tranquilizador.

Tratando sobre a colonização e as formas dinâmicas que a organização política, social, econômica e até mesmo as tradições adquirem conforme os contextos em que o grupo social e/ou povo está inserido. Balandier (1993) pensa os processos de colonização no continente Africano problematizando as ideias que os colonizadores impunham o seu modo de pensar e agir, no entanto, os colonizados operam dentro dos seus sistemas próprios para resistir, dialogar ou mesmo obter vantagens junto aos colonizadores que estão se relacionando. Esta dinâmica pode ser aplicada em vários processos, contextos e situações, desde tratados, divisão de territórios, até práticas políticas, leis, atividades econômicas e mesmo as formas de educação.

A escola e a educação fazem parte desta dinâmica/processo de troca cultural e integra este cruzar de fronteiras. Neste trabalho vamos perceber momentos de imposição da escola aos povos indígenas e também momentos de luta por uma escola pelos povos indígenas. Como consequência por investigar o ensino de História entre os Kaingang, vamos estudar como as escolas adentraram os territórios deste povo, como suas formas de viver e educar se alteraram e se adaptaram à instituição escolar, como as suas

tradições<sup>8</sup> e a sua cultura foram se modificando e se colocando a frente e dentro desta escola.

Não cabe aqui uma análise simplista de que os povos indígenas resolveram estudar por comodidade ou que foram obrigados a sentarem com cadernos e apostilas e aprenderem de maneira forçada. Existe neste caminho, uma história de trocas e relações que permitiram e/ou levaram os indígenas a aderirem às escolas e até mesmo lutarem por elas e fizeram com que a sociedade envolvente entendesse que a Educação Escolar seria importante para os povos indígenas.

São caminhos e estratégias diferentes que envolvem o mesmo objeto: a educação Escolar. São sujeitos históricos diferentes que lutam e que impõem suas formas de pensar a necessidade desta educação e são as intenções, as ações, estratégias e práticas destes atores que devemos nos atentar e assim compreender a fundação das escolas para os povos indígenas e todo o processo complexo que há por trás destas, para enfim atingirmos o objetivo de investigar como está sendo ensinada a disciplina de História na escola da T.I. Ivaí/PR através da etnografia das aulas de História.

A metodologia utilizada na realização deste trabalho está pautada na triangulação de dados bibliográficos, documentais e uma etnografia das aulas de História no colégio da T.I Ivaí. A *triangulação* é um método geralmente utilizado segundo Minayo (2010) para a avaliação de projetos, programas, disciplinas, entre outros. A *triangulação* permite que se cruzem múltiplos pontos de vista (MINAYO, 2010, p.29). No caso deste trabalho duas dimensões se complementam: a teórica e a empírica, a primeira se remete à legislação/documentação sobre educação escolar indígena e ensino de História, além de toda a bibliografia que trata os indígenas Kaingang no Paraná e a sua relação com a educação escolar. Já a empírica compreende os processos de investigação, descrição e verificação em campo por meio da etnografia das aulas de História no colégio da T.I Ivaí.

O trabalho está dividido em três capítulos. Cada um dos capítulos cumprirá uma função, articulando-se aos outros. No primeiro capítulo pretendo realizar uma discussão acerca do conceito de Educação para a sociedade ocidental e para os povos indígenas, evidenciando nessa discussão as diferentes concepções e os problemas que essas duas concepções trouxeram até as escolas indígenas. Além disso, pretendo realizar um breve

---

<sup>8</sup> Tradição no sentido que o antropólogo francês Georges Balandier no ensina em: BALANDIER, George. *A desordem: elogio do movimento (Le désordre)*. Trad., de Suzana Martins. Bertrand Brasil, 1997. Ideia que será debatida ao longo do terceiro capítulo deste trabalho.

apontamento sobre a legislação da educação escolar indígena em nível Federal e Estadual e também analisar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) sobre a disciplina de História.

Já no segundo capítulo, vou expor como as escolas indígenas e a educação escolar indígena chegou até o Paraná, para isso faço uma breve retomada da história da ocupação humana nestes territórios e também uma leitura sobre a história dos Kaingang no Estado. Apresentada a história dos Kaingang e seu contato com o colonizador e com a educação escolar, busco analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola da Terra Indígena Ivaí – PR, retomando algumas questões sobre a história da escola e a forma como esta é gerida em seu PPP. Ainda neste capítulo realizo a análise dos Planos de Trabalho Docente (PTD) coletados durante o trabalho de campo. Estes planos foram elaborados pelas professoras das turmas de Ensino Fundamental – ano finais, para o ano letivo de 2015

No terceiro capítulo, exponho as bases teórico-metodológicas da etnografia que utilizei para a descrição das aulas de História, além de expor como a narrativa pode ajudar a analisar a interação entre professores e alunos com a disciplina de História. Após esta discussão, descrevo o trabalho de campo e a análise sobre o mesmo.

Desta maneira acredito que poderei cumprir o objetivo do trabalho que é investigar como está sendo ensinada a disciplina de História na escola da T.I. Ivaí/PR através de uma etnografia das aulas de História.

## **2. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS SEUS PROCESSOS DE REGULAMENTAÇÃO**

### **2.1. DUAS ESCOLAS E DUAS EDUCAÇÃOES**

Início esta seção do trabalho pontuando a necessidade de se conceituar e entender de forma clara as diferenças existentes entre Educação e Educação Escolar. Durante diversas buscas pela internet, leitura de alguns artigos e livros e até mesmo em diálogos com algumas pessoas durante o período de pesquisa e escrita deste trabalho, percebi alguma confusão entre as ideias de Educação e Educação Escolar.

Pode-se questionar qual a importância deste tema no presente trabalho ou então qual a necessidade de tal esclarecimento. São várias as respostas, mas penso que uma é demasiado importante: toda e qualquer sociedade tem suas formas próprias de ensinar e educar os seus indivíduos e nem todas estas formas de ensinar e educar passam pela escola.

A escola é um elemento externo a diversas sociedades, inclusive dos povos indígenas, logo penso ser importante destacar as formas de educação próprias entre os povos indígenas e principalmente entre os Kaingang, para que assim, seja exposto neste trabalho que, mesmo antes da chegada da escola, dos catequistas e colonos, os indígenas já se organizavam e tinha um sistema de educação que variava de uma etnia para outra, conforme a característica geral José Ribamar Bessa Freire (2004) nos informa:

Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. (FREIRE, 2004, p.11)

No livro “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” publicado no ano de 2006, o autor indígena Gersem Baniwa explora de maneira bastante didática a atual configuração e posição dos povos indígenas dentro da sociedade brasileira. O autor informa aos leitores diversas peculiaridades e especificidades destes povos, inclusive em um capítulo específico traz uma discussão sobre a Educação Indígena e a Escola indígena.

Logo na apresentação do capítulo, Baniwa (2006, p.129) traz uma definição de “Educação” que irei adotar durante toda esta seção e trabalho de dissertação. O autor

define a educação como um elemento presente na socialização dos indivíduos de um grupo ou comunidade. A educação articula os processos de mudança, de perpetuação ou de sobrevivência de uma sociedade, ou seja, é essencial para que uma sociedade, grupo ou comunidade exista. Ainda explicando a função da educação, Baniwa (2006, p.128) também expõe:

Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. (BANIWA, p.128, 2006)

No trecho citado acima é possível perceber que não existe uma única forma ou um único sistema de educação, mas vários sistemas e estes sistemas podem variar de um grupo para outro. E estes sistemas de educação ainda podem variar dentro de um mesmo grupo a depender do período de tempo e espaço em que são avaliados ou construídos, afinal a educação se articula com outros elementos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Em uma definição semelhante, Carlos Rodrigues Brandão, no livro “O que é educação”, nos explica as várias faces da educação, as suas funções e também os diversos momentos de contato que temos com a mesma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p.3)

Brandão (2007) vai além e cita um exemplo claro das diferenças entre um e outro processo de educação, o autor não cita fontes e também não precisa o ano da escrita, mas expõe o seguinte texto, que afirma ter sido escrito no contexto do recém criado Tratado de paz entre o Governo dos Estados de Virginia e Maryland – nos EUA - e os povos indígenas das chamadas Seis nações. Neste contexto de firmação do Tratado de paz e para celebrar o acordo concretizado, segundo Brandão (2007, p.8), os Estados supracitados fizeram um convite aos chefes indígenas para que enviassem às suas escolas e sociedade alguns jovens indígenas a fim de conhecerem “a civilização” e serem educados à sua maneira em suas escolas, como uma forma de agradecimento:



(...) Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens." (BRANDÃO, 2007, p.8)

Documento verídico confeccionado pelos chefes indígenas das Seis nações ou então uma metáfora, tal exemplo é extremamente contundente para entendermos que não existe um único tipo de educação ou uma única forma de educar. A educação é múltipla e pode se constituir das mais variadas formas e sistemas, não deixando de ser válida ou respeitada, mas como qualquer elemento sociocultural deve procurar ser entendida dentro das especificidades do grupo que a propõe/executa.

Pensando a educação das diversas sociedades pelo mundo e principalmente aquelas que os Antropólogos europeus do século XIX vão investigar, chamadas - "sociedades primitivas" – Brandão (2007) afirma que nas sociedades tribais a forma de se educar é pautada pelo exemplo, pela observação e pela tentativa. Os mais velhos fazem e os mais novos observam. Sendo os mais novos, logo depois estimulados e incentivados a fazerem também. Não existem mestres, professores ou demais seres distintos ou instituições como as nossas escolas para ensinar e educar as crianças e os jovens. A educação ocorre de forma comunitária, ou seja, todos os membros da comunidade ou grupo são responsáveis por ensinar/educar.

Baseado nas reflexões acima e nas concepções de educação fornecidas tanto por Baniwa (2006) quanto por Brandão (2007), vamos tentar compreender como a escola e o ensino escolar passou a figurar dentro dos territórios e etnias de indígenas brasileiros e a função que ambos (escola e ensino escolar) passaram a desenvolver e em meio a este contexto, qual posição foi ocupada pela Educação tradicional<sup>9</sup> destes povos.

---

<sup>9</sup> Ao citar a forma de Educação Tradicional, estou me referindo às formas de educação indígena que ocorriam antes dos processos de contato com o colonizador em terras brasileiras.

Em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008), Demerval Saviani explica que não se pode caracterizar uma pedagogia, pois estava prevista para as práticas institucionais, nas escolas propriamente ditas, contudo os maiores objetivos dos religiosos eram atingidos a partir das práticas exemplares, principalmente teatros que buscavam moldar a moral e os costumes dos nativos.

A chegada da escola formal até os indígenas brasileiros fora ocorrendo de maneira gradual. Os primeiros contatos com esta educação, os povos indígenas obtiveram junto aos Catequistas/Missionários Franciscanos, segundo Saviani (2008, p. 39) conhecemos e destacamos principalmente os métodos dos Jesuítas, pois foram eles os missionários oficiais apoiados pelos colonizadores e principalmente pela Coroa portuguesa, chegaram ao Brasil além de Franciscanos e Jesuítas: os beneditinos, mercedários, oratorianos, carmelitas e capuchinhos.

Segundo Baniwa (2006, p.150) e Saviani (2008, p.31) esta educação formal ocorre desde o século XVI até proximidades do século XVIII e para o autor “é impossível dissociar este modelo de educação e escola do projeto de catequese missionária”, ou seja, uma escola que dava bases ao processo colonizador. Junto aos jesuítas, fazendeiros e outros parceiros do Governo/Coroa do Brasil cumpriam também parte das funções de ensino e civilização<sup>10</sup>.

As primeiras escolas *para* os indígenas e não *de* indígenas centradas na catequese, apropriaram-se das formas educativas próprias dos povos indígenas e articulando-as aos interesses da catequese. A forma de educar das escolas trazidas pelos colonizadores segundo Saviani (2008, p. 46) eram basicamente apoiadas nos autos teatrais elaborados por Pe. Anchieta, peças teatrais que exemplificavam aspectos morais cristãos, através da representação de lutas entre o bem e o mal. Contudo, Saviani (2008) afirma que eram utilizadas as ideias, conflitos e fatos do cotidiano dos povos indígenas nestes autos, sendo assim é importante frisar que não se excluía totalmente a forma de educar e/ou o cotidiano dos povos nativos dos processos educacionais, suas formas de educar eram apropriadas pelos educadores jesuítas.

---

<sup>10</sup>No sentido de inculcar o indígena no modo de pensar e compreender o mundo e a vida à maneira do colonizador europeu ocidental. Como informa Tommasino (2003, p. 72): (...) as escolas foram implantadas pelos conquistadores e tinham como objetivo garantir a domesticação e a domesticidade dos povos vencidos. Em grande medida, as escolas indígenas de hoje ainda guardam esse caráter civilizatório e constitui um impasse de difícil solução, pois a instituição escolar pertence ao universo da sociedade ocidental.

Por meio de diálogos com cartas de viajantes e funcionários da Coroa portuguesa, como Pero Magalhães Gandavo, podemos evidenciar o espanto do colonizador com os métodos de educação dos indígenas que contatavam. Por exemplo, entre os Tupinambá e também entre os Guarani, não existiam castigos físicos ou psicológicos, segundo o próprio Gandavo (1980, p.91) os pais e mães indígenas “criam seus filhos viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo”. Uma ressalva importante sobre a afirmação de Gandavo é que ele é um sujeito histórico externo às práticas e culturas dos indígenas brasileiros, ou seja, algumas práticas que por vezes poderiam ser vistas como castigo ou repreensões por parte dos indígenas, para ele poderiam passar despercebidas.

Entendendo suas instituições (escolas) e formas pedagógicas enquanto universais, os colonizadores perceberam a ausência destas formas entre os indígenas brasileiros como uma carência que estes tinham de um sistema educacional consistente. Assim, a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários e disciplinas permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação formal.

Segundo Demerval Saviani (2008, p.31) as escolas do período colonial (principalmente entre os séculos XVI e XVIII) eram as *escolas de ler, escrever e contar*, o autor caracteriza a educação no período colonial como uma simbiose entre educação escolar e catequese.

Não são muitas as fontes onde podemos alcançar discussões e dados sistematizados sobre a educação escolar indígena no período colonial. Portanto é difícil apontar uma homogeneidade entre as escolas empreendidas pelos jesuítas, fazendeiros e demais funcionários e parceiros da Coroa, atento então para o fato de que fiz breves considerações para que se tenha uma ideia sobre como era a educação escolar no período colonial. Não tive a pretensão de afirmar que toda a educação do período colonial se deu da mesma forma.

É importante mensurar a extensão territorial e temporal em que este processo de escolarização ocorre, são elementos que dificultam ainda mais afirmarmos que existiu um único e homogêneo processo de educação escolar durante os séculos XVI –XVIII. Inclusive, existe um vácuo no estudo da temática no período que compreende a meados do século XVIII (1750), quando os jesuítas são expulsos do país e diversas ordens religiosas são enfraquecidas, até o período da independência no início do século XIX (1822).

Já no século XIX com o advento do império no Brasil, Baniwa (2006, p.150) nos informa que dentro do projeto constitucional imperial, era prevista a criação de *estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios*. A educação escolar indígena seguiu ainda os mesmos caminhos e diretrizes, sendo ofertadas pelos governos provinciais até os fins do século.

Durante a educação no período imperial, podemos destacar algumas questões presentes nas discussões de Oliveira e Freire (2006, p.82), os autores destacam o trabalho dos frades capuchinhos que atuaram principalmente na Amazônia, no Paraná, em Pernambuco Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais. Neste período fora permitida a educação na língua indígena, nas aulas do professor indígena. Mas segundo Oliveira e Freire esta prática educacional mais aberta, baseada no *binômio catequese e civilização*, esbarrava nas intenções ambiciosas dos diversos colonizadores.

Já no século XX, novas mudanças no que diz respeito à legislação e órgãos administradores da educação escolar indígena, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>11</sup> criado em 1910 junto ao Ministério da Agricultura assume as responsabilidades sobre a educação escolar indígena. Segundo Baniwa (2006) a educação tem as seguintes diretrizes:

Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes (BANIWA, 2006, p. 151).

O autor informa ainda que o SPI passa do Ministério da Agricultura, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930, depois para o Ministério da Guerra (1934) e retorna em 1939 para o Ministério da Agricultura onde permanece até a sua extinção e substituição pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) na década de 1960. Segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012, p.21), o SPI sucumbe às acusações de má gerência e corrupção, substituído pela FUNAI em 1967.

---

<sup>11</sup> Inicialmente este órgão fora chamado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) vinculado ao Ministério da Agricultura. No entanto, em 1918 passa a ser reconhecido apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI), vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Discutindo as questões relacionadas às mudanças ministeriais, às continuidades e descontinuidades quanto à administração do órgão tutelar, Antonio Carlos de Souza Lima (1995) evidencia que estas foram propositais e orquestradas pelo Governo brasileiro e cada uma destas mudanças evidencia o tratamento que os indígenas receberiam do órgão e revelam a face do Estado (durante a vigência do SPI) voltada para os povos indígenas. Para Lima (1995) o órgão faz parte do processo de conquista das terras e territórios indígenas.

Discutindo de forma mais detalhada e analítica a política indigenista do século XIX e XX, Manuela Carneiro da Cunha (2012, p.56) faz uma contextualização geral sobre o momento político e social que o Brasil passava. O século XIX é marcado por uma “heterogeneidade” segundo a autora, este foi o único século que conheceu três tipos de regimes políticos: começa enquanto colônia e termina vendo nascer a primeira república.

Neste século, o Brasil transpassa o tráfico negreiro e vê chegar e se acomodar as primeiras levas de imigrantes. As oligarquias se digladiam pelo poder e ocorrem as lutas pela centralização do mesmo, enquanto isso novos contrastes entre as antigas fronteiras agrícolas e econômicas se chocam com as novas áreas de expansão. Neste sentido, Cunha (2012, p.56) afirma que as políticas indigenistas deste século são também marcadas por este processo de heterogeneidade e mudanças que o país enfrentava.

A forma como os indígenas passam a ser vistos em meio a este cenário é extremamente relevante para se compreender a política indigenista e educacional. Os povos indígenas passam a ser vistos como um entrave à civilização e ao desenvolvimento do país, ou seja, devem ser exterminados quando resistirem ou então civilizados e “aculturados”, logo as etnias indígenas deveriam deixar de existir frente ao processo colonizador e de expansão das frentes agrícolas e econômicas.

O pesquisador Lúcio Tadeu Mota (1998), corrobora com esta ideia de forma bastante sintética, no resumo de seu artigo “O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional”, de 1998, afirmando que:

Novas áreas foram ocupadas, novos territórios incorporados, e o Estado nacional trabalhou no sentido de demarcar essas novas fronteiras, fazendo-se presente nesses territórios. A ocupação de territórios indígenas, a modernização e as ideias de europeização foram práticas que marcaram a sociedade nacional no século XIX.

Dessa forma, as populações indígenas tornavam-se um obstáculo para a consolidação desse Estado em expansão. (MOTA, 1998, p.149)

Encarados como um entrave à sociedade nacional que se constituía, os indígenas perceberam os reflexos nas políticas a eles dirigidas, principalmente aquelas relacionadas à educação escolar, vejamos a seguir como estes povos enxergaram esta educação, quando esta passa às mãos do Estado.

De forma geral, os estudiosos apontam o início da escolarização dos povos indígenas como algo desrespeitoso e destrutivo, no entanto, após as lutas e conquistas das populações indígenas na carta constitucional de 1988 as escolas passam a ter outra visão. As escolas passam a valorizar as culturas, especificidades e tradições dos diversos povos indígenas e de forma concomitante esta mesma escola e educação escolar passam a integrar parte importante do processo de manutenção cultural dos povos indígenas brasileiros.

Considero, em meio a estas duas ideias sobre a educação escolar indígena (pré e pós 1988), que seja necessário fulcrarmos o nosso olhar sobre a educação escolar, detalhar este processo e assim perceber como um dia foram as escolas indígenas e como estas instituições estão funcionando na contemporaneidade. Acredito que esta ambiguidade é bem explicada pelo antropólogo Marcio Ferreira da Silva (1994, p.38) em um artigo intitulado “A conquista da escola: movimento escolar e movimento dos professores indígenas no Brasil”. Ao utilizar com ambiguidade o termo conquista, Silva (1994, p.38) se refere à escola enquanto um agente da conquista e também à escola como algo que é conquistado pelos indígenas.

Nos próximos parágrafos abordo três autores que tratam a temática sobre educação escolar indígena antes e depois da constituição de 1988. Faço esta discussão com Baniwa (2011), Silva (2012) e Medeiros (2012) com o fim de evidenciar os dois formatos de educação que vigoraram entre os povos indígenas de etnias e regiões diferentes: Baniwa, Kadiwéu e Kaingang. Realizo esta abordagem objetivando dar um panorama mais geral sobre esta relação entre os povos indígenas do Brasil e a educação formal trazida pelos colonizadores antes e pós 1988.

Baniwa (2011, p.74) ao discutir em sua Tese de doutoramento a gênese da escolarização dos povos indígenas no Brasil, aponta as escolas-internato, instituições de ensino que buscavam isolar o estudante de seu mundo, comunidade e família, tendo assim maiores possibilidades de *inculcar novos padrões de cultura e comportamento*

*dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer suas tradições e costumes* (BANIWA, 2011, p.74).

A historiadora Juliana Schneider Medeiros (2012) em sua Dissertação de mestrado, onde buscou investigar a escola e o ensino de história entre os Kaingang no Rio Grande do Sul, nos evidencia outros traços das primeiras experiências escolares entre os Kaingang. Segundo Medeiros (2012):

O contato dos povos indígenas com a educação escolar remonta ao período colonial, quando missionários jesuítas vieram às Américas com o intuito de conquistar novos fiéis para a Igreja católica. Ao longo de toda a história do país, a escolarização dos indígenas, dirigida ora por ordens religiosas ora pelo Estado, teve como objetivos principais civilizá-los e prepará-los para o trabalho. Do modo como ela funcionou até recentemente, esteve a serviço do assimilacionismo e contribuiu para desarticular os modos de vida indígenas e aniquilar as línguas nativas. (MEDEIROS, p.82, 2012)

Giovani José da Silva (2012) ao discutir as questões da educação escolar entre os Kadiwéu também faz considerações sobre as primeiras experiências de ensino, Silva (2012, p.68) afirma que os componentes curriculares das escolas indígenas dos Kadiwéu eram marcados pela memorização de datas, nomes e acontecimentos, operações e conhecimentos completamente alheios à forma de viver e pensar deste povo. Combinado a esta situação “pedagógica”, os castigos físicos e as degradações psicológicas, além da proibição do idioma Kadiwéu constituíram as primeiras experiências escolares deste povo.

Os métodos e técnicas educacionais supracitadas fizeram com que os Baniwa, Kaingang e Kadiwéu desenvolvessem desinteresse e repúdio à educação formal (escola), destacavam-se os altos índices de evasão/fuga e reprovação. As comunidades indígenas não viam sentido em participar desta forma de educação, e um processo de mudança nas bases desta educação foi necessário. Primeiro houve necessidade de evidenciar a importância da educação para os indígenas se relacionarem à sociedade envolvente e em um segundo momento criar uma prática educacional que fizesse vigorar no ambiente escolar as necessidades dessas etnias, ou seja, uma educação que fizesse sentido a estes povos.

Trago estes elementos para refletir sobre a história das escolas indígenas, os espaços que ocuparam e as diretrizes em que se basearam. Penso que estes argumentos e características supracitados servem para pensarmos a ideia de Gersem Baniwa (2012),

de que os povos indígenas brasileiros conheceram as duas escolas, a escola antes de 1988 e a escola específica e diferenciada. Sinteticamente segundo Baniwa (2012, p.75), a primeira vigorou de meados do século XVI até meados do século XX(1960) e caracterizou-se por ser impositiva, integracionista, autoritária, etnocêntrica e assimilacionista, já a segunda, iniciada a partir de 1970 baseou-se na interculturalidade, no bilinguismo, na alteridade e no respeito à diferença.

É com base neste segundo formato de escola que os indígenas encontram uma nova forma para se relacionar com a sociedade envolvente e com o resto do mundo. Apesar de todas as políticas contrárias e violências que os indígenas sofreram durante todo o processo de colonização, durante o Brasil Imperial, durante a República democrática e ditatorial, seu sentimento de pertença a uma etnia, a sua vontade de organizar de ter uma identidade própria e diferenciada não se esvaiu. O índio genérico ou o índio civilizado/ocidentalizado não se concretizou, pelo contrário, as pequenas populações encontraram possibilidades de se recuperarem demograficamente<sup>12</sup>, por meio de adaptações e apropriações, manutenção de alianças e organização de lutas, conseguiram firmar-se como coletividades diferenciadas.

A Constituição de 1988 coloca para o Estado o dever de proteger os povos indígenas e fornecer os meios para que estes possam escolher e trilhar seus próprios caminhos. Nestes meios, podemos colocar o acesso a programas públicos de educação específica e diferenciada, gerida por eles mesmos. É a partir deste contexto, que dentre todas as dificuldades que sabemos existir, apesar de todas as lacunas e os vácuos existentes entre a teoria e prática (entre a lei e sua efetividade), os povos indígenas passaram a ter um espaço de diálogo, ao discutir os seus direitos nas constituições da América Latina<sup>13</sup>. Segundo Grupioni (2001) a tendência dos Estados Nacionais sobre os povos indígenas mudou:

(...) a tendência presente em muitos Estados Nacionais de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade lingüística e cultural, tem sido superada, através de novos ordenamentos

---

<sup>12</sup> Um estudo de caso interessante para maiores informações sobre esta questão é o estudo realizado por João Pacheco de Oliveira e publicado no artigo “Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” pela revista MANA, v. 4, n. 1, 1998, p.44-77.

<sup>13</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver: URQUIDI, V.; TEIXEIRA, V.; LANA, E. Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas. Artigo publicado nos Cadernos PROLAM/USP, ano 8, vol. 1, 2008, p.199 – 222.



constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade de esses povos manterem suas identidades e práticas, sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada. (GRUPIONI, 2001, p.88)

Com a Constituição de 1988 se rompe com a ideia de incapacidade do indígena, se dá fim à tutela jurídica e garante o direito à sobrevivência e o reconhecimento de suas culturas, tradições, organizações sociais e cosmológicas, suas crenças e demais conhecimentos, os povos indígenas passam a lutar e reivindicar de forma mais contundente esta nova escola ou escola moderna. Neste novo formato de educação escolar, os indígenas encontram-se munidos e amparados para buscar compreender a sociedade que os envolve, além de aprofundar conhecimentos sobre si mesmos e as suas relações com o Mundo.

## 2.2 O SEGUNDO INDIGENISMO, O PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS CONQUISTAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dando sequência ao raciocínio desenvolvido no tópico anterior, vamos neste momento abordar como fora o movimento de resistência e luta por parte dos povos indígenas para conquistarem seus direitos constitucionais a partir da década de 1970. Vamos direcionar nossos olhares sobre todo o processo de transformação que ocorrera: as alianças, as organizações e a participação do Estado. Em meio deste caminho perpassaremos por alguns problemas e desafios que estes povos enfrentavam (e ainda enfrentam) e como estes serviram de base, fortalecendo a busca por uma educação escolar diferenciada, intercultural e bi ou multilíngue.

Os povos indígenas desde a segunda metade do século XX, a partir da década de 1970, vêm organizando-se de forma mais efetiva para conquistarem seus direitos, como o fortalecimento de suas culturas, direito à terra, saúde, lazer e educação diferenciada, multicultural, bilíngue, específica e de qualidade. Conhecido como "segundo indigenismo" (MONTEIRO, 1995, p. 223), este período se caracterizou pela união entre os povos nativos e órgãos da sociedade não-indígena, associaram-se a estudiosos interessados em suas causas e outras pessoas capacitadas, promovendo em todo território brasileiro, maiores debates, estudos e ações em prol dos direitos indígenas.

No ano de 1988, data da última constituição brasileira, o resultado deste segundo movimento indigenista surgiu, e segundo nos aponta John Manuel Monteiro (1995, p.226), os povos indígenas conseguiram um espaço sob os olhos do governo e da sociedade, rompendo com a tutela imposta pelo Estado. Tutela esta que vinha sendo

discutida desde 1978. Conforme Oliveira e Freire (2006, p. 189), os povos indígenas dependiam desta tutela para terem voz e força no cenário nacional e havia projetos para a retirada desta tutela, sem elencar possibilidades de uma emancipação acompanhada, que garantisse os direitos destes povos. Importante frisar que os indígenas ainda não tinham nenhuma representação formal e legal.

Ao mesmo tempo em que a tutela garantia o pouco direito dos indígenas, ela atrelava todas as possibilidades de reivindicação dos povos à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que segundo os autores acima, trabalhava no sentido de impedir movimentos grandes de contestação. Sendo assim a situação de tutela passa a ser repensada tanto pelos indígenas quanto pela sociedade engajada em suas causas.

Então sob os olhares atentos, tanto dos povos indígenas quanto da sociedade engajada na luta, este projeto de emancipação proposto pelo governo militar no início da década de 1980, que visava o fim da tutela sem nenhuma previsão de auxílio e implicava na perda de terras e dos poucos direitos dos povos indígenas, provocou uma movimentação muito grande dos indígenas e da sociedade civil engajada.

Segundo Oliveira e Freire (2006, p. 193) uma movimentação fundamental para a formação da primeira organização nacional indígena-União das nações indígenas - UNIND, que atualmente mudou de sigla passando a ser - UNI – assim o movimento indígena vem se estruturando no país, levantando questionamentos em relação à tutela, a manutenção de suas terras e o direito de autodeterminação e autoreconhecimento. Para Baniwa (2006, p. 93-94) o direito de autoreconhecimento está ligado diretamente aos territórios delimitados aos povos indígenas e principalmente a capacidade que esses povos têm dentro de seus territórios de ter autonomia política, econômica, social e cultural organizando-se da melhor forma possível diante de suas concepções. Por autodeterminação Baniwa (2006, p.94-95) define como o respeito que a sociedade envolvente e o governo devem ter em relação às práticas culturais, linguísticas, medicinais e a seus territórios como espaço étnico.

Toda esta movimentação e luta culminou na inserção dos povos indígenas de maneira formal e legal na sociedade brasileira, por meio da Constituição de 1988 reconhecendo 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.

Apesar das importantes conquistas como: participação política, demarcação de terras, proposta de educação escolar indígena diferenciada e qualificada, programas

governamentais (Carteiras indígenas, Projeto de proteção às terras indígenas da Amazônia legal), há, ainda, muitos desafios para serem superados. Atualmente a questão indígena gera diversos debates, divergências e poucas ações efetivas por parte do Estado brasileiro. As sociedades indígenas têm seu processo de inserção na sociedade brasileira em meio a uma situação crítica, situação exposta diariamente: demarcações de terra sendo negadas ou boicotadas, conflitos armados, escolas indígenas e hospitais/centros de saúde com falta de estrutura humana e material. É clara a necessidade de assistência pelo Estado, o qual deve prever e realizar ações efetivas criando melhorias nas diversas áreas em que os indígenas são carentes: saúde, segurança, lazer e educação específica de qualidade, direito à terra e revitalização de suas culturas.

Cidadãos brasileiros desde 1988, os povos indígenas encaram um cenário pouco favorável à sua inserção na sociedade. Gersem Baniwa (2006) destaca o principal desafio que os indígenas têm de superar:

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e pelas organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer dos povos indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia (BANIWA, 2006, p.82).

A fim de superar tal desafio e cobrarem sua devida posição dentro da sociedade brasileira, os povos indígenas para além da sua organização tradicional, criaram organizações políticas formais, ou seja, associações entre indígenas e não indígenas, as quais devem proteger, vigiar e defender os povos indígenas lá fora, no mundo extra – aldeia (BANIWA, 2006, p. 68). Das organizações formais, surgem as lideranças políticas, as quais fazem parte de um consenso entre os indígenas que as designam enquanto lideranças fora das aldeias, não se confundindo com as lideranças tradicionais, ou seja, que os lideram no interior de suas aldeias. Ainda, segundo Baniwa (2006), para fazer parte destas organizações os sujeitos precisam ter boa formação intelectual, compreensão do "mundo dos brancos" e do mundo tradicional indígena. Por outro lado, os indígenas almejam a independência de tais organizações e uma maior autonomia e capacidade de intervenção. Para isto precisam de uma boa formação educacional.

Para uma boa formação educacional são necessárias escolas indígenas, equipadas e com professores preparados, como sugere Aracy Lopes da Silva (2001). A escola diferenciada, bi ou multilíngue para os indígenas é prevista desde a promulgação da Constituição de 1988 e regulamentada, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996); pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), de 1998. O Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena (1998) realiza a discussão sobre como deve ser a escola indígena, destacando principalmente a capacidade que esta escola deve ter de respeitar o conhecimento tradicional e vincular a educação ao contexto dos alunos indígenas.

Para Silva (2001, p.11-12) a escola é um local de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreende um espaço privilegiado para a criação de formas de convívio e reflexão para o campo da alteridade. Além do mais, é um instrumento valioso para a compreensão da situação extra-aldeia e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que podem favorecer de maneira bastante forte as pautas de reivindicação dos indígenas no país como também indica o RCNEI (1998):

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (BRASIL/MEC,1998. p. 22).

São perceptíveis e relevantes as mudanças com relação aos povos indígenas e a sua participação dentro do estado brasileiro. Por meio de suas organizações, estratégias e alianças conseguem levar suas necessidades e problemas para os olhares de parte da sociedade e também do Estado, pressionando ambos para que se realizem tais transformações e que se reconheça a importância e a diferença destes povos. Sabe-se que há muito para se avançar com relação às condições dos povos indígenas dentro do país, no entanto, é notável a inserção e a valorização de suas pautas e demandas após a constituição de 1988 e a manifestação de novos elementos e instrumentos para lidar com estes povos etnicamente diferentes, mas cidadãos brasileiros.

### 2.3 UM PANORAMA GERAL DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PERCORRENDO OS CAMINHOS DE UMA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dada a apresentação dos movimentos históricos de conquistas relevantes para os povos indígenas e também de como a escola passou a ser de grande valor na articulação das relações entre os indígenas e a sociedade envolvente, é necessário entender os principais aspectos legislativos sobre a educação escolar indígena e perceber como estão estruturadas as bases desta educação.

Para tanto apresentarei brevemente a legislação fundadora da educação escolar indígena, tecendo algumas análises, observações e diálogos com outros pesquisadores da temática sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação escolar indígena e também do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Justifico o destaque dado a estes documentos, tendo em vista que estes são os principais documentos norteadores da educação escolar indígena no Estado do Paraná (objeto de estudo deste trabalho), segundo o *artigo 6º da Resolução 2075/08 da Secretaria de Estadual de Educação do Paraná (SEED)*.

Os primeiros fragmentos da construção de uma política de educação para as populações indígenas podem ser encarados em meio a uma dicotomia, aparente na legislação brasileira: pré-Constituição de 1988 e pós-Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988 é um marco: o Estado deixa de tentar assimilar e/ou integrar as populações indígenas e passa a respeitar a diferença e pregar a manutenção desta diferença. Ocorre uma ruptura com a tradição da legislação brasileira de sempre buscar assimilar o indígena, incorporá-lo à comunidade nacional.

Neste contexto devemos destacar a atuação e luta das lideranças indígenas e a consequente efervescência no cenário internacional<sup>14</sup> de cartas constitucionais

---

<sup>14</sup> Ver mais em: FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado). Florianópolis: 2006. A autora realiza uma crítica específica em relação à discussão sobre educação escolar indígena no Brasil durante a década de 1990. Segundo Faustino, existem poucas vozes dissonantes e críticas sobre o processo de educação que ocorrera pós-1988, para a pesquisadora é preciso avançar na discussão, abandonando o discurso militante acerca do tema e criando novos paradigmas para se pensar a educação escolar indígena. Para Faustino é importante considerar a nova educação que emerge com a Cf. de 1988, no entanto, é preciso avaliar a influência dos contextos nacionais e internacionais que influenciaram a o formato da Constituição e consequentemente o da nova educação escolar indígena. Ainda segundo a pesquisadora é imprescindível dentro deste contexto perceber a influência das políticas neoliberais que se iniciam por volta dos anos 70 e que culminou na redução dos investimentos públicos e ações sociais do Estado, o que aumentou a exclusão, mas que

(principalmente pela América Latina) e convenções<sup>15</sup> de órgãos como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT), todas estas reconhecendo e apontando que os países, os quais tinham populações indígenas nativas deveriam protegê-las e reconhecê-las como parte da nação.

Com as lutas e conquistas, a escola e a educação apresentam-se como bandeiras do movimento indigenista, juntamente com a questão da terra, pois estas são ferramentas para a garantia de suas reivindicações e para a manutenção de suas culturas, além das escolas garantirem o acesso aos conhecimentos/conteúdos do universo que envolve os povos indígenas (FREIRE, 2004; SILVA, 1994).

As mudanças (reformas) na legislação passaram a acompanhar este processo de transformação da relação entre os povos indígenas e o Estado e na década de 1990 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a ser responsável pela educação escolar indígena, retirando esta função da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesta mudança na representação institucional, é possível perceber mudanças simbólicas como a aceitação do Governo de que deverá prover uma educação de qualidade e diferenciada aos povos indígenas. O acesso à escola por parte dos povos indígenas deixou de ser pensado enquanto assistência para ser enfrentado como direito.

Como veremos a seguir, ainda na década de 1990 importantes instituições, funções e leis regulamentares foram sendo conquistadas/elaboradas. No âmbito do Governo Federal, constitui-se um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, no MEC, reunindo diferentes atores do campo da educação. Faustino (2006) defende a ideia que a mudança de órgão responsável supracitada e a criação de tal Comitê, são marcos importantes para se entender a reelaboração da política educacional para as minorias étnicas no Brasil, reelaboração que ocorria no Brasil e concomitantemente em

---

concomitantemente produziu um discurso acerca da necessidade de inclusão social e autonomia dos povos. Nas ideias de Faustino é equivocado se discutir Multiculturalismo e Interculturalidade sem perceber os aspectos históricos e econômicos por trás destes conceitos.

<sup>15</sup> Convenção nº 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) - Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes – de 1989; Declaração de princípios sobre a tolerância – UNESCO, 1995; Início, por volta de 1982, das discussões sobre Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas pela ONU – aprovada em 2007; Cartas constitucionais (reformas no texto constitucional) na Guatemala, 1986 – Nicarágua, 1987 e 1995 - Colômbia, 1991 – México e Paraguai, 1992 – Peru, 1993 - Bolívia 1994 e 2006 – Venezuela, 1999. Ver mais em: URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. **Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas.** In: **Cadernos PROLAM/USP**, ano 8, v. 1, p.199 – 222, 2008. E em: VERDUM, Ricardo. **Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina.** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

outros países da América Latina (FAUSTINO, 2006, p.10). Nos Estados, passou-se a incentivar a criação de Núcleos de Educação Indígena (NEIs), com ampla representação de atores institucionais locais e ainda surgiu em 2001 a Comissão Nacional de Professores Indígenas, com a função de assessorar e criar propostas para a política de educação escolar indígena.

Quanto às leis que foram elaboradas neste período e contexto, podemos destacar: a *Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991*, que institui a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação. Acredito que seja importante ressaltar que a *Portaria Interministerial nº559/1991* supracitada também define a prioridade da formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores e também estabelece as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade.

Em 1993 temos as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* que regulam os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

É com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 1996*, nos artigos: 26, 32, 78 e 79 que a educação escolar indígena passa a integrar o sistema público de ensino. Destaco estes quatro artigos, pois no conteúdo deles encontramos menções diretas às características da educação escolar indígena no âmbito do ensino público. O *art.26* preconiza que os Currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Ou seja, garante às escolas uma liberdade para se pensar os processos de ensino-aprendizagem dentro de seus contextos, a escola não deve ser homogênea. A escola indígena tem suas especificidades.

O *art. 32*, o parágrafo 3º afirma que o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Este conteúdo, do *artigo 32* está diretamente articulado com o *art. 78*, o qual afirma que a educação escolar para

os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Estas articulações dos *artigos 32 e 78* culminam no que prevê o *art. 79*: a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa planejados com audiência das comunidades indígenas, com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, além de desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, elaborarem e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. Neste caso podemos destacar a questão da formação específica que devem ter os professores e funcionários das escolas indígenas, para poderem elaborar os materiais e mesmo compreender as formas específicas de organização de cada povo indígena, além de citar que sem o apoio financeiro é impossível a manutenção ou mesmo a criação deste sistema de ensino preconizados nos artigos 32 e 78.

Neste meio temos a publicação do *Parecer 14/99*, via Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, além da *Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação* (CNE) que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

*O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001)* contém um capítulo exclusivo sobre Educação Escolar Indígena. Este capítulo do PNE está dividido em três partes. Na primeira encontramos um diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, são definidas as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos. Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Seguindo a ideia de realizar um panorama geral sobre a legislação da educação escolar indígena, avançamos para o entendimento de dois decretos presidenciais. O



*Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004* promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. A *Convenção 169 da OIT* tem como conceitos básicos que tangem a educação escolar indígena: a autodeterminação e a autonomia. Ou seja, os povos indígenas devem ter as mesmas condições de acesso à educação que toda a comunidade nacional, para que possam satisfazer suas necessidades especiais/específicas e também incorporar à educação escolar, a sua história, os seus conhecimentos, as suas técnicas e os seus sistemas de valores, assim como promover as suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Já o *Decreto Presidencial 6.861 de 2009* trata sobre a organização, a estrutura, o funcionamento da escola indígena e os seus objetivos. O decreto ainda explicita o papel da União (Governo Federal) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no que se refere ao apoio técnico e financeiro. Tal decreto também aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etno-educacionais<sup>16</sup>, especificando que cada um deles (territórios etno-educacionais) contará com um plano de ação, detalhando o que deverá conter em cada um e ainda traz conteúdo sobre a formação dos professores indígenas e sobre os cursos de formação para professores indígenas.

Grupioni (2003) ressalta ainda que o conjunto de leis, decretos e atos normativos criados até fins da década de 1990 surgem como consequência da prática e da reflexão de projetos de educação escolar indígena pioneiros desenvolvidos em algumas regiões do país. Como é o caso das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994, produzido pelo então recém constituído Comitê de Educação Escolar Indígena e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, documento que sistematiza as principais ideias e práticas aplicadas nos últimos anos (pré-1998) por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresenta orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas.

Ambos os documentos são analisados por estudiosos, que apontam questões a serem pensadas. Faustino (2006, p.152) afirma que as Diretrizes são *a-históricas*, ou seja, não se problematiza a situação dos povos indígenas no Brasil. São mencionados alguns problemas, mas não há uma efetiva construção da relação histórica entre os

---

<sup>16</sup> Ver mais em: SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etno-educacionais e educação escolar indígena: percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio.** In: **X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014.

povos indígenas e a sociedade/Estado brasileira. Para a pesquisadora são omitidas as violências, explorações, dominações e extermínios. Mindlin (2004, p.111-112) observa no RCNEI, principalmente as dificuldades com relação à língua/idioma. Para a antropóloga não existem mecanismos ou ideias que preconizem a utilização das línguas maternas dentro da sociedade nacional. Além disso, para Mindlin (2004) é preciso problematizar as questões entre o oral e o escrito, é preciso legitimar o uso da oralidade na sociedade brasileira.

Em outras palavras, para as autoras apesar do avanço e da mudança de paradigmas nos documentos, é importante pensar a relação prática, a relação com a vida cotidiana destes povos, ou seja, como esta educação escolar irá transformar sua situação frente à sociedade nacional (envolvente). Será possível, por meio desta educação escolar, os indígenas transformarem sua realidade de dependência dos órgãos governamentais e de marginalidade social, econômica e cultural?

Observando a legislação podemos perceber como os movimentos de luta dos povos indígenas têm surtido efeito e notamos também a organização e atenção que o Estado tem garantido a estes povos, no entanto, ainda existem muitos percalços a serem superados e muitos impasses entre a teoria e a prática, entre o que a lei estabelece e o que se faz.

Antes de percorrermos os caminhos e as diferenças entre o que a lei preconiza e o que ocorre na prática, vamos nos deter nas ideias de Faustino (2006) e Andrioli (2012) para entender o processo de condução dessa legislação de forma integrada aos contextos e organismos internacionais. Segundo as pesquisadoras, é preciso ter cuidado ao afirmar que as transformações na legislação e a mudança de postura por parte do Estado para com os povos indígenas são frutos apenas das lutas e reivindicações destes povos.

Segundo (FAUSTINO, 2004; ANDRIOLI, 2012) junto às lutas dos indígenas estão *organismos internacionais* que articulam uma nova estrutura para a educação em geral. Em suas leituras da conjuntura, Faustino (2006, p.106) e Andrioli (2012, p.40) alegam que à escola fora delegada a função de educar e formar pessoas aptas a lidar com as novas tecnologias e com o novo mundo de trabalho que surgia ao fim do século XX. Ou seja, seria possível com a educação escolar, retirar da miséria e da exclusão os sujeitos até então marginalizados. Mindlin (2004, p.104) ao discutir as principais diretrizes e documentos sobre a legislação da educação escolar indígena também afirma que por um lado, estes documentos pós 1988 evidenciam a mudança de paradigma com relação aos povos indígenas, no entanto, por outro lado esta nova forma de pensar a

educação escolar está ligada a uma reforma geral da educação escolar no Brasil, que visava promover a igualdade de acesso aos meios de educação por todos os setores sociais do país.

Encerro a discussão e rápida análise da legislação Educação Escolar Indígena e passo, na próxima seção, a analisar tal educação sob os vieses de seus principais documentos orientadores: o RCNEI e as Diretrizes Curriculares. Farei esta análise mais minuciosa, pois nos planejamentos coletados durante o trabalho de campo, tais documentos são citados nas referências, sendo os norteadores dos planos teóricos e práticos dos professores do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.

#### 2.4 APROFUNDANDO CONHECIMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATRAVÉS DO RCNEI (1998) E DAS DIRETRIZES CURRICULARES (1999/2012)

Nesta seção do trabalho aprofundo mais a discussão sobre a legislação da Educação Escolar Indígena através dos seus principais alicerces, o RCNEI e as Diretrizes Curriculares. Desta forma, aponto e analiso a luz de estudiosos do tema, questões fundamentais para a Educação Escolar Indígena presentes tanto no RCNEI quanto nas Diretrizes Curriculares. Durante a seção faço análises que integram e confrontam ambos os documentos, não há uma mudança ou mesmo confusão entre ambos, apenas o confronto de algumas questões que são importantes e presentes nos dois documentos.

Como quaisquer outros documentos, o RCNEI e as Diretrizes Curriculares estão ligados a contextos históricos específicos, sua elaboração é resultado de todo um processo de lutas e consequentes conquistas. O RCNEI apresenta-se como um projeto piloto, para a também recente educação escolar indígena, digo recente no sentido de que esta passou a ser pensada e aplicada enquanto comunitária, diferenciada/específica, multi ou bilíngue e intercultural<sup>17</sup> neste período (pós-1988). Já as Diretrizes

---

<sup>17</sup>**Comunitária:** 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 liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolar; **Intercultural:** 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; **Bilíngue/Multilíngue:** as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, 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; **Específica e diferenciada:** concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo

Curriculares surgiram no ano de 1999 com as primeiras regulamentações e foram atualizadas no ano de 2012. As regulamentações de 1999 contemplavam o funcionamento e a organização das escolas, já as diretrizes de 2012 envolvem da organização, funcionamento burocrático, práticas político-pedagógicas e currículos das escolas indígenas. Segundo o próprio documento:

(...) estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira. (BRASIL, p.36, 2012.)

Elaborado nos anos 1990, mais especificamente em 1998, e fruto dos primeiros encontros de professores indígenas nos anos de 1970, o RCNEI é um marco para os povos indígenas brasileiros e para a educação escolar destes povos, pois este é fruto de uma discussão organizada e articulada em todo o território nacional, envolvendo lideranças indígenas e pessoas especializadas e com vasta experiência nas áreas de Educação, História e Antropologia. Considera-se um marco, pois este formula projetos e discussões sobre práticas pedagógicas diferenciadas para as populações indígenas, discute suas particularidades étnicas, culturais, sociais e cosmológicas, partindo destas discussões é que passa a ditar as práticas pedagógicas, pensando em disciplinas, objetivos, currículos, avaliações e calendários específicos.

Também constituída e baseada nos diálogos, as Diretrizes Curriculares repercutiram o protagonismo indígena na atualidade, tendo pela primeira vez, em 2012, uma indígena como sua relatora. A elaboração das Diretrizes Curriculares está fortemente ligada à participação dos indígenas no Conselho Nacional da Educação (CNE), na Câmara de Educação Básica (CEB), na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e no o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>18</sup> do MEC.

---

indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

<sup>18</sup> Cumpre ressaltar que a SECAD foi reestruturada no ano de 2011 e através do decreto presidencial n. 7.480 tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ou seja, acrescentou o eixo “inclusão”. Maiores informações podem ser obtidas em: BEZERRA, G. F.;

Além disso, nas constantes reuniões e atividades do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas.

Constituído e entendido pelos seus elaboradores como um material de fácil manipulação, acesso e entendimento o referencial tem por objetivos discutir e operacionalizar práticas cotidianas da sala de aula e resolver problemas que enfrentam a maioria das escolas indígenas que ainda carecem de formação e mesmo recursos materiais e humanos. O referencial é um material didático-pedagógico de caráter formativo e não normativo. É importante frisar que o RCNEI não dispõe de uma grade curricular, não está preso, muito menos fechado, mas sim aberto para um processo de criação e recriação<sup>19</sup> constante.

As Diretrizes Curriculares têm objetivos mais normativos do que o RCNEI que tem um caráter mais formativo, como supracitado. As Diretrizes têm em suas palavras de ordem a ideia de assegurar, orientar, normatizar, fortalecer e zelar. As Diretrizes não deixam de ser representativas e flexíveis, contudo buscam centralizar algumas discussões e organizar uma política nacional para a educação escolar indígena, de forma que todos os povos indígenas brasileiros possam ser contemplados. A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente (BRASIL, 2012).

A escola é apontada como uma necessidade do "pós - contato": a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. A escola é considerada um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios e os

---

ARAUJO, D. A. de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan. – mar. 2014.

<sup>19</sup>Neste momento faço uma interrupção e sublinho a importância que este referencial pode ter para embasar discussões sobre a nossa educação convencional, nas escolas formais da sociedade global, pois o RCNEI é construído de maneira democrática e trabalha com a ideia constante de construção, avaliação e reconstrução, enquanto que muitas vezes nós entendemos nosso processo educativo muito próximo do acabado, do correto, ou então impossível de ser transformado. Além disso, o RCNEI trata das diferenças e particularidades evidentes dentro das escolas indígenas e que também podemos encontrar em nossas escolas. Diferentemente da solução e do projeto homogeneizante que tomamos como correto/válido, o RCNEI propõe que se discutam as diferenças e os problemas dentro da escola e na comunidade. Como por um exemplo que se respeite a experiência de vida de uma pessoa de 60 anos e entenda sua dificuldade no processo de alfabetização, e concomitantemente se valorize um aluno de 10 anos que faz este processo com mais facilidade, no entanto que o advirta que viver também ensina, ou seja, tanto o jovem quanto o idoso são dotados de capacidades, competências e conhecimento, ainda que diferentes. Neste exemplo citei a idade como um problema das escolas, mas podemos perceber outros inúmeros fatores que criam distâncias abissais entre os sujeitos da educação, dentro eles a desigualdade social que marca o povo brasileiro e quase sempre passa despercebida ou é ignorada dentro de nossas escolas e currículos.

conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos (BRASIL, 1996, p.22). As Diretrizes corroboram com a ideia:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL, p. 377, 2012)

No que se relaciona ao ensino de História, o RCNEI se inicia bastante generalista e expõe que as finalidades do estudo da 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. Depois parte para uma breve explicação de conceitos caros à disciplina como Tempo e Fonte. O referencial passa a afunilar as questões quando começa a falar sobre a presença histórica da disciplina dentro das escolas brasileiras e sobre a sua antiga função de congregar e explicar os elementos pertencentes à nação, aqueles que compunham a pátria e a ideia de despertar o sentimento nacionalista nos alunos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de História se apresentam como acolhedoras e transformadoras da realidade, virtudes que devem se refletir na disciplina, sem distinção de faixa etária, gênero e etnia. Destaca ainda o respeito que deve haver para com as particularidades de cada grupo e/ou indivíduo e que estes devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares (Paraná, 2008).

O referencial reitera que dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual a sua importância para cada realidade social. Nesse sentido, no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial. Neste sentido o RCNEI dialoga com as diretrizes curriculares, pois

estas afirmam com base no artigo 242, parágrafo primeiro da Constituição Federal que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

O RCNEI defende que nas escolas indígenas, a História não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

As Diretrizes estaduais preconizam que História ensinada deve estar atrelada ao conhecimento científico produzido na academia e também nos acontecimentos cotidianos, aquilo que tange a vida de alunos e professores, evidenciam também as limitações da História e pregam a interdisciplinaridade para que haja uma maior compreensão da realidade vivida. Neste sentido podem estabelecer uma conexão com o RCNEI, pois o mesmo deverá trazer para as aulas de História nas escolas indígenas o conhecimento desenvolvido por outros grupos humanos e também deverá estar ligado e ter utilidade para a realidade dos alunos indígenas, sujeitos desta educação.

O referencial tece suas críticas aos materiais didáticos (livros didáticos) destacando que durante muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem História, não os reconhecendo como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizando suas narrativas sobre o passado. Os estudos tenderam a desconsiderar as mudanças históricas que cada sociedade vive com o passar do tempo. Difundi-se, assim, nos manuais didáticos e no Ensino de História, a idéia de que o modo de vida indígena não sofre transformações com o tempo.

O RCNEI vai além e critica a visão evolucionista/positivista da História, pontuando que desde o século XIX até hoje, muitos manuais didáticos reforçam a idéia de que a humanidade segue um caminho evolutivo. Neste sentido, os povos com poucos domínios técnicos são vistos como se estivessem em um estágio "primitivo", enquanto os que dominam a escrita e fazem uso das modernas tecnologias são identificados com a "civilização". Essa maneira de ver a História dificulta o reconhecimento da coexistência da diversidade técnica em uma mesma época e difunde a idéia de que povos que não possuem escrita, são "menos evoluídos", "atrasados" ou "mais primitivos", logo as

sociedades indígenas são relacionadas aos primórdios da história humana, existindo unicamente no passado como sociedades "primitivas".

Após este esclarecimento e crítica aos materiais didáticos e a concepção evolucionista/positivista que vigorava nos anos 1990 e que ainda hoje vigora em muitos materiais didáticos e interpretações históricas, o RCNEI parte para explicar como a História pode ser importante para os alunos das escolas indígenas dentro de suas especificidades étnico-culturais. O estudo de História permitirá que os estudantes reflitam sobre as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades, a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no Presente e as suas transformações no tempo, os confrontos, os contatos e as identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do Presente/Passado e os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica. Também segundo as diretrizes:

O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, p.51, 1999).

Percebe-se com estes objetivos a identidade que o ensino de História deverá assumir segundo os documentos. Os sujeitos desta educação deverão compreender seu modo de viver relacionado às outras sociedades do mundo e da história e também conhecer as sociedades que os englobam, deverão perceber-se enquanto sujeitos históricos ativos que se relacionam dentro de um universo com outros povos diferentes. Deverão entender que produzem história todos os dias, por meio de seus atos, ritos, conversas, escritos e ações.

Com a intenção de entender o funcionamento dessa legislação na prática, compreender os problemas citados pelos pesquisadores e conhecer mais profundamente a educação escolar indígena vamos verificar a maneira como ela está sendo regulamentada e aplicada no Estado do Paraná.



### 3. OS KAINGANG E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

#### 3.1 CAMINHOS DA HISTÓRIA DOS KAINGANG NO PARANÁ

Antes de adentrarmos especificamente na Educação Escolar Indígena do Paraná, considero importante conhecermos a história dos Kaingang<sup>20</sup> no Paraná, no sentido de podermos aproveitar as discussões acerca do tema para conhecermos as formas de contato entre os indígenas desta etnia e os colonizadores, e assim conseguirmos vislumbrar os momentos em que a educação escolar passa a permear as identidades, a sociedade e a cultura destes povos.

Para compreendermos história dos povos indígenas Kaingang no Paraná é preciso nos situar no contexto de surgimento das primeiras ocupações humanas<sup>21</sup> no território que hoje se configura o Estado do Paraná. Estas ocupações iniciam-se há aproximadamente 13.000 - 12.000 anos Antes do Presente, segundo Mota e Novak (2008, p.20). Ainda com base nos apontamentos de Mota (2007, p.41) são constatados vestígios de presença humana nestas datas nos vales dos rios Paraná, Paranapanema, Ivaí e Tibagi.

---

<sup>20</sup> Como o foco de estudo desta pesquisa recairá totalmente sobre os Kaingang, a partir deste momento passo a trabalhar especificamente com sua história e cultura. Informo que é apenas um método de pesquisa para facilitar a compreensão e os estudos específicos desta pesquisa sobre tal povo. Ou seja, de forma alguma estou a ignorar ou destituir importância das outras etnias também presentes na história do atual Estado do Paraná. Em alguns momentos farei relatos sobre as relações interculturais entre os Kaingang e outros povos indígenas, como é o caso dos Guaranis, apoiando-me na ideia de Mota (2007, p.47) de que alguns acontecimentos históricos ocorridos no Paraná do século XIX estão marcados por ações políticas desenvolvidas por esses povos indígenas, ações estas que “ultrapassaram o simples embate dicotômico índios versus brancos, e nos revelam complexas formulações e estratégias utilizadas pelos diversos sujeitos na conquista de seus objetivos”.

<sup>21</sup> Os estudos de Francisco Silva Noelli (1999 – 2000) sobre a ocupação humana no Sul do território brasileiro são referências para Mota e Novak (2008). Noelli, desde meados da década de 90 explora profundamente os estudos sobre o assunto, discutindo e sintetizando ideias. Segundo Noelli (1999 – 2000, p. 227) entre 13.000 AP e 2.500 AP povos caçadores-coletores (Tradições Umbu e Humaitá), definidos por certos comportamentos adaptativos e econômicos, ocuparam a região do atual Paraná. A predominância e a estabilidade das tradições Umbu e Humaitá foram abaladas pela chegada de povos agricultores ceramistas de matriz cultural distinta, Tupi e Macro-Jê. Com uma grande capacidade de reproduzir-se biológica e culturalmente, em cerca de 1.000 anos dominaram, expulsaram ou exterminaram os povos que viviam na região que estavam a ocupar (NOELLI, 1999-2000, p.228). Estes povos agricultores ocuparam a região e passaram a se adaptar, sofrer transformações e assimilações, fusões, desenvolvimentos díspares de tecnologia e estilos cerâmicos, neste sentido deram origem a novos povos denominados Guarani, Xetá, Kaingang e Xokleng, estes novos povos partilham com seus ancestrais vestígios linguísticos, materiais e até mesmo biológicos (NOELLI, 1999-2000, p.228). Para ver mais, acessar: NOELLI, Francisco Silva. **A ocupação humana na região Sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000**. In: Revista USP, nº 44, p.218-269, dezembro/fevereiro 1999-2000.

Em uma publicação de 2008, Mota e Novak apresentam de forma didática a história dos Kaingang no Paraná e suas relações interculturais. Os pesquisadores para chegar à história dos Kaingang e situar o leitor dentro do contexto de surgimento das primeiras ocupações humanas partem da ideia de “longa duração” da história, assim explicando como os primeiros indígenas Kaingang surgiram e ocuparam a região do Paraná.

É estratégica esta abordagem, pois quando realizamos essa leitura de continuidade dos povos evitamos o erro de pensarmos em vazios demográficos. Ou seja, se temos provas e evidências de que existiram povos em nosso atual território desde tempos remotos, não podemos dizer que os colonizadores<sup>22</sup> ou as frentes de expansão que aqui chegaram foram os pioneiros, muito menos podemos dizer que estas terras não eram reconhecidas e ocupadas por outros povos, descendentes dos primeiros habitantes de nosso território. Logicamente também não podemos incorrer no erro de considerar que os povos que ocuparam este território ficaram estáticos, sabemos bem que existiam dinâmicas de ocupação do território, além de grupos distintos que disputavam as melhores, mais seguras e mais férteis regiões, além de grupos migrantes que chegavam e partiam para outras regiões.

De forma geral, Mota e Novak (2008, p.20) denominam esses povos que habitaram o Paraná entre 12.000 e 3.000 AP com base nos conceitos da arqueologia de “caçadores e coletores pré-cerâmicos”. Ainda segundo os autores, esses povos:

Elas foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas – Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – a partir de suas chegadas na região, por volta de 3.000 anos AP, e continuam a viver aqui até hoje. (MOTA; NOVAK, 2008, p.20)

Segundo Mota (2007, p.51) não existem vestígios arqueológicos ou datas precisas para se afirmar que os indígenas Kaingang e Xokleng chegaram à região do Paraná antes dos Guaranis, mas ao estudar os locais de ocupação e os principais sítios arqueológicos Kaingang e Xokleng, o pesquisador aponta que:

Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Paraná e ou sendo confinados nos territórios

---

<sup>22</sup> Advindos da Europa: portugueses, espanhóis, ingleses, ucranianos, poloneses, italianos e alemães; além dos exploradores que já estavam inseridos na sociedade nacional, como os bandeirantes advindos principalmente da região de São Paulo, expedições militares enviadas pelo Governo, entre outros.

inter-fluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contrafortes da Serra Geral, próximos do litoral. (MOTA, p.51, 2007)

Mota (2007) ainda precisa que com a redução drástica<sup>23</sup> que os Guaranis vão sofrer ao final do século XVII os Kaingang voltam a ocupar as terras que lhe foram tomadas pelos Guaranis. Podemos perceber uma forma de relação intercultural e também que não existiam de forma alguma territórios estáticos, existiam fronteiras delimitadas, mas que poderiam ser alteradas de acordo com os interesses e entendimento de cada povo. Estes povos tinham uma dinâmica de movimentação, de conflitos, alianças e negociações e desta forma iam ocupando ou deixando as terras e territórios. Os Kaingang ocupavam principalmente as regiões entre rios e também os planaltos.

Mota (2003) trata da importância das regiões ocupadas pelos Kaingang, vivendo nos entremeios das florestas de Araucária, aproveitando o pinhão e os animais que tinham o pinhão em sua dieta, com base nesta ideia é possível relacionar a ocupação de um território, o uso do meio ambiente-ecossistema presente nesta região e as possibilidades econômicas, políticas, culturais e sociais de um grupo dentro deste território. Em outras palavras, o autor explica como o ecossistema dos territórios<sup>24</sup> ocupados pelos Kaingang eram cuidadosamente escolhidos e influenciavam toda a sua forma de viver.

Desta forma, vamos caracterizar o uso dos territórios Kaingang e compreender mais a sua organização e relação com a natureza. Tais povos dependiam da agricultura, da caça, da pesca e da coleta de frutos e também do pinhão (abundante na região Sul do Brasil). O sistema de trabalho tradicional entre os Kaingang, segundo o levantamento realizado pelo Diagnóstico Etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí – PR organizado por Mota (2003, p. 107) envolvia algo em torno de quatro (4) horas para satisfazer suas

---

<sup>23</sup> Esta drástica redução se explica pela chegada dos bandeirantes paulistas, destruição das reduções jesuíticas, pelo aprisionamento, assassinato/genocídio e principalmente transmissão de doenças a estes indígenas. Ver mais em: As populações indígenas Kaiowa, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais. Lúcio Tadeu Mota. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 9, n. 16, jan./jul. 2007.

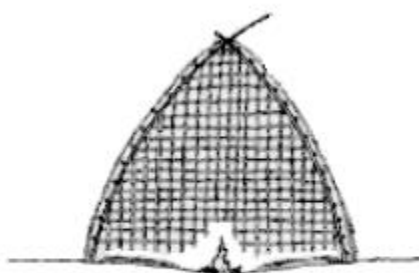
<sup>24</sup> Paul Little (2002) é um referencial importante neste momento para evitarmos adentrar o campo do determinismo geográfico: O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trata do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado (LITTLE, 2002, p.3-4).

necessidades primárias (vitais) e secundárias (simbólicas e rituais). Conforme Tommasino (2000) o ambiente tradicional dos Kaingang tinha a seguinte organização:

Território Kaingang tinha, necessariamente, de apresentar um ecossistema variado que lhes permitisse sua reprodução social e cultural. Nas regiões de campo faziam suas aldeias fixas (emã). Faziam também acampamentos ou abrigos provisórios (wãre) nas florestas e margens dos rios, onde permaneciam nas semanas ou meses em que praticavam a caça ou a pesca. Os deslocamentos eram feitos por grupos de parentesco, de modo que sempre havia pessoas no emã e outras no wãre. As matas eram, assim, espaços conhecidos e organizados. As plantas, os animais, e também os acidentes geográficos eram conhecidos em si mesmos e na relação entre eles, de acordo com o sistema de codificação Kaingang. (TOMMASINO, 2000, p. 203-204)

No Paraná, segundo os estudiosos da Arqueologia, História e Antropologia os Kaingang viviam em Toldos, espécies de conjuntos de habitações (BECKER, 1999, p.55). Não são muito precisos os relatos com relação às casas antigas dos Kaingang, mas Faustino (2006, p.179) nos fornece uma ideia de como seriam: chão batido, paredes de madeira bruta, amarrações e emendas de cipó e cobertura de sapé, folhas de palmeira ou samambaias<sup>25</sup>. Becker (1999, p. 162) corrobora com a descrição de Faustino: eram casas de duas águas, com paredes feitas de tábuas de pinheiro lascadas e o teto coberto com o mesmo lascão e folhas de palmeira. Com base em seus estudos sobre a moradia Kaingang, Simiema (2000) elaborou uma representação das moradias deste povo, vejamos a seguir:

Imagem 2:



Habitação Kaingang no século XIX;  
Fonte: Simiema 2000.

Imagem 3:

---

<sup>25</sup> Ver mais em: MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. Os Kaingang do vale do rio Ivaf – PR: História e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008. Na página 107 do livro, os autores mostram imagens com o Croqui de uma destas moradias elaborado de acordo com as descrições do engenheiro Thomas P. Bigg-Wither (1974).



Modelo de Casa Koingang, século XX; Feita nos "Postos Indígenas";  
Fonte: Simiema, 2000.

A autora ainda nos explica que tradicionalmente, no tempo antigo (Wãxi), os Kaingang habitavam os Emãs, moradias fixadas em um afluente do rio Ivaí, sendo política e economicamente autônomas e tendo exclusividade na exploração dos recursos naturais do território. Praticando a caça, a pesca, a extração do pinheiro e a coleta de diversas raízes, ervas, mel, cipós e outros recursos naturais presentes no ambiente. Habitavam estes Emãs, os subgrupos Kaingang organizados em famílias extensas, formada por um casal, seus filhos solteiros, filhas e genros (FAUSTINO, 2006; TOMMASINO, 2000).

Podemos perceber que o espaço requerido para a manutenção de seu estilo de vida tradicional é demasiado grande. Mota e Novak (2008, p.10) apontam que os problemas com o território passam a surgir depois dos contatos com o colonizador e estes problemas vão perpassar séculos até a contemporaneidade e assim os historiadores pontuam:

“As ações dos governos do Paraná – desde a província – e do governo federal republicano, confiscando os territórios Kaingang do Rio Ivaí para projetos de colonização e estabelecimento de cidades e vilas, levaram os Kaingang a negociar sua sobrevivência, institucionalizando a dependência. Esse processo, por um lado, garantiu a existência dos Kaingang do vale do Ivaí, mas por outro, fez eles terem de readaptar seus modos de vida tradicionais às novas situações. O wãxi (tempo antigo) se transformou no uri (tempo atual)” (MOTA, NOVAK, p.10, 2008)

É relevante explicar que esta é uma análise bastante geral para explicar parte do modo de vida Kaingang e frisar que existem diferenças e especificidades entre os povos de diferentes regiões e pertencentes às mesmas etnias. Faustino (2006) e Fernandes (2003) também defendem a ideia de que existam sim diferenças dentro da etnia Kaingang, os pesquisadores apontam que as heterogeneidades entre os Kaingang se apresentam nas relações políticas, religiosas e sociais. Fernandes (2003) vai além e

afirma que apesar das heterogeneidades ainda assim é possível perceber detalhes que ligam a etnia Kaingang em sua visão de mundo, estes detalhes são: a forma de cultivar a terra, os artesanatos, os fogos (casas de fogo) e a educação das crianças.

Segundo Mota (1997, p.188), do século XVI ao século XX, são inúmeros os contatos entre os povos indígenas e os colonizadores, sendo eles jesuítas, comerciantes, viajantes ou exploradores. Para Mota (1997, p.188) as primeiras expedições do século XVI já tinham um caráter específico, espanhóis e portugueses buscavam metais preciosos e trabalhadores escravos nestas regiões, além de rotas para atingir o Paraguai e o Peru.

Outros recortes temporais são possíveis, como o que aponta Ítala Becker (1999) ao falar das situações de contato dos Kaingang do Paraná:

A situação de contato dos Kaingang no Paraná pode ser considerada desde as primeiras expedições exploradoras quer fossem de reconhecimento, de exploração, de captura ao índio (século XVI); dos movimentos messiânicos (século XVII); da abertura de estradas, da agropecuária, etc. (século XVIII e XIX). (BECKER, 1999, p.52)

O contato acentua-se com a instalação das reduções jesuíticas e também com a chegada explosiva dos bandeirantes. Durante o século XVII a descoberta de ouro e diamantes na bacia do rio Tibagi atraiu novas investidas por parte dos colonos. Já no século XIX existe a busca intensa pela conquista dos sertões e pela civilização dos povos indígenas, ou como trata a documentação da época, domesticação ou civilização dos selvagens. Durante o século XX, os fazendeiros e agricultores das mais variadas regiões, muitas vezes apoiados pelo Estado ou sem restrições do mesmo, foram os que trataram de invadir os territórios tradicionais Kaingang. É interessante destacar nesta cronologia que Mota (1997) nos apresenta, que são momentos distintos de contato<sup>26</sup> e em situações com interesses diversos.

Seguindo com a história dos indígenas Kaingang no Paraná, vamos nos aproximar dos povos localizados na região do vale do rio Ivaí durante os séculos XIX e XX para que possamos compreender o processo de organização das áreas indígenas em aldeamentos a participação do Estado, das frentes de expansão e o surgimento das

---

<sup>26</sup> Penso que seja importante problematizar o conceito de contato. Teríamos contato ou contatos? Segundo Becker (1999, p.57) ao pensarmos em contato, temos de pensar a posição dos envolvidos no contato, os interesses, as áreas (territórios) e o momento (tempo) em que o contato é realizado. Em outras palavras, não existe uma única forma de contato e sim vários contatos em diversas circunstâncias e contextos diferentes.

primeiras instituições escolares nestes grupamentos/aldeias indígenas. Na medida em que avançamos, poderemos também observar mudanças na dinâmica de organização e vida dos Kaingang.

Como verificamos em Mota e Novak (2008, p.30) os Kaingang e os Xokleng aparentam ser povos pioneiros dentro da atual região do Paraná, no entanto, os Guaranis foram chegando à região e conquistando os vales dos rios e empurrando os Kaingang e os Xokleng para outras regiões. Os primeiros para a região centro-sul do Estado ou então se confinavam nos territórios entre rios, já os Xokleng iam para as regiões próximas ao litoral. No entanto com o massacre da população Guarani e a destruição das reduções, os Kaingang retornaram e ocuparam novamente as regiões mais ao centro do Estado. Segundo Becker (1999, p. 53) os Kaingang tornam-se senhores da região por cerca de 200 anos.

A hegemonia Kaingang só vai começar a ser ameaçada a partir das expedições militares com os objetivos de conquistar, ocupar e civilizar durante as décadas de 1760 e 1770 nos campos de Guarapuava. Mota e Novak nos mostram sobre o período que:

Enquanto o objetivo do governo era reduzir os bárbaros à civilização, introduzi-los no grêmio da Igreja e fazê-los respeitar o rei, o objetivo dos índios era expulsar os intrusos de suas terras, quer fossem os fazendeiros e seu gado, quer fossem os viajantes que cruzavam seus territórios ou as forças armadas da colônia. (MOTA e NOVAK, 2008, p. 50)

Foram ao todo onze expedições entre os séculos XVII e XIX para conquistar e pacificar a região, sem sucesso. Ainda no século XIX, por volta de 1810 e com apoio total do governo imperial e também da província de São Paulo, fora enviada uma nova expedição, esta com cerca de trezentas pessoas (Mota e Novak, 2008, p. 62). Após duras batalhas, os Kaingang foram sentindo o grande número de baixas e abandonando a região e o confronto direto. Por meio de emboscadas e ataques dispersos os Kaingang impuseram mais três meses de guerra e resistência junto às forças expedicionárias, mas foram derrotados e expulsos da região dando lugar a fazendas e vilas por volta de 1837.

Considero importante agora, destacarmos o processo de aldeamento que ocorria nas regiões onde o governo provincial ou imperial, ou mesmo as elites locais e seus milicianos ocupavam. Mota e Novak (2008), Fernandes (2003) e Becker (1999) defendem que a criação das colônias indígenas e militares fora uma estratégia dos governos da província e também do império visando proteger os colonos da região, civilizar e catequizar os indígenas e também tomar suas terras. Essa ideia inicial de

demarcação de terras para os indígenas tem seu início no Paraná, durante o século XIX, mas não passa por uma decisão unilateral e arbitrária dos governos, pelo contrário: surgem grandes nomes entre os Kaingang que vão em busca de negociação junto às elites locais e essas com o governo provincial a fim de demarcarem suas terras.

Mota e Novak (2008, p. 149) evidenciam como o cacique Paulino Arak-xó e Pedro dos Santos negociaram junto às elites maiores porções de terra para sua comunidade. Os documentos utilizados pelos pesquisadores mostram o interesse em permutar terras de Paulino Arak-xó junto ao governo e ao mesmo tempo o governo tinha interesses na região onde o cacique pretendia deixar, o governo pretendia estabelecer colonizadores.

Ainda com relação às colônias indígenas e militares, é importante frisarmos que estes também passavam por negociações diretas entre os líderes indígenas Kaingang (caciques) e os líderes locais. As negociações envolviam quantias em dinheiro e produtos alienígenas. Eram requeridas construções de engenhos para produção de cana, ferramentas para plantio e colheita e outros tipos de mantimentos aos quais sentiam necessidade Mota e Novak (2008) e Laroque (2007). Segundo Tommasino e Fernandes (Instituto Socioambiental, 2003) eram dadas patentes a estes aliados, geralmente eram capitães. Em Laroque (2007, p.99-100) temos a declaração do militar expedicionário José Candido Muricy de que encontrara Paulino Arak-xó e este se identificava enquanto capitão.

Em Mota (1994) temos também diversos nomes elencados enquanto líderes negociadores junto aos brancos, o autor faz questão de apontar diferenças entre estes líderes, principalmente no que diz respeito à colaboração com os brancos. Mota (1994, p. 231) frisa ainda “mesmo líderes como Antonio Pahy, Luiz Tigre Gacom, Victorino Condá e Viri, que de certa forma colaboraram com os brancos, jamais lhes foram totalmente submissos e confiáveis”. Nesta relação de alianças existia uma dinâmica interessante que podemos pontuar, ao se aliarem aos brancos: os Kaingang perseguiam voluntariosamente os seus semelhantes, a busca era implacável. O contrário também acontecia, os Kaingang não aldeados atacavam os aldeados (BECKER, 1999, p. 78).

Os Kaingang foram se retirando para novas áreas, principalmente nas regiões do rio Ivaí e seus afluentes. Sofrendo pressão da sociedade envolvente e cientes da possibilidade de perder mais terras se não lutassem, os Kaingang passam a ameaçar novas ocupações nas regiões já tomadas pelos colonizadores e também a negociar com as autoridades provinciais. Segundo Mota e Novak (2008, p. 70), nas décadas de 1870,



as lutas e interesses não estavam somente nos ataques casuais às fazendas e aos viajantes, nem tão somente nas reivindicações por recursos para as colônias que lhes foram impostas, os indígenas demonstravam o interesse em lutar pela demarcação de suas terras.

A estratégia dos governantes mesmo com a proclamação da república continuara a mesma na região rio do Ivaí, segundo Mota e Novak (2008, p.137) continuavam com a ideia de confinar e agrupar os indígenas em colônias e civilizar por meio do trabalho e da catequese. Colonos brancos<sup>27</sup> iam chegando pela região, segundo Faustino (2006, p.175) poloneses, ucranianos e alemães se instalaram nas localidades dividindo o território com os indígenas que lutavam por sua vez pela demarcação de suas terras. Nas décadas finais do século XIX, com o fim de algumas colônias os Kaingang passam a se manifestar intensamente pela demarcação de suas terras. Mota e Novak (2008, p. 139) com base a leitura e análise da documentação da época, afirmam que em 1878 foram demarcadas as terras à margem esquerda do rio Ivaí, formando a Terra Indígena Marrecas. O destaque dado a Marrecas é por ser um marco: a primeira área demarcada a um grupo indígena no Paraná (MOTA e NOVAK, p. 140).

Se por um lado, os Kaingang da margem esquerda do Ivaí conseguiram suas terras, as comunidades ao lado direito passaram a reivindicar e lutar pelo seu espaço. Em 1901, no governo de Francisco Xavier da Silva, os Kaingang liderados por Paulino de Arak-xó e Pedro dos Santos conseguiram a demarcação de seus territórios (MOTA e NOVAK, 2006, p.142). Estrategicamente o governo enviava os recursos pedidos aos indígenas para que pudessem manter suas roças e atividades agrícolas, entendendo segundo Mota e Novak (2006, p. 143) que estariam contribuindo para o processo de civilização do indígena, fazendo-os abandonar os costumes e práticas tradicionais de caça, pesca e coleta. *Isto significava que não seriam necessárias grandes reservas de matas e florestas para a sua alimentação, pois, eles passariam a viver em espaços menores* (MOTA e NOVAK, 2006, p.143).

A Terra Indígena Ivaí passou a ser regulamentada a partir de Setembro de 1901 com a demarcação das terras Kaingang à margem direita do rio Ivaí e depois em 1913 quando Paulino de Arak-xó propõe e consegue a permuta de terras da margem direita para a margem esquerda do rio Ivaí, por meio do *Decreto n°294* de 17 de abril de 1913.

---

<sup>27</sup> Ver mais em: NOVAK, Éder da Silva. Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930. Dissertação (Mestrado). Maringá: 2006.

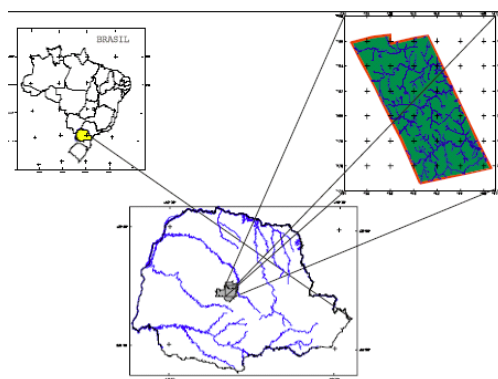
Neste momento é importante destacar um problema que irá a alterar a configuração da referida T.I. . Apesar da participação ativa do governo e do Serviço de Proteção ao índio – SPI (após 1910), não houve a demarcação efetiva da área permutada, provocando assim a invasão por parte dos colonos presentes na região às terras indígenas e consequentemente a resistência dos indígenas gerando confrontos diversos e o principal deles a Guerra de Pitanga<sup>28</sup>.

Conflitos e disputas encerrados, o governo do estado em 1924 faz uma reestruturação da área, que segundo Mota e Novak (2008, p.162) trouxe uma redução considerável nas terras pertencentes aos indígenas. Segundo os autores mesmo com o decreto de 1924 as invasões de colonos e a pressão das companhias de colonização fizeram com que o governo estadual fosse cada vez mais readequando as áreas indígenas e em meio a essa readequação a redução sintomática. Novak e Mota (2008, p.166-167) nos evidenciam que até 1949 dos 36.000ha sobrariam apenas 7.200ha.

Hoje, segundo Faustino (2006, p.177):

A T.I. Ivaí localiza-se nos municípios de Manoel Ribas - PR e Pitanga - PR respondendo a Administração Executiva Regional da FUNAI de Guarapuava. Tem uma área de 7.200hectares (tinha 36.000 hectares antes do acordo governamental realizado em 1949) onde habitam cerca de 1400 pessoas (400 famílias).

Imagem 4: Localização geográfica da Terra Indígena Ivaí:



Fonte: Marcos Nanni, 2003.

<sup>28</sup> É possível obter mais detalhes em: Mota e Novak (2008) e NOVAK, Éder da Silva. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930.** Dissertação (Mestrado). Maringá: 2006; EURICH, Grazieli. **O índio no banco dos réus: historicizando o conflito entre índios Kaingang e colonos na vila da Pitanga (1923).** Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

Ainda segundo a pesquisadora em um diálogo com Tommasino (2003) até a década de 1950 os indígenas que habitavam a T.I. Ivaí, viviam em quatro Toldos: Passo Liso, Marrequinha, Balsa Velha e Serrinha. Agruparam-se em torno da aldeia sede Ivaí:

No decorrer dos anos de 1980 e até o final dos anos de 1990 todas as famílias haviam já sido atraídas para o Ivaí sob a alegação de que seriam mais bem assistidas tendo acesso ao atendimento médico e odontológico, a energia elétrica, água encanada, escola, casas novas construídas pelo governo e maior acesso ao comércio das cidades do entorno para a venda do artesanato e aquisição de produtos industrializados. Do ponto de vista institucional esta concentração populacional em torno de uma sede tem como objetivo facilitar a atuação e o controle do Estado junto aos índios. Esta centralização reduziu ainda mais a autonomia dos grupos familiares atingindo profundamente a forma como costumam conduzir sua organização sócio-cultural. (FAUSTINO, 2006, p.177)

Compreendidos os processos de organização dos Kaingang antes do contato com o colonizador, a sua dinâmica de ocupação do espaço e de organização econômica e também os diversos momentos de contato entre os indígenas e os colonizadores vamos avançar na ideia de compreensão da chegada da educação escolar indígena no Estado, observando suas diversas fases e características.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ

Os primeiros indícios da educação indígena no Paraná estão vinculados tanto as reduções jesuíticas dos séculos XVI e XVII quanto nas escolas dos aldeamentos dos séculos XVIII e XIX (TOMMASINO, 2003). Ainda segundo Tommasino (2003) nos colégios das reduções, os missionários ensinavam crianças e jovens índios a ler e escrever, ensinavam-lhes também a tocar instrumentos musicais e a desenvolver atividades profissionais como de carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro e outras.

Discutindo sobre a história recente da educação escolar indígena no Paraná, Rodrigues (2005) afirma que por volta dos anos 1930 os processos de ensino-aprendizagem eram conduzidos por professores/pessoas leigas ao assunto, geralmente esposas dos administradores que trabalhavam para o SPI (Serviço de proteção ao índio) nas chamadas reservas indígenas.

Já em 1950 a situação se altera e as missões linguísticas religiosas se estabelecem no país e assumem parte da missão de educar os povos indígenas

(Rodrigues, 2005), com destaque para o Summer Institute of Linguistics- SIL, que a partir da intenção de evangelização para a conversão dos índios ao cristianismo, fez da escola o foco de disseminação de seus preceitos, ensinando a ler, escrever, contar e negligenciar seus conhecimentos e saberes específicos, bem como negar sua língua, costumes e tradições.

Com a extinção do SPI em 1967 e a criação da FUNAI no mesmo ano, mais uma transformação na escolarização dos povos indígenas, a nova responsável pelos índios passa a contratar professores e monitores indígenas para realizar o trabalho pedagógico dentro das terras indígenas e realizando parcerias com os grupos religiosos e as organizações não governamentais (RODRIGUES, 2005, p.3-4).

Nas décadas seguintes entre 1970 e 1990 a aliança entre os povos indígenas e as Organizações não governamentais (ONGs) possibilitou novas perspectivas de ensino, apesar de ainda precárias. O caso mais efetivo foi o do Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário - APEART, criada na década de 1980 e que nos anos de 1990, passou a executar projetos de alfabetização e de aceleração do ensino médio de jovens e adultos indígenas (RODRIGUES, 2005, p.3).

Já em 1992 com a transferência da responsabilidade pela educação escola indígena para o MEC, passa-se a discutir novas formas (diretrizes, currículos, avaliação, conteúdos) para estas escolas e verifica-se uma maior participação do Estado e também dos indígenas no seu próprio processo educacional.

Neste mesmo ano (1992) fora criado no Paraná o Núcleo de Educação Indígena (NEI) do Estado. Como tratado nas discussões sobre legislação, este órgão deveria ter participação de variadas instituições e sujeitos relacionados à educação e buscar maneiras de organizar cursos de formação continuada para professores e também para pessoal técnico que iria lidar com a educação escolar indígena. Mais próximos às realidades e contextos dos povos indígenas, por ser um órgão regional, deveriam adaptar as formas de educação escolar, providenciar os materiais didáticos necessários e organizar as escolas.

Consideradas as suas funções estipuladas pela legislação, o NEI-PR fora ineficaz na promoção da educação escolar indígena à maneira como a documentação pós-constituição de 1988 regulamentava. Segundo Tommasino (2003, p.93) os dez anos de existência do NEI-PR e os investimentos deste em dezenas de cursos não surtiram efeitos práticos ou mudanças qualitativas na educação escolar dos povos indígenas. Faustino e Silva (2003, p.4) corroboram com a ideia de Tommasino e afirmam que as

práticas promovidas pelo NEI-PR estavam num campo da educação tradicional, desconsiderava aspectos sócio-culturais como influenciadores nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas.

No decorrer dos seus dez anos de existência, o NEI-PR promoveu poucas ações com eficácia para qualificar a educação escolar indígena, segundo Faustino (2006, p.244-245) os cursos de formação e específicos promovidos pelo órgão buscavam discutir e realizar certa *propaganda* da nova escola (intercultural, diferenciada e bilíngue) que surgia pós 1988. Segundo a pesquisadora as atividades/reuniões em que se envolveram professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas indígenas geralmente eram cursos de curta duração com carga horária média entre 16 e 40 horas/aula (FAUSTINO, 2006, p.245).

Cursos exclusivos para os professores indígenas foram apenas quatro em doze anos (1992-2004) e também com curta duração (FAUSTINO, 2006, p.245). Segundo Faustino (2006, p.246) o NEI-PR não deu tratamento diferenciado e específico preconizado pela documentação que regulamentava a educação escolar indígena, também não disponibilizou relatórios completos sobre as atividades desenvolvidas, como, por exemplo, a questão financeira: a verba gasta e a verba recebida. Com relação à documentação que seria a fonte de pesquisa para compreensão da atuação do órgão a pesquisadora informa:

Em visita feita a Secretaria de Educação do Paraná onde funcionava o NEI/PR, evidenciou-se que a documentação – atas de encontros e reuniões, leis criando escolas, orçamento recebido, documentos nomeando professores, projetos de formação, propostas de currículos e conteúdos, materiais didáticos, quadro de alunos e professores – não existe ou esta dispersa entre os documentos das escolas para não - índios. (FAUSTINO, 2006, p.246)

É possível notar o descaso com esta documentação, fonte importante para entender o funcionamento da educação escolar no período de vigência do órgão. Faustino (2006, p.246) ainda de forma crítica e investigativa encontra relatórios e documentos nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), em agências regionais da FUNAI e com pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nestas investigações encontra relatórios de entrega de livros e materiais enviados às escolas indígenas do Estado, no entanto, nas escolas não encontram-se os materiais e tão pouco os registros de entrada dos mesmos.

O NEI-PR não contribuiu de forma satisfatória para a promoção da nova educação tão divulgada pelo Governo Federal e seus órgãos. Na prática percebe-se que a educação funcionou durante o período de vigência do NEI-PR de forma desorganizada e desarticulada com relação ao que preconiza a legislação, não houve superação dos problemas para a formação de professores indígenas, os professores não indígenas continuaram com conhecimento parco sobre as especificidades dos alunos indígenas no processo de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos e de apoio não foram efetivos e pouco contribuíram, de certa forma a nova educação permaneceu com a arcaica estrutura colonial, sem respeitar a diversidade e as especificidades dos povos indígenas.

### 3.3 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

O último censo<sup>29</sup> da educação escolar indígena no Paraná, realizado no ano de 2013 e publicado em 2014, apresentou que o Estado tem 36 escolas indígenas, distribuídas por 14 Núcleos Regionais de Educação (NRE's) e localizadas em 18 áreas indígenas (Terras Indígenas) diferentes, estando estas em 23 municípios pelo Estado. A população indígena do Brasil (Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - 2010) chega aos 896.917 indígenas, dos quais 517.383 vivem em T.I's. No Paraná, são 26.559 indígenas, sendo que 11.934 habitam nas T.I's. Os Kaingang formam quase 70% do total populacional indígena do Estado.

São 4.586 estudantes indígenas matriculados nestas 36 escolas, um aumento de 24,6% se comparado a 2010. É interessante perceber nos dados que 83,3% destas matrículas estão voltadas para o Ensino Fundamental, enquanto que Ensino Médio e Educação Infantil recebem apenas 8,1 e 8,6% respectivamente.

Sobre esta grande ausência dos alunos no nível Médio pude constatar algumas questões durante o trabalho de campo. Faustino (2006, p. 301) já evidenciava a ausência de professores de língua indígena com formação completa no Ensino Médio e atestava a falta de investigações para se desvendar os motivos deste problema, contudo durante a sua pesquisa é possível constatar que havia falta de incentivo/investimento por parte do Governo Estadual para que os alunos indígenas pudessem concluir seus estudos.

Apenas durante a última década os alunos indígenas da T.I Ivaí puderam concluir o Ensino Médio dentro de sua terra natal e em sua escola própria. Antes,

---

<sup>29</sup> Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed8.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf)

tinham de ir até a cidade mais próxima (Manoel Ribas), geralmente durante o período noturno. Durante minha estadia na aldeia, alguns me disseram sobre as dificuldades que tinham: *não tinha ônibus como os índio tem agora pra fazer curso de professor* (magistério). Ainda segundo os relatos, os alunos brancos acabavam evidenciando seu preconceito com os indígenas por meio de chacotas e outras brincadeiras ofensivas. Diante destas dificuldades podemos perceber como era pouco atrativo o curso de Ensino Médio na cidade.

Este não é o único fator que pude captar, foi-me relatado por dois jovens *que os Kaingang casam cedo* e depois do casamento precisam *cuidar* (sustentar) da sua família, desta forma vão para as cidades e fazendas/sítios vizinhos buscar trabalho, dois dos que conheci trabalhavam na roçada de pastos, inclusive estavam sem trabalho nos dias em que estive por lá, por conta das fortes chuvas. Desta forma, eles acabam abandonando os estudos durante ou mesmo antes de iniciar o Ensino Médio e vão para o mundo do trabalho. Este relato me foi cedido por homens, sobre a desistência das mulheres, uma professora e uma pedagoga me informaram que estas ao casarem-se acabam engravidando, constituindo familiar e tendo seus bebês, sendo assim tinham e ainda têm dificuldades para frequentar as aulas por conta dos cuidados necessários com o bebê. Durante uma das aulas de História em que eu acompanhava no período noturno, uma aluna se ausentou da sala de aula por alguns minutos, descobri depois que estava amamentando o seu filho, como moravam próximos da escola o pai ficava com o bebê e o levava em certos momentos para se alimentar e ficar com a mãe.

Importante ainda, frisar que boa parte das mulheres tem os afazeres diários como o artesanato (fonte de renda extremamente importante para as famílias Kaingang) e a incumbência de venda destes nas cidades vizinhas e grandes centros urbanos do Paraná. Para a venda nos grandes centros são exigidas viagens e nestas os maridos acabam as acompanhando, mais uma vez, afastam-se das aulas para frequentar o mundo do trabalho.

Por outro lado, o colégio conseguiu uma forma de atrair os jovens estudantes indígenas para conclusão de seus estudos básicos. Vários alunos que conheci durante as visitas para inscrição de vestibulares indígenas (na época estudantes do terceiro ano do Ensino Médio) estavam trabalhando na escola enquanto professores da língua Kaingang ou então auxiliando os professores do Ensino Fundamental – anos iniciais a ministrarem suas aulas, participando ativamente com traduções e intervenções. Estas informações obtive com um dos alunos que hoje atua nesta função. Neste sentido é possível perceber

a escola e a comunidade agindo para incentivar os alunos a permanecerem na escola, concluindo seus estudos e principalmente dando á eles oportunidades de trabalho após esta conclusão, conseguindo assim conciliar o mundo dos estudos e também o do trabalho.

Destaco ainda, que os números sobre a educação escolar indígena, apesar de melhores com relação ao acesso à escola e a educação formal, precisam ser problematizados em pesquisas mais profundas, que possam avaliar as condições do ensino nas instituições escolares e o aprendizado que os alunos indígenas têm conseguido atingir. Um estudo focado no comportamento da comunidade e a sua relação com a escola é necessário para entender as menores taxas de matrículas no Ensino Infantil e Ensino Médio e a maior procura durante o Ensino Fundamental.

Os currículos das escolas indígenas do Paraná são baseados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI - 1998) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação segundo o *artigo 6º da Resolução 2075/08 da Secretaria de Estadual de Educação do Paraná (SEED)*. Conforme o material coletado (Planos de Trabalho Docente – PTD's) durante o trabalho de campo é possível perceber uma ligação muito forte dos professores de História com as Diretrizes Curriculares Estaduais e ao mesmo tempo pouca relação ou embasamento com o RCNEI de 1998.

A educação superior para os povos indígenas do Paraná tem seu início por volta do ano de 2002 segundo (RODRIGUES, FAUSTINO e NOVAK, p.27, 2014), regulamentada pela lei 13.134/2001, a qual reserva aos indígenas paranaenses, três vagas em cada uma das universidades públicas do Paraná. Esta lei foi reestruturada e o número de vagas dobrou, sendo assim, através da lei 14.955 de 2006, os indígenas do Paraná teriam ao invés de três, seis vagas nas referidas universidades.

As decisões tomadas pelo governo do Estado chegaram às universidades de forma bastante surpreendente, forçando-as a se adaptar, contudo, gerando dificuldades tanto na realização das discussões, quanto no processo seletivo e depois na acomodação dos estudantes indígenas (RODRIGUES, FAUSTINO e NOVAK, p. 28, 2014).

Após esta apresentação dos dados e fundamentos das escolas indígenas do Paraná, inicio na próxima seção a análise dos documentos referentes ao Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot da T.I Ivaí, sendo eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e também os Planos de Trabalho Docente (PTD's) dos professores de História.



### 3.4 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

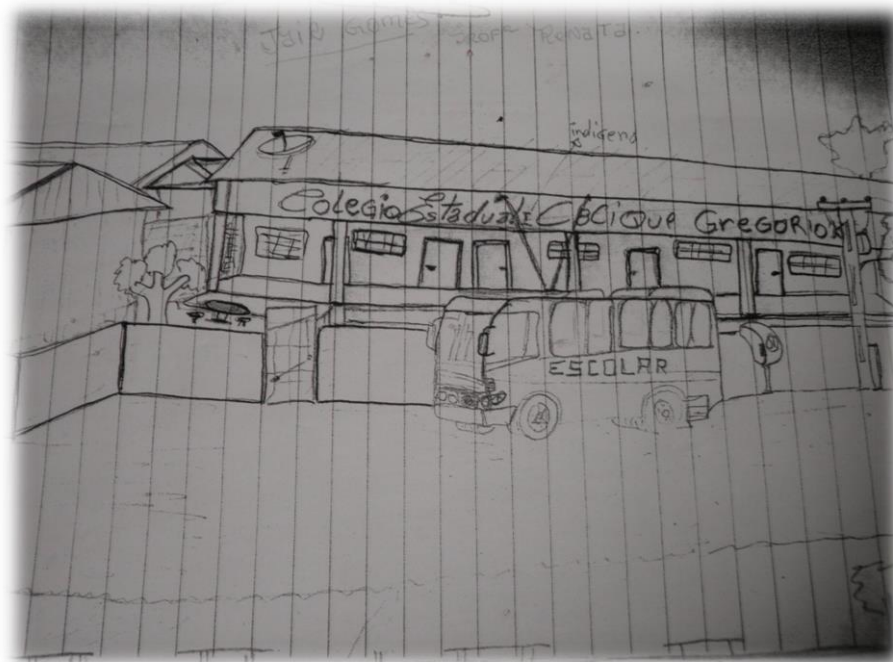


Imagem 5: Desenho da fachada do colégio elaborado por um jovem aluno indígena.  
Fonte: Sano, 2015

Nesta seção do trabalho procuro analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Cacique Gregório Kaekchot a fim de fazer comparações com os documentos oficiais que regem a educação escolar indígena em nosso estado e país. Em alguns momentos trago reflexões de alguns estudiosos que facilitam a interpretação e nos guiam no sentido dos problemas da construção de um PPP e também da construção de uma educação escolar indígena segundo as atuais concepções: comunitária, bilíngue, intercultural e específica/diferenciada.

#### 3.4.1 Definindo o que é um Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado de forma coletiva (envolve a escola, representantes da comunidade, os funcionários, pais e alunos). O planejamento e a organização coletiva busca efetivar o desenvolvimento de um aluno com competências para atuar na sociedade e ser responsável diante dos desafios cotidianos. O documento norteia a aprendizagem, é através dele que se traça o

caminho a ser percorrido para atingir seus objetivos (CORDEIRO; SOUSA; ROCHA, 2009, p.59).

Conforme Veiga (1998, p. 1) o PPP não é uma mera construção burocrática, mas uma elaboração baseada na vivência coletiva do ambiente escolar. Neste sentido, Veiga (1998, p.2) continua discorrendo e afirmando que todo projeto pedagógico de uma escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Desta forma explicita os objetivos da escola junto aos seus sujeitos e agentes na relação com a sociedade.

Ainda segundo a autora é impossível dissociar o político do pedagógico no PPP, pois é a partir da realidade escolar, das formas de ensinar e aprender, dos problemas no entorno escolar que deve-se buscar reflexões sobre formas eficazes de aplicar soluções aos problemas enfrentados pela sociedade e principalmente pelo coletivo dos agente e sujeitos da escola.

O PPP geralmente adota referenciais voltados à prática da cidadania, construção de solidariedade, respeito mútuo, construção e aceitação da diversidade, além da adoção de ideias e projetos democráticos, oportunizando assim com que os alunos desenvolvam suas habilidades intelectuais, físicas e psicológicas, tornando-se assim elementos ativos na sociedade operando uma filosofia de mudança e combate aos problemas e desigualdades que os alunos foram encontrando durante a sua jornada. É importante ressaltar que a construção do PPP, de forma coletiva e democrática com os ideias supracitados é defendida e respaldada à partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDBEN), conforme estabelecido no art. 12: *Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica.*

Luiz Carlos Freitas (1989, p.69) ao discutir a questão da interdisciplinaridade resume a função do PPP:

O projeto político pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo, não é feito para ser mandado por alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referencia para as lutas da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do Poder Público. (FREITAS, 1989, p.69)

Meu objetivo principal é avaliar as condições que este documento traz para aplicar política e pedagogicamente o que é previsto em lei para a educação escolar dos povos indígenas. Neste caminho poderão aparecer pontos de lucidez a ressaltar dentro da documentação e pontos controversos ou mesmo questões pouco elucidadas, que vou buscar apontar e avaliar com base na legislação oficial sobre educação escolar indígena e por meio o diálogo com outros pesquisadores deste mesmo objeto/tema. Provocar questionamentos, encontrar os problemas, destacar aspectos positivos e apontar possíveis soluções são os elementos necessários para que possamos analisar com eficácia os processos de construção e desconstrução permanentes na educação e neste caso na educação escolar indígena.

#### 3.4.2 Apresentação do PPP e do Col. Est. Indígena Cacique Gregório Kaekchot

O PPP a ser analisado nesta seção trata-se do documento elaborado no ano de 2010 e que está vigente ainda hoje regendo as funções e atividades políticas e pedagógicas da escola da T. I. Ivaí – PR. O documento é dividido nos seguintes itens: Apresentação; Identificação; Objetivos Gerais; Marco situacional; Marco conceitual; Marco operacional; Avaliação do PPP. O documento não possui paginação.

Logo na apresentação do PPP evidenciam-se os compromissos com a comunidade escolar e comunidade indígena. Destacam na escritura do documento a participação das principais lideranças e do cacique, também definem o conjunto de trabalho e propósitos da escola junto à Secretaria de Educação Escolar Indígena, Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e também ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O documento aponta o objetivo claro de valorizar, desenvolver e preservar a cultura e a língua Kaingang e para isso o trabalho a ser efetuado na escola deverá acontecer de forma coletiva e comunitária, assim como fora a construção do PPP.



Imagem 6: Foto aérea da sede da T.I. Ivaí. A escola (em destaque) está localizada da região da maior clareira, em frente ao campo de futebol. Na porção superior esquerda da fotografia.

Fonte: Mota, 2000.

Quanto à localização da escola e sua história:

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFEM está localizado na zona rural do município de Manoel Ribas, a 5 km da sede, na Terra Indígena Ivaí, na Rua Pedro Ninvaia n.º 01. O nome da escola foi escolhido pelas lideranças indígenas para homenagear o primeiro cacique da comunidade Sr. Gregório Kaekchot, o qual prestou muitos serviços à comunidade. As aulas tiveram início no salão de festas da comunidade, e algum tempo depois foram construídas duas salas de madeira e no ano de 1994 foi construída uma nova escola. (PPP, 2010, s/p)

A pesquisadora Rosangela Célia Faustino (2006) faz estudos aprofundados sobre a educação escolar indígena no Paraná através da leitura e análise de documentos, trabalhos de campo permeados com entrevistas, descrições etnográficas e observações criteriosas acerca do ambiente tanto escolar quanto da própria comunidade indígena em si. Neste sentido, a pesquisadora complementa a história da primeira escola da T. I. Ivaí, Faustino (2006, p.260) afirma que por volta da década de 1980 fora fundada na comunidade uma escola rural para o atendimento das crianças indígenas (resolução 3221/1982).

A escola funcionava em um salão de madeira com salas de aula multiseriadas e ofertava apenas o ensino primário. E em 1994 é que temos a transformação deste salão de madeira em salão de festas e a construção da Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy. Ainda segundo Faustino (2006, p.261), apenas em 2002 é que ocorre a

construção de um módulo com três novas salas de aula e que possibilita o funcionamento do Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot.

Segundo consta no documento (PPP, 2010), o colégio atende a aproximadamente 445 alunos distribuídos em 25 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, Educação Especial – Sala de Recursos, Intérprete de Libras, Sala Multifuncional tipo I e Tipo II em fase de implantação para atender 05 alunos com visão subnormal e 01 aluna cega, além do Programa Viva Escola<sup>30</sup>.

Durante o trabalho de campo consegui coletar alguns dados sobre as turmas do colégio e são elas: cinco turmas de Pré – escola; três primeiros anos, quatro segundos anos; quatro terceiros anos; três quartos anos e três quintos anos. No Ensino Fundamental são dez turmas, sendo: dois sextos anos; dois sétimos anos; dois oitavos anos e dois nonos anos. Quanto ao Ensino Médio temos: dois primeiros anos, um segundo ano e um terceiro ano. Neste total de turmas, são atendidos aproximadamente quinhentos alunos.

O horário de funcionamento é das 07h45min às 12h00min no período matutino, das 13h00min às 17h00min no período vespertino e das 19h00min às 23h00min no período noturno. Com relação à carga horária, a Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFEM obedece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação cumprindo a carga mínima de 800 horas distribuídas em de 200 dias letivos, com jornada de escolar de 5 horas-aulas em sala de aula.

Quanto ao espaço físico do estabelecimento os termos “improvisado”, “péssimas condições” saltam aos nossos olhos durante a leitura do PPP. É perceptível a existência de carências quanto à estrutura física da escola. Mas este é um ponto a se debater com relação a todos os estabelecimentos de educação estadual e se remete tanto às questões e descasos do Governo quanto às negligências praticadas pela administração e comunidade escolar.

É preciso cuidado ao pensar tais questões e neste momento de análise do PPP, não pretendo me debruçar sobre estes problemas, mas avaliar as questões político-

---

<sup>30</sup> Programa criado em 2008 e reorganizado em 2009 pela SEED-PR para desenvolver atividades pedagógicas completares ao currículo escolar e à proposta pedagógica e política do estabelecimento de ensino. Geralmente funciona com atividades em turno contrário visando integrar a comunidade escolar e os alunos e promover novas relações entre os alunos e o ambiente escolar, além de possibilitar novas formas de aprendizado tanto aos profissionais da educação quanto aos alunos participantes. Ver mais em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102009.pdf>

pedagógicas e de ensino da escola indígena. Não ignoro o problema, mas penso que seja passível de investigações mais apuradas e cuidadosas algo que não poderemos realizar durante esta análise. Ressalto também que estas condições podem influenciar nas questões pedagógicas e pretendo apontar estas influências durante a pesquisa e análise do trabalho de campo a ser desenvolvido posteriormente.

Podemos verificar que em 2006 esta carência era muito grande e influenciava intensamente a qualidade do ensino quando a pesquisadora Rosângela C. Faustino realiza suas pesquisas e observações em campo e relata:

Em visitas realizadas as escolas no Paraná o que se vê é a precariedade física em boa parte delas e a falta de mobiliário e materiais elementares (caderno, lápis, canetas, livros, dicionários, papéis, tesoura, cola, computadores, televisão, vídeos, aparelhos de som, gravadores, máquina fotográfica, filmadora) em todas elas. (FAUSTINO, 2006, p.244)

A partir do trabalho da pesquisa em campo, pude comprovar algumas melhorias no quesito infraestrutura e recursos materiais. Com relação ao espaço físico do Colégio consegui constatar que é estruturado em quinze (15) salas de aula; biblioteca, secretaria, supervisão/coordenação pedagógica e o laboratório de informática acoplado, sala dos professores, direção (com banheiro privativo), cozinha e dispensa acoplada, banheiros masculinos e femininos para os alunos e um banheiro comum para os professores e funcionários.

As salas tinham uma boa área para acomodar os alunos, no entanto, o espaço interno carece de pintura e cortinas melhores; a biblioteca é pequena e as estantes com livros têm pouco espaço entre si, além disso, os espaços para leitura são insuficientes e inadequados; a secretaria assim como a direção tem um espaço mínimo para exercer suas funções e ambas conseguem ser autônomas em relação aos outros espaços do colégio; a supervisão/coordenação pedagógica divide o espaço com o laboratório de informática, esta disposição não é adequada, pois ao se tratar qualquer assunto sobre os alunos e/ou professores que exija sigilo terá de buscar outro espaço ou então impedir o uso do laboratório; a sala dos professores tem um espaço que comporta certo número de professores, em determinados momentos torna-se insuficiente, o espaço é complementado com armários para os professores e uma mesa grande; o espaço da cozinha e também da dispensa é bastante modesto, falta pintura e uma melhor distribuição do espaço, que não ocorre justamente por ter uma área muito restrita. Além dos fogões e armários, a cozinha tem uma mesa pequena mesa utilizada por professores

e funcionários para se alimentar. É sensível a necessidade de se construir um refeitório para os alunos, professores e funcionários do colégio.

Em algumas salas que estive (turmas de 6º a 9º ano) estavam instaladas as chamadas TV – Pendrive (utilizada para exibição de filmes, apresentações ou imagens diretamente de um Pendrive). Constatei ainda a existência de um projetor multimídia, aparelho de DVD, impressoras, scanner, computadores na sala de informática e rede de internet sem fio. Quanto aos materiais elementares como lápis, borracha, tesoura, papéis, cadernos, colas, canetas e outros, não percebi a falta dos mesmos e os professores e funcionários acabaram não tecendo nenhum comentário sobre a questão. Contudo, percebi que durante as aulas em que faziam alguma atividade, tinham lápis de cor em abundância, providos pela professora, ou seja, pela escola. Outro ponto importante foram os vários trabalhos artísticos elaborados pelos alunos, a maioria deles com abundância de materiais, cores, colagens e papéis, neste sentido é possível perceber também a melhoria na disponibilidade destes recursos de uso expediente.

Sobre a rede de internet sem fio e os computadores da sala de informática obtive algumas informações curiosas. Com relação à primeira, uma funcionária da escola me informou que é paga mensalmente com recursos dos próprios professores e que inclusive a instalação dos pontos, a mão de obra e o material gasto fora custeado pelos docentes e funcionários da escola. Sendo assim o sinal de internet é protegido por senha e não possui livre acesso. Os computadores são ao todo quinze na sala de informática, mas oito estão parados por falta de manutenção e/ou mau funcionamento, sobre isso os professores e funcionários me informaram que são tratados com negligência pelo NRE de Ivaiporã, me informaram que *inclusive já vieram buscar os computadores, levaram e trouxeram com os mesmos defeitos*.

Com relação ao acervo bibliográfico, o PPP (2010) deixa impressões interessantes acerca do material disponível: livros de literatura e romances em geral, livros infantis, livros em Kaingang e dicionários bilíngües Kaingang-Português. Pode-se perceber a partir destes dados, que os alunos podem ter contato com o conhecimento acumulado produzido pelo seu povo e também sobre seu povo, tornando as possibilidades do conhecimento mais abrangentes. Os dicionários são materiais fundamentais para a educação bilíngue, tornando-se um instrumento facilitador do processo com as traduções e também servindo como um arquivo de palavras e expressões que alguns estudantes indígenas mais jovens possam não mais conhecer ou ter contato.

Durante o trabalho de campo, fiz uma abordagem sobre o material bibliográfico disponível na biblioteca da escola. Pude perceber uma sensível melhoria do acervo, com a aquisição de algumas obras que vão além daquelas descritas pelo PPP. Estão disponíveis na biblioteca diversas obras que versam sobre Arte e História da arte, Cidadania, Contos, Poesias, Romances, literatura infantil, ficção científica, educativos, biografias, teoria do conhecimento e cognição, Antropologia, Sociologia, História, Gramática, Educação física, Geografia e Gestão escolar.

Citei acima as grandes áreas as quais os livros encontrados na biblioteca pertencem, mas analisando os títulos e assuntos abordados, percebe-se uma gama variada na bibliografia disponível: discussões sobre memória, cultura e territórios; problemas matemáticos, ensino de história e geografia; literatura francesa e espanhola, traduzidas e também na língua original; livros de histórias de outras etnias indígenas e também dos Kaingang.

Apesar da melhoria do acervo constatada durante a visita à biblioteca, um espaço acanhado, mas suficiente para receber os alunos (uma turma por vez) e o professor, não percebi o uso da biblioteca, que na maioria do tempo em que estive na escola, esteve fechada. O único dia em que percebi a utilização efetiva daquele espaço, fora por motivo de força maior, a chuva intensa da noite anterior provocou estragos em uma sala, e esta teve de ser fechada para limpeza e organização, logo a turma pertencente aquela sala teve de ir estudar e assistir às suas aulas no espaço da biblioteca. Neste dia acompanhei os alunos dentro da biblioteca, mas não foram incentivados pelas professoras e também não demonstraram curiosidade para com os livros ali disponíveis.

#### 3.4.3O regime escolar, seus problemas e a necessidade da especificidade

O regime escolar, segundo o PPP (2010) se dá por séries atendendo nos turnos manhã, tarde e noite e a promoção é anual por disciplinas não havendo progressão parcial ou qualquer outra. Este parece ser um dos grandes problemas que a comunidade escolar, a comunidade indígena e os alunos enfrentam. Talvez esteja aqui uma das grandes contradições entre a escola e a cultura, organização social e econômica dos Kaingang. Segundo o próprio documento:

Evasão, reprovação em todas as séries, sendo que a evasão geralmente ocorre por deslocamento das famílias de uma terra indígena para outra (...). Famílias que se ausentam com seus filhos por mais de quinze dias



da escola para vender seus artesanatos sendo um dos principais meios de sobrevivência, bem como o trabalho na agricultura em terras distantes impossibilitando o retorno diário para a residência faz com eles permaneçam no local de trabalho por vários dias. (PPP coletado em 2015)

Está expresso no documento o problema que a escola enfrenta e também a sua causa. No entanto, não aparece a ideia de que o regime seriado, com promoção anual e a depender da aprovação em disciplinas pode estar em conflito com os interesses e necessidades dos sujeitos desta escola. Se precisam circular para outras Terras Indígenas, as escolas destas T.I's não podem se comunicar e estabelecer formas próprias de adaptação ou readaptação? As famílias dos alunos dependem da venda do artesanato ou das roças coletivas/familiares e por este motivo não podem comparecer às aulas, não seria necessário repensar as formas de avaliação e de construção das aulas e disciplinas? Não é possível empregar métodos para que os alunos possam cumprir seus estudos e atividades escolares enquanto cumprem suas obrigações sócio-econômicas?

Faustino (2006, p.181) nos informa que devido às restrições do ambiente, ao violento sistema de aldeamento e restrição do espaço imposto ora pelo Estado ora pelos fazendeiros e frentes colonizadores, os indígenas da T.I Ivaí não mais têm condições para sobreviver da caça, da pesca ou da coleta. Corroborando com Faustino, Mota e Novak (2008, p. 13) afirmam:

Os relatos colhidos entre os Kaingang mais idosos reafirmam a qualidade de vida de seus antepassados, graças à diversidade dos recursos naturais proporcionados pelos ecossistemas da bacia do Ivaí, os quais forneciam alimentos e matérias-primas para atender todas as suas necessidades vitais e simbólicas. Hoje vivem confinados em pequenas áreas, em uma relação de dependência institucionalizada, resultante de suas relações com os poderes locais, regional e federal e com as populações brancas do entorno. (MOTA, NOVAK, 2008, p.13)

Logo para sobreviver passam a cultivar suas roças ao molde das antigas roças familiares, mas algumas famílias percorrem uma distância de até 15 km segundo Faustino (2006, p.181). Sendo assim não têm condições de retornar todos os dias para que os filhos possam cumprir a carga horária da escola.

A pesquisadora evidencia ainda mais a presença e a influência da questão econômica na dificuldade da comunidade indígena em manter-se estática e seguindo o regime escolar como o da escola formal/ocidental. Com dados levantados junto à FUNAI no ano de 2004, Faustino (2006, p.185) no informa que menos de 10% da população da T.I Ivaí tinha uma renda fixa (principalmente salários e aposentadorias),

ou seja, quase toda a população dependia dos trabalhos fora da aldeia, fixos ou temporários, da agricultura de subsistência e também da produção e venda de cestos, balaios e demais formas de artesanato. Ainda segundo a pesquisadora a crescente necessidade de renda tem obrigado, cada vez mais, um número maior de famílias a sair da aldeia em busca de matéria – prima (taquara e/ fio sintético para produzir o artesanato) e para vender sua produção na cidade (FAUSTINO, 2006, p.185).

Para pensarmos estas necessidades e especificidades dos povos indígenas dentro de suas escolas podemos observar o que preconiza a Constituição de 1988. A Constituição é taxativa ao afirmar que são reconhecidas das suas diferentes formas de organização social, costumes, línguas e tradições. Em seu artigo 79, inciso III a questão se aprofunda com a proposição de que a União deve fomentar e investir técnica e financeiramente no sentido de desenvolver *Currículos e Programas específicos*, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também são incisivas ao afirmarem que a Escola Indígena deve ter sua *organização própria e diferenciada*. Indica o texto:

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. (BRASIL, 2013 p.381)

Neste sentido, é preciso reavaliar as demandas (calendários, horários e formas de avaliação/atividades diferenciados) evidentes até aqui no PPP (2010) emitidas pela Comunidade Indígena com relação à escola e promover mudanças para atender tais demandas, visto que a lei máxima do país sugere uma forma de organização que possa atendê-las. É importante ainda, ressaltar que os organizadores do PPP (2010) perceberam os problemas e as causas, mas não conseguiram agir ou não tiveram oportunidade para agir e solucioná-los.

#### 3.4.4 A construção do PPP e suas contradições

Ressalto também a necessidade de se pensar sobre a forma como fora construído o PPP (2010), observando como a comunidade indígena e suas lideranças se envolveram neste processo de construção. Em outras palavras, não teriam pensado nestas especificidades culturais, sociais e econômicas de seu povo? Ou será que a construção deste PPP (2010) não envolveu de forma integral as lideranças e/ou comunidade indígena?

Em um artigo com objetivo semelhante ao desta seção do trabalho, os pesquisadores Keros G. Mileski e Maria Simone J. Novak encontram pistas que podem assim como nos questionamentos que propus acima indicar uma participação restrita ou a não participação da comunidade no processo de construção do PPP. Os pesquisadores constataam: a ausência de elementos da comunidade pode ser um indício de uma proposta não realizada coletivamente (MILESKI; NOVAK, 2012, p.8).

#### 3.4.5 As dificuldades de aprendizagem e suas problemáticas

Outros problemas são citados no PPP (2010) como parte das dificuldades enfrentadas pela escola, são eles: a “Dificuldade de aprendizagem dos alunos na leitura e escrita, por serem bilíngues” e “(...) bem como pela questão cultural própria de não valorização do conhecimento escolar”. É pontuada ainda a necessidade de conscientização dos pais sobre a sua participação na vida escolar dos filhos e também na gestão da escola.

Faustino (2006) de forma geral nos ensina que é preciso cuidado ao avaliar o discurso da escola indígena com relação aos seus alunos indígenas, muitas vezes está impregnado de julgamentos morais, advindos da falta de formação e conhecimento por parte da escola de temas da História, Antropologia e da Linguística. Nos dois casos supracitados a pesquisadora nos ajuda a elucidar os problemas e proporcionar novos questionamentos.

No primeiro, Faustino (2006, p.261) informa a existência da falta de recursos didáticos, formação e autonomia aos professores indígenas para ensinarem a língua. Diferente do que aponta o PPP (2010), a grande dificuldade está no ensinamento do conteúdo bilíngue, geralmente eram utilizadas cartilhas, quadro e giz, além de imagens de animais, objetos e frutas para que os alunos aprendam a escrever em Kaingang e em

Português. Portanto, não se faz um uso prático e objetivo da língua, não se aplica o conhecimento ao cotidiano do aluno. Desta forma, a atividade de atribuir nome a objetos, frutas e animais, não contribui efetivamente para o processo formativo do aluno bilíngue e pode até prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e alfabetização, tornando-o ineficaz. Pois os alunos, na maioria das vezes, não utilizam a sua língua na prática, desenvolvendo diálogos, resolvendo problemas e/ou construindo textos e ideias mais complexas. Os dicionários ficavam ausentes da sala de aula e não existia espaço e nem mesmo tempo adequado para que se formassem alunos bilíngues, segundo a pesquisadora com base nos relatos dos professores da T.I Ivaí.

Com relação ao segundo caso, a questão cultural, devemos observar um pouco da história da educação que estes sujeitos (indígenas) tiveram. Faustino (2006, p.250) aponta certa desconfiança com relação à qualidade do ensino e mesmo a violência que a escola pode representar, como fora no caso da escola dos anos de 1970 em que muitos estudantes (atualmente tios e avós) foram submetidos. Medeiros (2012, p.82) em seu estudo sobre o Ensino de História entre os Kaingang, também vem a afirmar que a chamada escola tradicional/colonial, com seus ideais assimilacionistas e de aniquilação das línguas dos povos indígenas provocou revolta e mesmo receio por parte destes povos em participar das atividades escolares.

Hoje, a partir da escola bilíngue, intercultural, comunitária e diferenciada/específica, Medeiros (2012, p. 83) e Faustino (2006, p.249) evidenciam que os indígenas vão mudando sua visão com relação à instituição e para as autoras, os indígenas percebem na escola a possibilidade de compreender os códigos dos brancos, sua forma de organização e principalmente a língua portuguesa, a fim de sobreviver e reestruturar suas formas de organização sócio-cultural. Segundo Faustino:

Em primeiro lugar a questão é bastante óbvia: em uma sociedade de classes em que as minorias étnicas se situam entre os que estão abaixo da linha de pobreza e cujo projeto do Estado é absolutamente monolíngüe em português, os Kaingang sabem que necessitam se apropriar eficientemente dos conhecimentos científicos universalmente produzidos como parte de suas estratégias de sobrevivência neste sistema. (FAUSTINO, 2006, p.249)

É preciso então, antes de qualquer coisa, perceber que este é um processo histórico, pelo qual estes povos estão passando. Os indígenas ainda negociam suas tradições, conhecimentos e modo de viver com a escola, apesar dos discursos, apoio e entendimento da necessidade da educação escolar, muitas vezes o modo de vida antigo

predomina. Podemos verificar no exemplo que Faustino (2006, p.256) nos coloca com relação a uma mãe que não manda os filhos à escola, primeiro alegando que estes não têm condições materiais (falta de vestimentas e calçados adequados) e depois por afirmar que as crianças preferem viver mais próximas ao mato, trabalhando e aprendendo na roça da família.

#### 3.4.6 O significado da escola e das aulas para os alunos indígenas

Outra questão que merece atenção e deve ser analisada profundamente é a seguinte:

Sabemos que a sala de aula é o ambiente da escola onde os alunos indígenas permanecem a maior parte de seu tempo. É neste espaço que os alunos aprendem as atividades adequadas, sendo aí um processo de educação, também é neste espaço que se transmite as aquisições da cultura humana. (PPP coletado em 2015).

É importante analisarmos e pensarmos sobre duas situações expostas no excerto retirado do PPP. Primeiro sobre a permanência dos alunos em sala de aula, este modelo de ensino-aprendizagem atrelado à sala de aula se remete ao modelo ocidental de escola. Os alunos indígenas Kaingang devem seguir o mesmo modelo? Ou a alternância neste quesito, ou seja, o processo de ensino aprendizagem acontecendo fora da sala de aula em outras instâncias e localidades da comunidade pode permitir novas formas de adquirir conhecimentos? Será necessário ao estudante indígena Kaingang a permanência por tempo em sala igual à do aluno de uma escola ocidental, ou pensando nas especificidades de ensino da escola indígena e atendendo à legislação este estudante poderia ser permeado por momentos de ensino-aprendizagem fora da sala de aula e mesmo fora da escola?

A segunda parte que destaco do trecho analisado, é quando se pontua que os alunos aprendem as atividades adequadas constituindo assim um processo de educação. Penso que seja necessário esclarecer quais são as atividades adequadas e qual processo de educação está a envolver o aluno. Durante todo o PPP (2010) não existem referências sobre estudiosos da Educação Escolar Indígena e fica evidente a falta de distinção entre o que é a escola - educação escolar e educação. É preciso antes citar as atividades adequadas e o processo de educação que se quer atingir, observar que seguindo este raciocínio existem atividades inadequadas e que não fazem parte do processo de educação, logo quais seriam essas atividades?

### 3.4.7 A gestão democrática e a educação inclusiva no PPP

A todo o momento, dentro do PPP, o discurso de articulação entre Escola e Coletivo Escolar é retomado e evidencia claramente os objetivos do entendimento do processo de educação:

(...) oportunizando lhes o conhecimento através do saber sistematizado e historicamente acumulado, preservando a cultura e a identidade da comunidade indígena, possibilitando maneiras de convivência como cidadãos inseridos dentro e fora da comunidade onde vivem (PPP, 2010).

São sempre assinaladas questões sobre a gestão democrática da escola, ou seja, uma gestão voltada à transformação social e ao atendimento das especificidades educacionais, respeitando os interesses de todos: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar e indígena, permitindo um ambiente acolhedor e transformador no que diz respeito à formação humana assegurando e promovendo junto aos educandos indígenas o exercício pleno da cidadania, da cultura e potencialidades bilíngues.

O PPP (2010) parece articular na teoria muitas ideias interessantes sobre a função da escola e do ensino escolar. Consegue atrelar a Gestão Democrática às formas plurais de participação e construção do projeto de escola indígena e por meio disso delinea questões sobre a educação inclusiva, permitindo discutir os problemas que causam a exclusão e propondo que a escola seja uma ferramenta para desvendar as causas da exclusão e assim proporcionar práticas inclusivas em relação ao conhecimento, ao trabalho e à participação em instituições sociais.

Segundo a definição do próprio PPP (2010, vejamos o que entendem por educação inclusiva:

A educação inclusiva é, acima de tudo, um projeto político pedagógico de democratização de acesso a todos, independente de etnia, credo, cor, origem, sexualidade, comprometido com a transformação político-social, com a qualidade de ensino e de vida dos educandos, compreendidos como seres históricos concretos. (PPP, 2010)

Aqui penso que seja importante retomarmos a discussão sobre o que seria esta inclusão. Ela pode ser interpretada de forma dúbia. Existe a inclusão pelo simples ato de estar na escola e dentro de uma sala de aula e ainda existe a inclusão em sua forma mais plena, pensando no aluno e nas suas capacidades de aprendizado, nas suas

especificidades culturais, econômicas e sociais.

Neste sentido problematizamos a inclusão e evidenciamos abaixo, as controvérsias existentes neste PPP (2010). Muitos alunos não conseguem frequentar a escola por estarem à trabalhar nas roças familiares ou coletivas, alguns estão vacantes por estarem a viajar com seus pais com o objetivo de vender o artesanato produzido, outros tantos são reprovados ou figuram nas estatísticas de evasão por migrarem de uma T.I. para outra, não concluindo assim os estudos na escola da T.I. onde os iniciou.

Devido aos processos de redução de território, escassez de recursos naturais os indígenas Kaingang passaram a ter a necessidade de buscar outras formas de sobrevivência, indo trabalhar em terras mais distantes ou vender seu artesanato em locais onde exista um mercado. Neste sentido, os alunos e familiares devem se adequar à escola ou a escola deveria pensar numa maneira de garantir à estes alunos indígenas uma condição de inclusão, adotando novos métodos de avaliação e atividades, calendário, carga horária e horários de funcionamento diferentes?

No terceiro ponto, em relação às viagens, é sabido que por questões políticas e culturais os Kaingang não se fixavam totalmente em um único território e também nunca os abandonava. Por exemplo, Faustino (2006, p.164) afirma que por disputas políticas ou rupturas, antes do aldeamento do século XIX, os subgrupos em discordância iam habitar/ocupar outras regiões. Hoje, quando ocorrem cisões ou conflitos políticos, as famílias discordantes mudam-se para as áreas distantes do centro da T.I., ou até mesmo vão para outra Terra Indígena. Seguindo o raciocínio é importante entendermos que esta migração/mudança para outra área é necessidade e não apenas uma opção de alguns que não consideram a escola/educação escolar importante, logo é preciso pensar a inclusão também nestes casos.

#### 3.4.8A escola pública e o currículo no PPP: controvérsias com a educação escolar indígena

O PPP (2010) reflete sobre as questões da escola pública e sobre o seu currículo. Durante o documento percebemos as intenções da escola *a condição de inserção do sujeito ao mundo globalizado e condições de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados permitindo análise de sua prática social* (PPP, 2010). São reconhecidas também as dificuldades em relação a cumprir todas as faces de um projeto educacional principalmente na perspectiva que o PPP (2010) visa trabalhar, a partir da realidade

social dos alunos e assim o ritmo do processo de ensino – aprendizagem é diferenciado, devido às questões sócio-culturais dos alunos e principalmente no que tange *o léxico restrito da Língua Oficial* (PPP, 2010).

Aqui verificamos mais uma controvérsia, se o ritmo de aprendizagem é diferente da escola formal ocidental, por variadas questões, por que temos uma carga horária, calendários, turmas, referenciais, e horários de funcionamento semelhantes?

O lado controverso do documento continua tecendo uma crítica à situação de homogeneidade de métodos de ensino e seletividade na chamada escola tradicional:

A homogeneidade dos métodos de ensino e a seletividade presentes na escola tradicional são práticas que vêm na contramão da implantação de políticas educacionais inclusivas. Um equívoco é pensar na homogeneidade como sinônimo de “qualidade” na escola, como muitas vezes é concebido pela comunidade escolar. (PPP, 2010)

Pensando nos elementos heterogêneos da escola indígena da T.I Ivaí -“alunos itinerantes” e alunos bilíngues – onde estão as formas diferenciadas para atendimento destes? Onde estão os referenciais que discutem a educação escolar indígena diferenciada e específica?

Com relação às formas de avaliação o PPP deixa exposições bastante abrangentes sobre como este processo ocorrerá, deixando abertas todas as opções para os professores pensarem este processo. No entanto, reitera que o processo de avaliação elaborado pelo professor deverá estar entre as balizas que o PPP demarca, reconhecendo o aluno como sujeito histórico com conhecimentos prévios a serem valorizados:

(...) a existe a necessidade de ensinar os alunos indígenas a saberem analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir as dos outros, bem como terem uma participação ativa sobre a sociedade em que estão inseridos e se tornarem cidadãos atuantes e participativos dentro e fora da comunidade (PPP, 2010)

São inúmeras as questões que poderíamos elencar além destas que propus analisar. Outros pesquisadores, com formações distintas, formas de enxerga diferentes e/ou com mais dados à disposição, poderiam elaborar outras inúmeras análises. Procurei realizar a leitura atenta do PPP e busquei enxergar nele os pontos que poderiam embasar uma educação escola indígena moderna, em conformidade com a legislação atual sobre o tema. Durante esta leitura pude perceber contradições entre o que objetiva o PPP e as necessidades da comunidade indígena. Não fora uma percepção simples, é preciso observar nos detalhes do documento como estas contradições se revigoram e tornam-se



os principais problemas dentro do colégio indígena Gregório Kaekchot.

Os índices de evasão e reprovação (altos, segundo o documento) e as dificuldades de alfabetização chocam-se com as necessidades básicas (de sobrevivência) dos indígenas Kaingang da Terra Indígena Ivaí - PR. Os alunos e seus familiares precisam cultivar suas roças, muitas vezes em distâncias longínquas; precisam sair e procurar por matéria-prima e mercado para seu artesanato; muitos após rupturas políticas ou mesmo buscando ficar próximos de seus parentes migram de uma T.I. para outra. E nenhuma destas questões são evidenciadas durante a construção do PPP, evidenciando a carência de leituras, estudos e formação sobre a organização e história destes povos.

Aparentemente o PPP (2010) absorve muito bem o discurso legal sobre a nova educação escolar indígena, mas quando existe a necessidade de se colocar em prática tal forma de educação escolar, os problemas aparecem. Os problemas aparecem, mas é perceptível a dificuldade que a comunidade escolar tem em dialogar e buscar resolvê-los.

Numa leitura próxima a de Faustino (2006), entendo que a formação precária dos professores indígenas, a falta de investimento em recursos didáticos específicos e diferenciados, a precariedade das instalações das escolas indígenas, o isolamento das escolas com relação aos órgãos estaduais e federais, a falta de cursos de formação também específicos e diferenciados colaboram e são partes cruciais para a efetivação prática de uma educação que compromete ainda mais a formação das crianças e jovens Kaingang. A formação torna-se precária e o ensino formal, com todas as deficiências já citadas não tem preparado os jovens para a vida moderna, para possam garantir qualidade de vida e sobreviver. Pelo contrário, tem destituído o etno-conhecimento Kaingang sem, contudo, ter um ganho significativo de conhecimento da sociedade dominante para uma efetiva inserção na economia regional (MOTA e NOVAK, 2008, p.12).

Cumprindo o objetivo de analisar a situação do PPP (2010), encontramos alguns problemas: a afirmação de controvérsias, as dificuldades práticas dos alunos, desafios e dificuldades que os professores/equipe pedagógica enfrentam e compreendemos um pouco mais profundamente como a comunidade escolar se relaciona com a comunidade indígena na T.I Ivaí.

## **4. AS AULAS DE HISTÓRICA NA T.I IVAÍ ATRAVÉS DA NARRATIVA HISTÓRIA E DA ETNOGRAFIA**

### **4.1 A NARRATIVA HISTÓRICA E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA PESQUISA**

Nesta seção do trabalho apresento os dois elementos essenciais para a pesquisa: as narrativas e a etnografia. Percorro agora um caminho dentro da bibliografia que trata o tema a fim de justificar a pertinência destes dois elementos para esta pesquisa.

Entendendo as dificuldades e os perigos que a imersão nos debates historiográficos acerca da Narrativa pode nos trazer, procurei balizar estas discussões numa temporalidade bastante específica para se estudar a narrativa, proposta pelo filósofo da história Jörn Rüsen (1996) em seu texto “Narratividade e Objetividade nas ciências históricas”. O pensador trabalha com praticamente três momentos para pensarmos a relação Narrativa e História: a tradição pré-moderna, a racionalização moderna e a História acadêmica e o discurso crítico pós-moderno.

Com o objetivo que o próprio título do trabalho já nos mostra, Rüsen (1996) vai discutir os problemas da objetividade e da narratividade dentro História, mais do que isso, vai apontar como estes dois elementos se chocam e propor um caminho para que ambos possam dialogar e caminhar juntos dentro das proposições da pesquisa e do ensino em História. Segundo Rüsen (1996, p.75) a narratividade aproxima a História da literatura, evidencia os traços literários da historiografia e expõe os procedimentos e princípios linguísticos presentes na disciplina, deixando-a como uma forma de representar o passado e nos ajudar a manter/criar uma memória histórica. Já por objetividade, o autor define como um tipo de saber proferido pela História, saber este promovido pela prática da pesquisa metodologicamente regulada e com bases sólidas. Um saber que está acima de qualquer questionamento ou opinião que guie para um determinado relativismo ou descrença (RÜSEN, 1996, p.75).

Rüsen (1996) vai delinear todo o seu pensamento atrelando estes dois elementos às formas de se pensar a História e apontando-os nas três balizas temporais supracitadas. Na tradição pré-moderna, o trabalho dos historiadores era discutido como uma forma literária, com o objetivo de verdade e orientação para o presente, segundo Rüsen(1996, p.76) tinha um cunho moral, a fim de habilitar os destinatários da narrativa histórica a orientar as regras da vida humana.

Já com a racionalização moderna, temos um campo objetivo buscando as experiências do homem no tempo, o historiador por meio das fontes e trabalho metódico poderia mostrar como fora o passado.<sup>31</sup> E por fim, no discurso crítico da pós-modernidade, tal objetividade é questionada, no sentido de que se passa a pensar e entender a História enquanto uma construção e uma forma de representar o passado, sem poder atingir a sua totalidade, pois o passado existiu num determinado contexto específico, impossível de ser mensurado (Rüsen, 1996, p.76).

Rüsen (1996, p. 78) aponta que apesar da negação da narrativa e da busca pela objetividade (durante a racionalização moderna), não se consegue desvincular os dois elementos (narratividade e objetividade) da forma de se fazer História, pois apesar de pretender descobrir a verdade concreta (objetiva) sobre o passado, a disciplina é construída sobre as bases da Narrativa.

O historiador Christopher Lloyd (1995) em seu livro “As estruturas da História” vai pontuar uma questão semelhante sobre a narrativa. Para Lloyd, a narrativa mesmo dentro da concepção de uma História estrutural, que como veremos adiante foi criticada, esteve presente nas escritas (explicações) dos historiadores. Segundo Lloyd:

Narrativas são relatos causais mais ou menos virtuais e incompletos de tipo coligativo, enquanto informes estatísticos são explicações causais estruturais incompletas. Ambos são tanto analíticos quanto descritivos em graus variáveis. Com efeito, a narrativa parece inevitável a todos os historiadores por causa da dimensão temporal da historiografia. Eventos e ações se sucedem a eventos e ações dentro de um fluxo temporal contínuo e espasmódico que se desenrola no interior de um contexto estrutural em evolução que lhes permite acontecer. (LLOYD, 1995, p.71)

Para Lloyd (1995) a constituição do repertório de explicações pelo historiador e a construção de sua explicação de um determinado fato, acontecimento, processo ou período estão intimamente ligadas à ideia de narração/narrativa.

Portanto, há um conflito: por um lado existe a narratividade como princípio do pensamento histórico, algo que se considerarmos o caráter de ficção que a narrativa assumiu - perante alguns historiadores - nega completamente a possibilidade de uma História objetiva. No entanto, de outro lado existem os historiadores que buscam por

---

<sup>31</sup>É importante ressaltar que dentro deste momento que se coloca enquanto moderno, o uso objetivo da História com regras e métodos científicos evidentes, é o momento no qual os historiadores passam a buscar seu espaço dentro do campo científico, ou seja, pretendem colocar a História enquanto uma ciência com objetivos claros e importantes para a Humanidade. É neste sentido, que travam batalhas para justificar os métodos em História e sua validade enquanto ciência.

meio dos métodos e procedimentos acadêmico – científicos produzir ideias objetivas e verdadeiras sobre o passado (RÜSEN, p.78).

Em meio a este conflito, o autor acredita ser preciso um meio de encontrar uma forma de narratividade e objetividade se relacionarem dentro do campo da História. Para atingir este objetivo passa a historicizar o processo de surgimento da ideia de objetividade. Jacques Le Goff (2003, p.138) nos informa que a História surgiu com uma narração, narração daquele sujeito que pôde dizer que viu, sentiu e viveu um determinado episódio ou momento e dentro deste sentido de História está presente a narrativa da tradição pré-moderna, que segundo Rüsen (1996, p.79) estava ligada à apresentação de alguns heróis e personagens em detrimento de outros, algo que possibilitava o uso da história em benefício próprio por algum grupo ou facção.

Com o advento da ideia de objetividade na racionalidade moderna e a busca da verdade histórica, o uso acima referido seria impossível, afinal a verdade estaria posta/clara, já definida. Rüsen (1996, p.80) parte para explicar que a História assume um compromisso moral, não só com a verdade, mas com a sociedade a que ela é destinada. O historiador passa a evidenciar o passado, contando as verdades da história que se passou e ajudando a orientar o seu povo nas regras da vida.

A objetividade vai ser elevada a um grau ainda mais alto, quando com os positivistas do final do século XVIII e início do século XIX proferem um novo caráter à disciplina História:

Começou nesse momento sua modernização, causada pela aplicação de dois princípios: (a) uma nova categoria de história, entendida agora como uma mudança temporal abrangente no mundo humano, incluindo virtualmente o presente e o futuro, e (b) a racionalidade do método como estratégia cognitiva ao lidar com a experiência do passado. (RÜSEN, 1996, p.81)

Segundo o entendimento dos positivistas a História não tem mais um caráter narrativo, não pode ter personagens ou atos fictícios, afinal ela é uma estrutura complexa e já construída desde a origem do próprio Homem, não podendo ser alterada. Caberá ao historiador então, por meio do trabalho exaustivo e metódico com as fontes mostrar o passado para a sua sociedade (RÜSEN, 1996, p.81). Os problemas desta perspectiva são claros: com limitações para acesso a fontes e uma concepção de fonte bastante limitada poderiam justificar absurdos, apagar e criar: identidades e fatos. E como o historiador seria aquele que mostra a história ao mundo teria enorme poder

político – ideológico e mediante suas posições poderia servir a um a outro grupo ou nação.

Com os problemas expostos, muitos estudiosos passaram a criticar esta perspectiva de História como uma estrutura pré-determinada e principalmente suas características de objetividade e verdade. Mesmo no auge destas aplicações da objetividade na História, historiadores discutiam, por exemplo, a questão da interpretação das fontes e justamente o caráter político que poderia estar na subjetividade do ato de interpretar e investigar uma determinada fonte, ou seja, questionava-se a parcialidade do historiador e da sua história (RÜSEN, 1996, p.85).

Para o autor:

A História objetiva perdeu sua credibilidade. Seu impacto ideológico não poderia ser negligenciado: o interesse subjetivo e a luta política pelo poder facilmente poderiam ser encontrados nas diversas ideias da história reificada. (RÜSEN, 1996, p.88)

Em detrimento da objetividade total, ressurgiu a ideia de narratividade, enquanto um conceito que pode explicar a construção do pensamento histórico mediante as questões culturais e sociais em que o historiador escreve e principalmente deixando claros seus ideais e subjetividades, antes ocultos. Nessa retomada da narrativa, Rüsen(1996, p.89) nos explica que ela surge como uma forma de expressar como se dá a pesquisa metódica e principalmente como é composta e organizada a pesquisa metódica em História. A narratividade segundo o autor assume quatro qualidades que estão distantes da objetividade: retrospectividade, perspectividade, seletividade e particularidade<sup>32</sup>.

Com todas estas características a narrativa evidenciou para a História e para os historiadores a possibilidade de se constituir uma ciência não arbitrária, ou seja, uma produção histórica que reconheça a existência de elementos subjetivos entre o historiador e suas fontes, que existe uma identidade, existem interesses na interpretação.

---

<sup>32</sup> Sobre retrospectividade, entende-se que as evidências empíricas de um passado podem ultrapassar a experiência do que foi o passado, ou seja, determinada fonte pode conter ideias, ameaças, normas e valores que podem influenciar a maneira como o historiador irá ler ou interpretar tal fonte. Quanto à perspectividade, entende-se a ideia de que a interpretação do historiador sobre o passado deverá recair sobre as definições e significados que este e seus pares têm sobre a História. A seletividade é a ação do historiador em evidenciar na sua narrativa/explicação apenas uma parte do conteúdo presente em determinada fonte, sendo assim existe uma organização das ideias e conteúdos para que o seu argumento tenha sentido. Por fim, a particularidade trata da importância de se perceber o olhar que se dará ao passado, pois dentro do historiador existe uma identidade, uma memória e uma formação particular, assim como no passado também existiram múltiplas identidades com particularidades e ideias diferentes daquela do historiador, desta forma é importante que todos estes elementos sejam controlados ou expostos.

Tendo os estudiosos da História a consciência destes elementos é possível que ela se torne uma orientadora da vida prática, que segundo Rüsen (1996, p.94), é para onde a narrativa história se desloca e para quem ela é construída. É preciso se perceber que existem diversas narrativas objetivas e que buscam ganhar hegemonia, mas que é possível aceitar uma e excluir outra através de um processo racional, através da avaliação sobre a construção da narrativa, suas experiências empíricas e nos seus argumentos.

O filósofo francês Paul Ricoeur (2012) em seu livro “A memória, a história e o esquecimento” nos ajuda a pensar e embasar melhor uma das questões exposta acima e durante outros momentos da discussão nesta seção. Quanto à experiência humana no tempo, Ricoeur (2012) nos ensina que o tempo humano é um tempo marcado pela finitude, sobretudo pela morte, já o tempo da natureza é infinito e possui demarcações próprias que não as criadas pelo Homem. E neste sentido o Homem criou sua forma de organizar o tempo, criou o calendário, as demarcações temporais a fim de se entender e de entender suas organizações próprias, a formação de sua identidade enquanto um sujeito fruto da história. O calendário permite organizar as memórias e as recordações, de forma linear na história do Homem.

A História para Rüsen (1996) tem sua forma própria de lidar com a narrativa e é impossível dissociá-la de tal elemento (narrativa)<sup>33</sup>, no entanto, é possível rebater a ideia de que a narrativa relega a História a um campo da literatura ou da ficção. Pelo contrário, segundo Rüsen (1996) é possível perceber que a narrativa enriquece o poder da História, pela narrativa é que a ciência histórica ganha relevância, pois é através dela que o historiador com toda a sua bagagem e recursos produz algo significativo para a sociedade que o lerá, uma sociedade também cheia de experiências e identidades

---

<sup>33</sup> O historiador Peter Burke em seu texto “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa” (1992), em uma perspectiva diferente de Jörn Rüsen, também nos expõe ideias importantes acerca da narrativa histórica. Burke (1992) busca nos apresentar como a narrativa fora separada, intencionalmente, pela historiografia da História ou da ciência História. Para Burke (1992, p.327) desde os tempos do movimento iluminista (século XVIII) havia críticas acerca dos objetivos da História, seria esta apenas uma narração de acontecimentos? Burke (1992, p.328) responde e informa que na Inglaterra do início do século XX e na França do mesmo período as exigências para com a História são de uma disciplina que além de narrar acontecimentos, saiba explicá-los. No caso dos franceses, principalmente com Fernand Braudel, as narrativas de acontecimentos são muito vagas e pouco úteis para os estudos da disciplina, pois é preciso compreender as estruturas da sociedade em que estes acontecimentos ocorreram (BURKE, 1992, p.328). Os estruturalistas segundo Burke (1992) continuam a criticar de forma redundante a chamada narrativa tradicional, argumentando que esta não pode compreender e conciliar, desde a estrutura econômica e social até os modos de pensar das pessoas comuns (BURKE, 1992, p.330). Burke (1992, p.332) também expõe sua crítica à forma de narrativa tradicional, lembrando que esta, quase sempre, exprime suas explicações por meio de ações individuais e personificadas em algum sujeito.

múltiplas. E partindo dessa leitura, se fará interpretações sobre o seu lugar no Mundo de acordo com as experiências que já conhecera. E o autor encerra sua discussão dando um apontamento sobre como entende a História:

História como experiência não se situa fora de nós mesmos. Experiência histórica não é apenas dada previamente nos vestígios do passado com que os historiadores lidam, sob a forma de fontes. História é dada previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração. Antes de pensarmos em História, já somos História. Antes de pensarmos no passado como passado – e esta é uma condição necessária do construto cultural “história” como elemento de orientação cultural –, o passado é presente. (RÜSEN, 1996, p.100)

Pensando o excerto acima e observando toda a discussão aqui exposta, podemos perceber como o autor entende a História, para além de uma disciplina. O autor nos levar a pensar que a objetividade e a narratividade requerem existência dentro desta ciência e que podem dialogar, mas para isso é preciso que nenhuma das duas seja entendida como total. É preciso avançar na compreensão das fontes à disposição do historiador, na condição, na formação e no contexto deste historiador e também nas experiências e contextos que a História estará sendo produzida e para qual leitor e com qual finalidade.

Neste meio, mais uma vez Christopher Lloyd (1995) defendendo um novo olhar sobre a História, aponta que a questão da narrativa tradicional (descrição de um acontecimento) não pôde contribuir dentro da perspectiva dos estruturalistas e por isso fora descartada. No entanto, para Lloyd (1995) existe a possibilidade de se pensar numa *perspectiva estruturista*, onde a História irá estudar a sociedade enquanto uma estrutura organizada e que a sua realidade atende a vários níveis: a longa duração, a curta duração, as fases cíclicas e também o acontecimento. Para a historiadora portuguesa Regina Parente (2004) em diálogo com Lloyd (1995) e o seu *estruturismo*, a História pode enxergar além das estruturas rígidas integradas e organizadas, enxerga também as ações individuais, as atuações coletivas e individuais de alguns personagens e a força dessas atuações para colaborarem com as mudanças e transformações (PARENTE, 2004, p.12).

Na concepção de Lloyd (1995) a sociedade é:

A sociedade é uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida, reproduzida e transformada por

indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as ações, crenças e intenções individuais. (LLOYD, 1995, p. 65)

Neste sentido Lloyd (1995) pode dialogar com Burke (1992), que ao perceber os problemas dentro da narrativa tradicional, sugere uma narrativa moderna, ou como ele mesmo denomina: Narrativa Densa<sup>34</sup>. Uma narrativa que possa contemplar as explicações mais complexas, evidenciando as estruturas, os acontecimentos, as ideias, as permanências e as rupturas dentro da história do acontecimento narrado. Uma narrativa que seja densa o suficiente para não cair em personificações individualistas e que possa articular os acontecimentos históricos às estruturas presentes – instituições, modos de pensar, etc – e entender se estas estruturas estimulam ou bloqueiam tais acontecimentos (BURKE, 1992, p.329).

Percebemos nestes apontamentos de Rüsen (1996) e Burke (1992) sobre a narrativa histórica dois objetivos diferentes, o primeiro buscando explicar dois elementos presentes dentro da narrativa histórica e a variação destes elementos de acordo com a tradição historiográfica a que estavam ligados. Já o segundo procurou explicar a presença e a exclusão da narrativa durante momentos variados da historiografia. Contudo, apesar dos objetivos diferentes, é possível estabelecer um diálogo, principalmente quando tratam da questão da construção da narrativa histórica: a necessidade de evidenciar a experiência e a influência do historiador e de seus métodos na construção da narrativa de um determinado acontecimento.

Neste momento retomo o pensamento de Rüsen (1993 In: Schmidt; Barca; Martins, 2010) para vermos uma definição de narrativa histórica:

Na verdade, nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e História – mais precisamente, uma

---

<sup>34</sup> Para que esta chamada Narrativa densa se concretize, Burke (1992, 329) sugere que o historiador ao narrar os fatos (acontecimentos), evidencie seu modo de pensar, a sua interpretação e leitura daquele fato. Assim como também deve expor os sujeitos envolvidos no acontecimento, as instituições e a maneira como estes elementos interagem. Burke (1992) sugere ainda que durante a narração sejam trabalhadas as relações e experiências do homem no tempo do acontecimento, permitindo que o leitor (destinatário da narrativa) seja levado a interpretar e a pensar aquela experiência e quem sabe encontrar dentro da sua experiência própria algo semelhante, que o vá aproximar da história narrada. Burke (1992) também coloca a necessidade de que durante a narrativa, fique claro ao leitor, que ele está tendo contato com uma possível leitura do acontecimento e que esta é construída e sedimentada pelo historiador e sua forma de escrever, argumentar e interpretar. Neste sentido, permite-se ao leitor a possibilidade de entender que esta é apenas uma versão dentre outras que podem existir.



história – é o produto dela. Rüsen (1993, p.94 In: Schmidt; Barca; Martins, 2010).

A narrativa então se constitui de elementos compartilhados entre o historiador e seu leitor, ou seja, um escreve pensando em transmitir uma informação àquele que irá fazer a leitura. Além disso, em meio ao processo de escrita existem as questões subjetivas que irão abarcar o trabalho daquele que escreve. Questões estas, ligadas à atividade criadora da mente humana. Rüsen (1993, p. 95 In: Schmidt; Barca; Martins, 2010) aprofunda a definição de narrativa histórica, sendo ela o processo que constitui um sentido da experiência no tempo, em outras palavras, é a forma como o Homem tem acesso ao que outros sujeitos vivenciaram e ao que ele mesmo pode vivenciar, é a forma como o homem se situa em determinado momento da história e como este vai se compreender enquanto um sujeito histórico com atos presentes que podem vigorar no futuro e fruto de processos decorridos no passado<sup>35</sup>.

Percebemos durante toda a discussão<sup>36</sup>, com base nos argumentos e autores citados que a narrativa provocou e ainda provoca diversos debates, seja no sentido de estar presente na estrutura da explicação do historiador, no sentido de analisá-la enquanto um componente da História ou ainda com a preocupação de Peter Burke (1992) de explorar a narrativa como uma forma de facilitar a transmissão do conhecimento e a análise (trabalho) do historiador.

Ancorado nestas duas concepções supracitadas e indo além de sua presença na História (enquanto saber-fazer científico), as narrativas estão nas salas de aulas e são fundamentais para estudarmos como as pessoas estão a aprender História. Segundo os estudiosos do ensino de História, Mario Carretero e César Rodrigues, a narrativa é uma poderosa ferramenta cultural para estudarmos e facilitarmos a compreensão da História (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009, p.84).

Seguindo o raciocínio de Carretero e Rodríguez (2009) percebemos que um dos principais objetivos do ensino de História é possibilitar aos alunos compreenderem que

---

<sup>35</sup> Explorando este lado humano da narrativa histórica, Paul Ricoeur (2012) afirma que na relação do historiador com o seu trabalho existe uma carga de intencionalidades que afetam a sua forma de trabalhar, no entanto, ao reconhecer esta relação, o historiador não está colocando a História à beira da ficção – como um tipo de construto do imaginário – mas está valorizando o conhecimento construído, está reconhecendo a humanidade presente em seu ofício e as dificuldades em fazê-lo.

<sup>36</sup> Ressalto que fiz esta seleção de pensadores para discutir a narrativa para encaminhar à permanência e a influência destas discussões sobre o Ensino de História, mas é possível realizar outras discussões e abordagens muito ricas sobre o tema com outros autores como Michel de Certeau e sua obra “A escrita da História”, Eric Hobsbawm em seu livro “Sobre a História”, Peter Gay em “O estilo na história”, Roger Chartier em “História ou leitura do tempo”, entre outras obras e autores que discutiram com propriedade esta temática.

dentro da narrativa, seja do professor, dos livros ou do historiador existem histórias que são contadas e outras não. Existe dentro da narrativa histórica a ideia de simplificar a história e torná-la compreensível às pessoas, geralmente um fio linear é que conduz a narrativa histórica com estes objetivos (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009, p.84).

Esta forma narrativa simplificadora é a forma como os estudantes acabam por compreender a história, entendendo-a como uma sucessão de acontecimentos, numa lógica progressista e acabam ignorando ou não aprendendo sobre os muitos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que possibilitaram as mudanças e as rupturas ou transformações na história. Neste sentido é importante que os estudantes e professores tenham clareza em suas ideias e conteúdos da problemática da narrativa que temos discutido durante o trabalho, compreendendo assim que a narrativa é uma ferramenta presente na história, no entanto, não é a própria história (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009, p.84).

Praticamente durante as aulas de História, temos o professor narrando acontecimentos, explicando conceitos e fatos históricos complexos. Este tipo de atividade é importante, segundo (CARRETERO; MONTANERO, 2008, p.137) os alunos poderão perceber no discurso do professor uma narrativa histórica, com argumentos e informações relevantes e farão sua própria interpretação. Carretero e Montanero (2008) indicam que dentro da narrativa do professor na sala de aula, ele deve evidenciar as transformações históricas e os fenômenos que as possibilitaram, a participação dos personagens e grupos, descrever suas intenções e características, enfatizar a importância e a contribuição dos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais (CARRETERO; MONTANERO, 2008, p.137).

Defendendo o uso da narrativa em sala de aula tanto pelo professor, quanto pelo aluno, Parente (2004, p.33) indica que tal elemento pode ajudar no processo de compreensão e aprendizado como também é uma forma de ativar o pensamento do aluno. Para a pesquisadora do ensino de História a narrativa possibilitará ao aluno retirar e formar um conhecimento acerca de um passado que pode ser perplexo e confuso. Parente (2004, p.32) ainda defende que haja um cuidado com a forma que a narrativa será construída pelo professor de História ou como ela mesmo coloca, um contador de histórias especializado:

Assim, este contador de histórias especializado deve ter o cuidado de evitar moldar reações ou dirigir emoções em direção a um certo relato, devendo criar espaços para os estudantes decidirem crítica e

democraticamente sobre as versões ou interpretações apresentadas e, não apenas, considerar os alunos como alvos passivos neste processo. Adianta ainda que, por vezes, as sobre-simplificações que os professores esboçam sobre os personagens, caricaturando-os, ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, levam-nos a impor uma coerência onde não a há, ou a impor uma estrutura fechada onde não são possíveis outros princípios ou outros fins. (PARENTE, 2004, p.32)

Tomados os cuidados por parte do professor, é preciso também estimular os alunos a produzirem suas narrativas históricas, para que estes possam por meio da organização do seu pensamento e síntese do conhecimento possam começar a aperceber-se do lugar da interpretação e da evidência, ao formular argumentos e ao comprovar ideias em contextos diferentes. Segundo Parente (2004, p.41-42) *desenvolver um sentido de autoria pode abranger aprender sobre a natureza dos factos, evidências e das interpretações, visando uma aproximação da compreensão da natureza do acontecimento histórico.*

E é neste sentido que a busca por investigar a narrativa histórica neste trabalho se constrói. Dentro da escola indígena buscarei por meio da descrição e análise das aulas de História, entender como é a narrativa histórica do professor da disciplina durante as aulas e em seu Plano de Trabalho Docente (PTD).

A narrativa quando construída carrega diversos aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Dentro da narrativa podemos perceber disputas, conformações, silêncios e sentimentos. Na estrutura da narrativa, de professores e alunos dentro da sala de aula, ficarão explícitas as formas como estes sujeitos estão encarando o Ensino de História, como estão se relacionando durante as aulas da disciplina e principalmente como um entende o outro enquanto sujeitos diferentes, com visões de mundo, idioma, organização familiar, política, cultura e social completamente diferentes. As aulas de História serão um território onde fronteiras se encontram e dialogam, somando e criando conhecimentos e esquecendo outros.

A fim de captar as narrativas da sala de aula, me envolvo neste ambiente interagindo com alunos indígenas e professores, lideranças da aldeia e funcionários da escola. As aulas e a escola entre os indígenas Kaingang vão muito além de suas paredes, muros e portões, conectam a educação escolar aos indígenas, envolve disputas políticas, concepções diferentes de educação e muitos interesses. Entender este emaranhado de questões requer uma observação deste ambiente complexo.

O também antropólogo estadunidense Marvin Harris em sua obra *O Desenvolvimento da teoria Antropológica* (1996) traz recomendações metodológicas importantes para o trabalho etnográfico com as correntes de investigação *êmica, ética e a nova etnografia*<sup>37</sup>. Busco seguir os passos indicados por Harris (1996) nesta pesquisa realizando trabalho de campo, descrevendo as aulas de História, observando as relações e o cotidiano entre a escola e a comunidade da T.I Ivaí, recolhendo documentos elaborados pelas professoras de História, além de documentos elaborados pelo Governo do Estado do Paraná e também do Governo Federal para a educação escolar indígena.

O antropólogo Eric R. Wolf (2003, p.347) também faz menções relevantes ao trabalho de campo e a necessidade de se estabelecer um diálogo com as teorias antropológicas que cercam o objeto, além dos dados e informações que possam tangenciar o que se estuda no campo. Ainda é relevante captar nas afirmações de Wolf (2003, p.350) como ele entende o pesquisador no campo, *este deve se atentar para não fazer de seu trabalho um canal para dar voz às pessoas que investiga*, o trabalho antropológico utiliza-se do campo para justamente perceber as vozes dissonantes, os silêncios e os canais de discurso controlados por algum tipo de poder, neste sentido, caso a pesquisa seja apenas um mais um canal de comunicação, certamente o antropólogo acaba por reforçar as lacunas que ele buscava desvendar e/ou compreender.

#### 4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM

Organizarei a análise dos Planos de Trabalho Docente (PTD) a partir das turmas, seguindo a sequência crescente, partindo do sexto (6º) até o nono (9º) ano. Em um primeiro momento pretendo esclarecer o que é um Plano de Trabalho Docente (PTD), a

---

<sup>37</sup> Harris (1996, p. 491) afirma que a Nova Etnografia é resultado da junção de alguns pressupostos teóricos (éticos e êmicos) compartilhados por diversos cientistas sociais contemporâneos. Harris (1996, p. 493-494) explica que o aspecto êmico de uma etnografia está ligado aos sistemas lógicos empíricos do acontecimento/fenômeno que está sendo descrito; já o aspecto ético está ligado a uma série de dados comprovados pelos pesquisadores do acontecimento/fenômeno que está sendo etnografado, ou seja, fatores externos são utilizados para o estudo ético (HARRIS, 1996, p. 497). Em outras palavras, Harris explica que o aspecto êmico defendido por alguns pesquisadores leva em conta apenas os acontecimentos e fenômenos internos ao que se etnografa, já os aspectos éticos se referem à necessidade de se acompanhar os dados e assuntos externos que influenciam os acontecimentos/fenômenos que se etnografa. Por fim, a Nova Etnografia defende que são importantes para a pesquisa etnográfica tanto os aspectos êmicos quanto os éticos, ou seja, é preciso mesmo dentro de um ambiente e/ou fenômeno analisar todo o entorno que o compõe, para que assim se tenha uma explicação talvez não definitiva/objetiva, mas mais completa do fenômeno que se estuda.

forma como este é organizado e na sequência realizar a análise dos mesmos. A análise será dividida em duas partes, sendo a primeira analisando o PTD elaborado pela professora dos sextos anos e a segunda parte analisando o PTD elaborado pela professora do sétimo ao nono ano.

O PTD é um documento elaborado pelo professor e serve como referência para o trabalho do mesmo durante o ano letivo. Geralmente contém o planejamento dos conteúdos a serem abordados no bimestre, trimestre, semestre ou ano a depender da orientação da instituição de ensino. A estrutura do PTD geralmente é dividida em: Justificativa– Objetivo – Conteúdos Estruturantes – Conteúdos Básicos – Conteúdos Específicos - Expectativas de aprendizagem – Recursos didáticos – Metodologia da disciplina – Avaliação – Referências. Este documento segue um modelo definido e disponibilizado pela SEED – PR.

É importante ressaltar que o PTD não é um documento enrijecido, tem uma dinâmica que se enquadra às realidades do professor, suas turmas e alunos. Neste sentido, em algumas turmas o planejamento não se desenvolve conforme a expectativa, é adiantado, sofre com atrasos ou recebe incrementos na metodologia da disciplina e seus conteúdos, sendo assim acaba por sofrer modificações.

#### 4.2.1 Análise do Plano de Trabalho Docente para as turmas do sexto ano

O PTD elaborado pela professora de História<sup>38</sup> dos sextos (6º) anos (turmas A e B) não contém uma delimitação temporal, aparentemente parece ter a dimensão para conteúdo de todo o ano letivo. A justificativa da pertinência do ensino da disciplina nestas turmas está confusa, contém conceitos e palavras de forte expressão como: *prática alienada, senso comum, memórias entrecruzadas e lugar de memória*, contudo não há uma explicação sobre os termos e a forma como se encaixam dentro da justificativa. A justificativa está dividida em dois parágrafos, no primeiro, a professora informa a importância da História enquanto uma possibilidade de se distanciar das narrativas históricas de senso comum, das histórias que aprendemos muitas vezes sem dados concretos, análise historiográfica e empiria.

---

<sup>38</sup> Graduada em Moda pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e em Educação física modalidade à distância. Está concluindo uma graduação em História também à distância. É professora vínculo PSS no colégio da T.I Ivaí há aproximadamente dois anos.

No segundo parágrafo a docente aborda a importância de se trabalhar as memórias no ensino de História e as versões diversas que as mesmas podem trazer sobre um fato/acometimento histórico. O segundo parágrafo tem de ser abordado com destaque, pois apesar de não dialogar com o dentro da justificativa, evidencia algo essencial para o trabalho com a História dentro de escolas/colégios indígenas, pois o trabalho com a memória valoriza os relatos orais que foram basicamente as formas como os indígenas do Brasil (inclusive os Kaingang) registraram os acontecimentos por eles vividos, suas experiências e sabedorias.

Ao tratar dos objetivos para o ensino da disciplina a professora o inicia com uma sequência de diversos verbos de ação: *conhecer, compreender, perceber, identificar, contribuir, utilizar, expressar, questionar e resolver*. Enquanto objetivo, identifica o ensino de História atrelado a prática/aquisição de participação no âmbito da cidadania com inserção social e política, ou seja, por meio dos conteúdos da disciplina a docente pretende que os alunos saibam se posicionar criticamente em diferentes situações problema e resolvendo tais situações a partir do diálogo. Num outro eixo de objetivos, fala sobre o estudo das *características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais*. Situa a importância de se conhecer o patrimônio sociocultural brasileiro e para atingir estes objetivos utilizar fontes variadas de informação e recursos tecnológicos.

Os objetivos apontados são todos relevantes dentro do ensino de História, no entanto, são muitos objetivos e de extrema complexidade, além disso a redação do texto que trata dos objetivos não parece ter uma conexão, uma sequência lógica. A ideia da docente ao apontar que a cidadania se mostra relevante dentro do ensino da disciplina, ao pensarmos as situações dos povos indígenas no Brasil, e em específico dos Kaingang da T.I Ivaí. Conforme identifiquei a partir do meu trabalho de campo e da pesquisa bibliográfica, entre os Kaingang prevalece a carência de muitos aspectos que envolvem a cidadania, como – participação política, garantia à saúde e educação de qualidade, segurança, moradia e mesmo saneamento básico.

Outro aspecto relevante deste tópico do PTD é o uso da palavra “coletividade” pela professora ao citar as tomadas de decisão, *utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos de tomar decisões coletivas*. A coletividade é uma marca dentro das sociedades indígenas do Brasil, inclusive dentre os Kaingang, que apesar das decisões serem pautadas nas ideias das lideranças de determinada facção que está no poder, elas são discutidas e pensadas coletivamente.

Toda e qualquer escola indígena a partir das diretrizes e referenciais da educação escolar indígena tem como base a ideia de valorizar a presença da história e cultura destes povos, além de seus valores étnicos enquanto componentes importantes na formação de nosso país. Ou seja, utilizar as aulas de História para cumprir estas diretrizes é fundamental. Além disso, o uso de recursos variados é necessário para atingir estas diretrizes, pois se pensarmos a realidade dos povos indígenas, para trazer seus valores, história e cultura, no mínimo, teríamos de utilizar imagens e áudios. Lançar mão dos recursos audiovisuais para compreender o grafismo Kaingang, as suas histórias contadas oralmente, desenhos e produções artesanais.

Os conteúdos estruturantes são os indicados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED – PR) no ano de 2008. São eles: Relações de trabalho<sup>39</sup>, Relações de Poder<sup>40</sup> e Relações Culturais<sup>41</sup>.

Os conteúdos básicos elencados pela professora são também todos referenciados (copiados) das DCE's. São eles: experiência humana no tempo; os sujeitos e suas relações sociais no tempo; a cultura local e a cultura comum. Nas expectativas de aprendizagem a professora exhibe apenas um momento relacionado diretamente aos Kaingang: quando afirma que é necessário *conhecer as populações indígenas que habitaram o atual território do Paraná e do Brasil e suas relações com o período pré-*

---

<sup>39</sup> O primeiro conteúdo se remete às discussões acerca das possibilidades de estudar as relações de trabalho e as contribuições das mesmas para aulas de História. Utiliza-se como aporte teórico basicamente os estudos de Edward P. Thompson e Eric J. E. Hobsbawm, historiadores ingleses da escola historiográfica Nova Esquerda Inglesa. As relações de trabalho apontam para o estudo dos modos de produção e seus respectivos contextos históricos, a inserção dos sujeitos históricos nas formas de trabalho, além da construção das relações humanas que compõem este processo; análise das classes sociais e a forma como estas se organizam (se compõem). Justifica a importância de recuperar e estudar as construções e heranças deixadas pelos trabalhadores é uma possibilidade que estudar uma história próxima ao cotidiano da maioria dos alunos (e de seus familiares), tornando-a mais rica em experiências, valores e símbolos compartilhados.

<sup>40</sup> O segundo conteúdo estruturante são as relações de Poder, são aportes teóricos o filósofo político e cientista social Norberto Bobbio, além do historiador Michel Foucault. Neste conteúdo, as DCE's indicam uma concepção de poder para além das relações políticas, buscam envolver nas aulas de História as relações de poder existentes entre os sujeitos históricos, pessoas, classes e grupos sociais, além das instituições e saberes (conhecimentos) que produzem uma determinada hierarquia de saberes. Ou seja, este conteúdo permite aos alunos estudarem de forma efetiva as relações que eles constroem ou convivem em seu cotidiano, permitindo uma experiência histórica que tenha sentido e significado prático á sua vida.

<sup>41</sup> Sobre as relações Culturais, as DCE's buscam evidenciar como o Homem enquanto sujeito histórico dotou de significados a sua realidade a fim de compreender a sua experiência no Mundo e na história. Mais uma vez a teoria e os métodos são buscados na Nova Esquerda Inglesa com Raymond Williams e Edward P. Thompson, além do historiador italiano Carlos Ginzburg e do francês Roger Chartier. Os estudos sobre a organização social, a formação e constituição das classes populares e das elites, a circularidades de valores e símbolos culturais, as tradições que se inovam, as representações e apropriações culturais são parte dos caminhos que as Diretrizes acreditam ser fundamentais nas aulas de História.

*colonial, bem como seus costumes Kaingang.*

No tópico que trata as expectativas de aprendizagem da professora, é possível perceber incongruências e possibilidades não exploradas pela docente, conforme veremos a seguir. No primeiro subtópico das expectativas ela aponta para a ideia de que os alunos deveriam *compreender as diversas formas de temporalidade, noções de processo, continuidade, ruptura e simultaneidade*. Por que não explorou ou apontou a expectativa de que os alunos Kaingang tivessem a compreensão da importância dos marcos temporais e suas formas de contar/entender o Tempo?

No subtópico relativo aos lugares de memória aponta diversos monumentos e documentos que esperava a compreensão dos alunos sobre a importância dos mesmos, mas não expõe a expectativa sobre a importância dos indígenas gravarem as suas memórias nestes, tampouco trabalha a ideia de que os indígenas em suas tradições antes dos processos de colonização (contato efetivo com o modo de vida ocidental) não utilizavam monumentos/documentos como os ocidentais, mas outras formas de criar memória.

O não aparecimento das especificidades Kaingang segue em outros subtópicos como o processo de construção do conhecimento histórico, as narrativas sobre o passado sendo influenciadas pelo presente, as diferenças culturais evidenciadas no encontro entre colonizadores europeus e os povos americanos, o estudo das organizações políticas, sociais, econômicas e culturais dos povos pré-colombianos, entre outros.

Os subtópicos por terem uma redação mais generalista podem ter sido abordados em sala de aula durante o ano letivo, mas o que chama atenção é o fato de que em um subtópico existe a descrição enfática relacionada aos Kaingang, e nos outros não há nenhuma menção.

No tópico onde é explicada a metodologia da disciplina a professora traz métodos que são comuns a quaisquer instituições de ensino. Propõe o uso de *recursos tecnológicos, aulas teóricas e práticas com trabalhos em equipe (...) para que os alunos possam reconhecer o que é específico da comunidade, enriquecido e ampliado os conteúdos de acordo com a cultura e especificidade da escola*. Chama a atenção a não existência de atividades para casa, como percebi durante o trabalho de campo, os alunos dificilmente fazem as tarefas que são enviadas. Neste sentido a professora reconhece esta especificidade e soluciona aplicando todas as atividades em sala de aula.

Outra questão para tomar nota: não há em momento algum na metodologia o



uso/aplicação do conhecimento dos mais velhos, das artesãs e das lideranças na sala de aula. Acompanhando as discussões de Medeiros (2012) percebe-se a dificuldade em realizar tal processo, por diversos motivos, sendo os mais fortes deles a sensação de concorrência sobre o conhecimento das histórias do povo Kaingang e/ou então o medo sobre o que se fará com este conhecimento na sala de aula (MEDEIROS, 2012, p. 107). No entanto, não há nenhuma menção da professora para buscar o diálogo com a comunidade ou mais especificamente com os velhos. Esta questão se acentua ainda mais, tendo em vista que as principais expectativas de aprendizagem que ela expõe sobre seu conteúdo têm relação com documento, monumento, memória, tradição, construção do conhecimento histórico, entre outros.

No tópico relativo à avaliação não há especificações sobre quais seriam os trabalhos e provas, são descritas apenas a distribuição dos pontos: duas avaliações somativas por trimestre no valor de trinta (30) pontos e mais dois trabalhos também no decorrer do trimestre com o valor de vinte (20) pontos cada um. *Sendo que até a metade do trimestre devem ser aplicados um trabalho e uma avaliação, além de uma recuperação e ao final (fechamento) do trimestre uma segunda avaliação acompanhada de trabalho e recuperação.*

Nas referências utilizadas para a estruturação/organização do PTD, não existem obras que tenham abrangência sobre os conceitos citados durante o plano, não são apontadas obras que façam referência aos povos indígenas de forma geral, tão pouco especificamente aos Kaingang no Paraná. São referências: as DCE's, o Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico do colégio e o livro didático utilizado nas aulas de História no colégio.

#### 4.2.2 Análise do Plano de Trabalho Docente para as turmas do sétimo (7º) ao nono (9º) ano

Vou analisar a partir de agora o PTD elaborado para o sétimo (7º) ano. A professora<sup>42</sup> que ministra aulas a partir dos sétimos anos até os nonos anos não é a mesma professora dos sextos anos.

---

<sup>42</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) campus de Pitanga. Está atualmente concluindo a graduação em Pedagogia na modalidade a distância. Além da função de professora de História, atua também como coordenadora pedagógica no período vespertino para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Atua no colégio da T.I Ivaí a aproximadamente dez anos.

Na justificativa do trabalho a professora esboça uma ideia para a disciplina de História bastante atual nas discussões sobre o ensino de História, explorar a história enquanto uma construção de agentes coletivos e individuais. Segundo a concepção apresentada pela professora a História não é apenas estudar o passado, mas está vinculada aos acontecimentos do presente, no sentido de que o passado, presente e futuro estão interligados de forma processual – *a História é uma disciplina que não se dedica única e exclusivamente para o estudo do passado, ela parte do passado para compreender a sociedade atual e procurar organizar uma sociedade para o futuro que não contenha os mesmos erros cometidos no passado.*

Outra questão importante a ser abordada é a forma prática como a professora entende o uso da História, e este uso pode ser de grande valia aos alunos Kaingang, no sentido de perceber a sua história e condição atual a partir das construções de variados sujeitos históricos.

O conteúdo estruturante é o mesmo indicado pela SEED – PR: Relações de Trabalho, de Poder e Culturais. O planejamento da professora é dividido em três trimestres. Dos conteúdos básicos, são apontados alguns subtópicos específicos: Povos Indígenas do Brasil; Os tupis antes da conquista - o território tupi - organização social - origem lendária - alimentação - antropofagia; os recursos obtidos nas florestas; ocupação das Terras Indígenas, leis de proteção aos indígenas; os povos indígenas na atualidade – cultura e organização social – relações entre indígenas e não indígenas; formação da comunidade indígena Ivaí; Passado e presente dos Kaingang (Paraná/Manoel Ribas); Mitos e lendas sobre os indígenas Kaingang.

A docente planejar estudos sobre os Tupis pode sugerir questionamentos, principalmente pelo fato de os indígenas Kaingang pertencerem ao tronco lingüístico Jê. Duas reflexões podem ser feitas sobre esta questão. A primeira delas se refere ao uso do livro didático enquanto base para a elaboração dos planejamentos e sobre esta questão, o livro didático faz uma abordagem bastante genérica sobre os povos indígenas do Brasil, inserindo-os para estudar os primeiros contatos com os portugueses, neste sentido os indígenas do litoral são denominados tupis. O livro utilizado para as aulas de História por ambas as docentes é o Saber e Fazer História dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues publicado pela editora Saraiva em 2012. Já no sumário do livro é possível perceber esta abordagem bastante genérica sobre os povos indígenas do Brasil, nos conteúdos do livro e nas imagens a abordagem genérica continua.

Com esta constatação é evidente que a professora não buscou problematizar a

questão dos troncos linguísticos, tão pouco inserir os Kaingang enquanto pertencentes ao tronco Tupi. A segunda reflexão a ser realizada é constante dentro desta pesquisa, a falta de formação e conhecimento por parte dos professores da etnologia indígena e Kaingang, história, cultura, relações e organizações políticas e sociais.

Os conteúdos sugeridos para se trabalhar nos sétimos (7º) anos pelas DCE's são estratégicos para a abordagem da História e Cultura indígena no Brasil, pois é o momento em que se estudam as descobertas e colonizações da América como um todo e o estabelecimento da empresa colonial neste continente, desta forma os indígenas acabam por assumir uma posição neste processo, mas a narrativa e a forma como será contada a participação/inserção dos indígenas é que deve ser analisada com atenção.

Observando o PTD elaborado pela docente podemos perceber uma abordagem de início bastante tradicional e pautada nos livros didáticos a que os alunos e professores têm acesso, contudo, ao avançar do ano letivo são inseridos assuntos que vão além destes manuais - podem abordar estudos mais específicos, espaços de memória e narrativas dos mais velhos – que são as histórias locais, como a formação da T.I Ivaí, a definição do território Kaingang no Paraná, a exposição dos valores étnicos, sociais, políticos e culturais e as suas relações com os povos que foram adentrando os limites de suas terras dos primeiros colonizadores até os dias atuais.

No PTD dos oitavos (8º) anos (Turmas A e B) a professora segue as normativas das DCE's e também dos livros didáticos, o único momento que os indígenas são citados é quando se fala dos indígenas na América do Norte, mais especificamente dos Estados Unidos.

Observando os conteúdos que são recomendados pelas DCE's e também pelos livros didáticos é possível perceber espaços para o trabalho com conteúdos específicos que tratem os Kaingang do Paraná. Os conteúdos que permitiriam este trabalho são os relacionados à História do Brasil – período Joanino e períodos pós – independência, Imperial e Primeira República.

Já nos conteúdos planejados para as duas turmas (A e B) do nono (9º) ano seguem também uma sequência cronológica baseada nas recomendações das DCE's e livro didático, no entanto, a professora consegue aproveitar um dos espaços que o conteúdo permite. Os temas sugeridos envolvem os períodos que compõem o Brasil Republicano – da primeira república até a contemporaneidade. O espaço que a professora sugere ocupar em seu PTD fica bastante vago: *os indígenas durante a Primeira República*.

A metodologia que a professora seleciona para trabalhar é bastante apropriada para a educação escolar indígena, no sentido de que privilegia o diálogo constante entre o professor e aluno – *a relação entre educando e educador é ativa, com vinculações recíprocas, pois ambos vão descobrir juntos as situações que vivem no grupo ao qual pertencem, buscando dados teóricos de interpretação nas situações vividas por outros homens, em outros lugares e tempos.* A professora defende o uso da pesquisa pelos discentes, o conhecimento e reconhecimento de variadas narrativas sobre um mesmo fato histórico, as diversas e multifacetadas fontes históricas, neste sentido o ensino de história baseado nesta metodologia valoriza as bases da educação escolar indígena.

Esta metodologia encontra respaldo nos recursos didáticos selecionados pela professora: gravador, jornais, revistas, sites da internet, vídeos, membros idosos da comunidade indígena Ivaí, fotografias e materiais diversificados sobre a cultura indígena.

Nas referências, obras e referenciais que se remetem à educação escolar indígena, tanto nacionais quanto estaduais, no entanto, não aparecem especificamente referências sobre os Kaingang.

No PTD de nenhuma destas turmas (7<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup>) são citadas as formas de avaliação pela professora, ao menos de forma direta esta questão não é aparente. As expectativas de aprendizagem da docente também não estão especificadas de forma clara. Em meio aos conteúdos, recursos e metodologia pode-se inferir algumas possibilidades que a professora utilizaria em suas avaliações. Durante o trabalho de campo percebi uma avaliação bastante tradicional aplicada aos alunos pela professora, com questões objetivas e dissertativas.

Ambos os PTD's indicam grandes possibilidades de se pensar o ensino de História, principalmente focado nas escolas indígenas. Lançar mão de múltiplos meios de ensino, recursos didáticos, visões alternativas de História, construção e análise de narrativas, valorização do conhecimento oral, das memórias, do cotidiano dos alunos indígenas evidenciando-os enquanto sujeitos históricos. Contudo, durante o trabalho de campo, acompanhando as aulas de História e através das entrevistas com as professoras, percebi que grande parte deste planejamento não pode ser aplicada durante as aulas de História, seja pela falta de formação das professoras, pelo desinteresse dos alunos, pelo calendário muito enxuto e corrido, pela falta de recurso entre outros fatores alegados pelas docentes. Neste sentido o ensino de História adotou uma postura mais tradicional, atrelado às narrativas e explicações contidas no livro didático, que é o mesmo utilizado

nas escolas formais da sociedade envolvente.

Apesar de todas as dificuldades apontadas pelas professoras, não percebi estas mesmas dificuldades sendo refletidas nos PTD's, as docentes não trazem no planejamento estas questões. De certa forma, uma das docentes tem seu vínculo de trabalho com o colégio Gregório Kaekchot há aproximadamente uma década, a realidade escolar já pode ter sido percebida e neste sentido, os PTD's continuam a esboçar uma prática distante daquilo que é possível dentro da realidade do colégio indígena. Assim, algumas questões sobre este problema podem ser levantadas, como por exemplo, as professoras ainda não perceberam a realidade do colégio? O trabalho de planejamento é apenas uma obrigação burocrática, não surtindo efeitos e percepções na prática docente? Não existem canais para as professoras levantarem questionamentos e assim desistiram de fazê-lo?

As respostas a estas perguntas são complexas, vão além das questões percebidas nas entrevistas e etnografia, contudo, nas entrelinhas das falas e observações é possível perceber caminhos que indicam respostas. No caso de conhecer a realidade do colégio indígena e da comunidade, durante diversos diálogos e mesmo na entrevista fica claro que os docentes conhecem a realidade do local onde trabalham, tanto a escola quanto a comunidade. É claro ainda, que apesar de conhecerem na prática, pelo contato e trabalho diário, lhes falta conhecimento teórico, etnológico sobre a organização dos Kaingang, as suas relações e construções políticas, culturais e sociais. E neste contexto, acabam tendo as elaborações de seus planejamentos e mesmo aulas sem conseguir ligá-los à realidade do colégio da Terra Indígena Ivaí.

#### 4.3 O TRABALHO DE CAMPO ATRAVÉS DA ETNOGRAFIA E AS ANÁLISES DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DOS PROFESSORES

Após seis meses de espera, confecção de documentos e obtenção de assinaturas, consegui obter a documentação necessária para o ingresso na Terra Indígena Ivaí na cidade de Manoel Ribas no Paraná.

Antes do ingresso oficial à T.I e ao trabalho de campo efetivamente, realizamos três visitas à ao Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFEM. Duas delas para realizar inscrição do Vestibular Indígena das Universidades Estaduais do Paraná e uma terceira visita para o recolhimento de documentos que servissem para obtenção da autorização junto à FUNAI. Em todas as oportunidades pude aproveitar ao

máximo a estadia no colégio e na T.I Ivaí, buscando o contato com algumas lideranças, professores e com a diretora do colégio.

As visitas mais interessantes foram as duas para realização de inscrição do vestibular indígena, pois nestas pude ter um contato direto com os alunos na época do Terceiro ano do Ensino Médio. Ressalto estas visitas devido a algumas experiências vividas naquele momento: a existência de palavras de nosso vocabulário que não existe no deles, a timidez entre os jovens Kaingang para conosco (documentadores), a grande dependência que existia entre os alunos e seus pais e a indecisão e/ou falta de conhecimento por parte dos alunos sobre os cursos superiores aos quais estavam a escolher.

Foram aproximadamente trinta dias de trabalho de campo, durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2015. Numa semana de muita chuva, ironia ou não, os documentos foram liberados e parti para o trabalho de campo. Na madrugada do dia 18/11/15, por volta das quatro da manhã sai de Maringá rumo a Manoel Ribas, pretendia chegar às sete da manhã na escola e acompanhar a chegada tanto de alunos quanto de professores.

O planejamento funcionou, chegamos todos juntos, no início do expediente escolar, juntos eu, os professores e funcionários, os alunos chegariam alguns poucos minutos depois, outros vários minutos depois. A chegada dos alunos ou mesmo o próprio ato de acordar e/ou sair de casa depende muito do toque do sinal escolar (para a entrada). O cheiro de fogo e madeira queimada exalava, a fumaça saindo das casas é marcante. Como fora uma semana de muita chuva, a estrada que levava da rodovia até a aldeia estava com muito barro, todos os automóveis e pessoas trafegavam com grande dificuldade.

A recepção fora um momento de sentimentos mistos, entre eles a felicidade, a surpresa e mesmo a desconfiança. Os indígenas Kaingang, apesar de poucos fora de suas casas, ao me olharem desconfiaram. Tinham curiosidade e comentavam entre si, imagino que se indagavam sobre quem seria o *fóg* (branco) desconhecido que chegava à sua aldeia e adentrava diretamente à sua escola. Professores e funcionários me receberam de forma muito calorosa, da mesma forma como alguns indígenas, que direcionados a mim perguntaram sobre a minha origem e o que me levava até a escola e aldeia indígena.

O sentimento de felicidade com o qual fui recebido me espantou, nunca havia me sentido tão representativo (importante) em um lugar como me sentira ali. Pensando

esta reação constatei junto aos meus orientadores que a calorosa recepção poderia ser um pedido de socorro, evidenciando a necessidade da minha presença (enquanto pesquisador de universidade pública, ou seja, uma voz deles para além dos muros da escola indígena). Reforçando esta ideia, como eram muitos os profissionais, conversei aos poucos com todos, abordando pequenos grupos ou mesmo individualmente os trabalhadores da escola. Em pouco tempo de diálogo/conversa logo vinham queixas e/ou relatos sobre a realidade da escola, do trabalho e dos alunos. Alguns buscavam evidenciar as indiferenças com que alguns profissionais (colegas) lidavam com os alunos indígenas ou mesmo com a escola. Outros me mostravam o ambiente de trabalho e a forma, segundo eles correta, de como trabalhar com os indígenas e também com os outros colegas, mas ainda assim buscavam evidenciar algum problema relacionado à estrutura material/humana da escola e do ambiente de trabalho (cozinha, secretaria, pátio).

Os alunos foram chegando timidamente à escola, alguns passavam cumprimentavam os colegas e também os funcionários, outros entravam distraídos sem contato algum com as pessoas, nada muito diferente das escolas fora das aldeias. Algo que despertou a minha curiosidade e também um certo desconforto de minha parte, fora o fato dos alunos rirem muito, não sabia se de mim ou para mim. Em todo grupinho de alunos, eles sorriam e comentavam algo em língua Kaingang, quando eu retribuía o sorriso, na maioria das vezes, era ignorado, timidamente eles viravam os rostos e riam ainda mais entre si. Por outro lado, dois ou três alunos vieram me cumprimentar e se apresentar, querendo saber de onde eu vinha e quais os meus interesses na aldeia e escola deles. Logo depois conversando com funcionários e professores, fui informado de que estes alunos eram filhos de lideranças da aldeia, ou seja, entendi que enquanto líderes foram marcar sua presença e me manter em alerta, ou então que quando precisasse se algo deveria contatá-los.

Entrei na sala de aula para acompanhar duas aulas de História. A professora apresentava ao 7º ano, conteúdos sobre a situação dos povos indígenas no Brasil após a Constituição de 1988, abordando as leis de proteção aos índios. Logo na porta fui recepcionado por um aluno (que depois descobri ser integrante de uma família de forte liderança na aldeia), o único a calçar tênis naquela turma, o restante estava de chinelo, mesmo sendo um dia frio e chuvoso. Os alunos (meninos) ficavam todos dispersos na organização da sala, enquanto as meninas, três no total, ficavam reunidas em um trio. A professora fez uma breve apresentação e explicou minha presença entre os alunos, eles

fazem vários comentários (em Kaingang) e sorriem entre si, principalmente após eu cumprimentá-los.

A aula seguia um ritmo bastante uniforme com a professora lendo um texto e explicando algumas partes, de forma concomitante os alunos seguiam a leitura de forma bastante passiva, no entanto, o aluno que havia me recepcionado fazia breves intervenções questionando a professora sobre o conteúdo do texto. Quando a professora citou no texto informações do IBGE, o aluno perguntou sobre os indígenas que se consideram indígenas fora das aldeias e que se auto afirma índios – *eles falam que tem avô(ó) indígena, mas não falam a nossa língua, por quê?* A professora buscou explicar o questionamento se baseando na ideia de que foram se distanciando dos costumes e tradições dos indígenas e assim não conseguiram manter o mesmo conhecimento e estilo de vida etnicamente distinto. O aluno se satisfez com a resposta, mas não se inclinou perante ideia de que *essas pessoas se auto afirmam indígenas*.

A cada momento em que se tocava no tema - cultura indígena – a professora buscava explicitar aos alunos a importância de se manter/valorizar/preservar a cultura deles e suas tradições, durante a aula eu percebi este conselho da professora por duas vezes. As imagens e fotografias de outros povos indígenas que apareciam na apostila a todo o momento suscitavam dúvidas e despertava curiosidade, o mesmo aluno que me recebera e era notadamente o mais ativo e falante da turma, questionava sobre estes outros povos. Sorriam devido a algumas fotos evidenciarem indígenas (parentes) pelados e/ou com pouca roupa, e a professora atribuía a explicação ao fato de *manterem seus costumes tradicionais* e neste sentido, mais uma vez, a professora fez menção à necessidade que os indígenas têm de manter/preservar valorizar a sua cultura frente à sociedade globalizante, *para não perderem os seus valores e continuarem a ser valorizados enquanto indígenas Kaingang*.

Percebendo o estranhamento sobre os indígenas que estavam pelados, penso que a professora poderia ter explorado esta questão e evidenciado um problema aparente no livro didático: continua a expor uma realidade dos indígenas que não é condizente. Pensar a questão da dinâmica cultural em Balandier (1993; 1997) e Sahlins (2001) para explicar que com o contato mais próximo à sociedade envolvente, os indígenas sentiram a necessidade de utilizar roupas ou em dados momentos foram até pressionados a vestirem-se de forma adequada para os ocidentais e que atualmente tanto eles (Kaingang) quanto outros povos que vivem em contato constante com a sociedade



envolvente utilizam-se das vestes, no entanto, acabam não sendo apresentados no livro didático.

Num dado momento o aluno lembrou dos entrevistadores do IBGE que passaram pela aldeia e que fizeram inúmeras perguntas, inclusive (acredito que como uma forma de se aproximar) diziam ter antepassados indígenas, algo que provocou dúvida mais uma vez a dúvida entre eles: se têm avô e avó índio, por que não falam a nossa língua?

Continuando a discussão sobre as leis de proteção aos indígenas, um dos alunos lembrou como os brancos odeiam os índios: eles xingam a gente. A professora abordou o preconceito que se carrega sobre os povos indígenas, os alunos não questionaram. O sinal para intervalo tocou e os alunos foram liberados, todos os meninos cercam a professora abraçando e conversando sobre diversos assuntos, todos falando juntos. Aproveito o momento para conversar com a professora e ela me indica a necessidade de utilizar palavras simples para um melhor entendimento dos alunos sobre os assuntos tratados nas aulas de História. Ela relata a ausência de dez (10) alunos e explica que é uma época do ano em que os alunos se ausentam para vender artesanato<sup>43</sup> nas grandes cidades do Estado. A professora está junto aos alunos indígenas a aproximadamente dez (10) anos.

Indaguei a professora sobre esta questão, com esta quantidade de tempo trabalhando juntos aos Kaingang da T.I Ivaí seu trabalho e contato com os alunos era facilitado? A docente prontamente me respondeu que sim, principalmente no contato/comunicação em sala de aula e na escola. Com relação ao conteúdo a professora ficou reticente, afirmou que aprendeu melhores formas de trabalhar com os alunos, no entanto, o resultado do aprendizado em sala de aula não é tão perceptível. As melhores formas de trabalhar desenvolvidas por ela com este tempo de experiência, se remete a: cuidado com as palavras, necessidade de usar palavras simples e que tenham correspondência (tradução) com o Kaingang; leitura pausada dos textos trabalhados durante as aulas; exemplos práticos para que eles possam compreender de forma mais facilitada/prática o conteúdo abordado, fugindo de questões amplamente teóricas.

---

<sup>43</sup> A venda de artesanato é uma das tradições inventadas pelos indígenas Kaingang no Estado do Paraná. Ao final do ano, momento de festas (Natal e Ano novo) tais indígenas entendem o momento festivo e os sentimentos que são amplamente divulgados: como prosperidade, mudança, compaixão, esperança e solidariedade. Neste sentido aproveitam para vender os seus produtos que poderão ser utilizados enquanto presentes, receber ajuda dos habitantes dos grandes centros urbanos além de aproveitar as promoções que são divulgadas pelas lojas e centros comerciais. Em uma conversa informal com um motorista da T.I Ivaí, ele afirmou que também é um momento em que os mais jovens gostam de ir às cidades ver as luzes provenientes das decorações natalinas *simplesmente gostam de ir passear*.

A experiência de quase uma década junto aos alunos também permitiu à professora compreender dificuldades comuns entre os alunos Kaingang para com a disciplina de História: dificuldade de leitura e interpretação; difícil apreensão de conceitos referentes à disciplina; falta de objetivos práticos para com os conteúdos abordados.

Com relação às facilidades e dificuldades desenvolvidas pela professora é interessante percebermos que existe a necessidade de se pensar um ensino de História que faça sentido para o cotidiano dos alunos Kaingang. Neste sentido seria preciso o diálogo com as sugestões de Bittencourt (1994) e Brito (2009), para se pensar o ensino de História para os povos indígenas seria necessário *investigações da realidade social do povo a quem a proposta se destina*. A compreensão da história local, a sociedade envolvente e os municípios aos quais os indígenas se relacionam precisam ser expostos durante as aulas e levados em consideração na formulação de uma proposta para o ensino de História para os mesmos. Neste caminho o ensino de História passará a ter objetivos que orientem as práticas dos alunos Kaingang, conforme Brito:

No debate aparecerão as tensões sociais, a questão da identidade cultural e das diferenças em relação ao outro, o binômio tolerância/intolerância cultural, as relações econômicas no passado e no presente, entre outros elementos de análise. (BRITO, 2009, p.64)

Neste sentido, as questões que os alunos relatam, por exemplo, sobre o preconceito que sofrem fora da aldeia, geralmente nas cidades vizinhas, as condições de pobreza que muitas famílias Kaingang sobrevivem, a origem da aldeia, a chegada da escola, as mudanças políticas, as estruturas sociais e formas de organização de seu povo passam a ser contempladas dentro do ensino de História e assim possivelmente a professora conseguia dar este sentido de orientação prático para os seus alunos, buscando uma melhor interação com o cotidiano e realidade dos indígenas Kaingang.

Em meio a este contexto, com esta abordagem o professor poderia assumir o papel de mediador do conhecimento histórico, extraindo dos alunos as suas vivências e atrelando à elas sentidos dentro da História, pois segundo Jörn Rüsen (2006, In: Schimidt, Barca Martins, 2010) a História é experimentação e interpretação, vai além das informações sistematizadas/organizadas sobre o passado, as quais encontramos nos livros e acervos digitais ou impressos. Assim o aluno poderá vir a ser um sujeito receptor e reflexivo, com a capacidade de se auto-determinar, capaz de participar

ativamente de decisões políticas que afetam sua vida diária (RÜSEN 2006, In: Schimidt, Barca Martins, 2010, p. 35).

Ressalto que não há garantia de sucesso nesta forma de ensinar História, no sentido de que todos os objetivos supracitados sejam atingidos, pois as experiências que embasaram as reflexões citadas acima foram realizadas com alunos etnicamente distintos dos indígenas Kaingang, ou seja, em outras condições sócio econômicas, políticas e culturais que fazem toda a diferença em se tratando de processos educacionais.

Durante o intervalo os alunos saem das salas, brincam pelo pátio do colégio e se alimentam (todos comem a refeição fornecida pela escola, não levam lanche). O momento da refeição é bastante emblemático: são fornecidos pratos de alumínio e colheres, o alimento é servido pelas funcionárias responsáveis pela cozinha, que dialogam com os alunos, brincam, conversam, mas também se irritam muito com uma prática que os alunos parecem identificar risonhamente como “pá, pá, pá”, batem as suas colheres nos pratos, criando ruídos. Não existem lugares apropriados para a alimentação, duas mesas retangulares grandes de madeira e algumas outras mesas redondas de concreto e assentos de mesmo material estão à disposição dos alunos, no entanto, em más condições de conservação e todas colocadas à céu aberto.

Não consegui identificar se devido às condições ruins das mesas, por costume ou mesmo comodidade os alunos acabam não as utilizando, comem em pé, escorados às paredes, e mesmo agachados, mas parecem estar sempre em grupos, dialogando em língua Kaingang enquanto se alimentam. Um fato curioso é que algumas pessoas (não alunos, são irmãos, pais e mesmo avós dos alunos) chegam à escola no momento da alimentação e acabam tirando proveito do mesmo, se alimentando. Pude perceber que boa parte dos pratos ao final da alimentação não carregam muitas sobras de alimento, apesar das funcionárias, da cozinha, afirmarem que existe muito desperdício no colégio. Outro fato que me chamou atenção fora que grande parte dos alunos limpam seus pratos com suas colheres e os colocam em bacias para ajudar as funcionárias.

Uma das principais atividades do intervalo é jogar tênis de mesa/ping-pong, jogam em duplas e individualmente. Um dos alunos vem até nós (eu e a professora) e me diz que já esteve muitas vezes em Maringá para passear e vender artesanato, numa dessas viagens conheceu um professor da UEM chamado Lúcio. Neste momento, tive a sensação de uma tentativa de conexão do aluno, ao evidenciar que conhece o professor Lúcio e também a professora Rosangela, estaria buscando um elo entre nós. Ao refletir

um pouco mais sobre a questão, constatei que o aluno também poderia estar buscando evidenciar aos outros alunos e mesmo à professora que tinha contatos fora da aldeia, em Maringá, sendo assim teria algum poder e/ou influência. É interessante revelar que ao citar ambos professores, o aluno demonstra certa intimidade/amizade para com os mesmos.

A dinâmica da escola Kaingang é diferente das nossas escolas formais. As instituições políticas e sociais desta etnia aparecem nos pátios e corredores escolares. É perceptível a importância das lideranças Kaingang dentro da escola, para o bom funcionamento do ambiente escolar, vejamos o exemplo a seguir. Os alunos demoraram bastante para retornar do intervalo, os líderes indígenas que trabalham na escola como apoiadores e/ou como professores de língua Kaingang buscam os alunos e os fazem entrar na sala de aula.

Esta dinâmica diferenciada no ambiente escolar evidencia a apropriação realizada pelos indígenas da instituição escolar. A questão da escola enquanto um ambiente de negociação de duas fronteiras étnicas no sentido que Barth (1976) as entende. Os indígenas recebem a escola e sua organização, no entanto, dentro delas buscar impor suas formas de organização social e acabam negociando com a instituição os seus valores.

Ao retornarem a professora sugere atividades para os alunos, sendo uma das atividades para julgar afirmativas com verdadeiro ou falso e a outra atividade um texto dissertativo. Enquanto faziam as atividades os alunos iniciaram um diálogo comigo, quiseram saber sobre o lugar de onde eu vinha e por que estava a estudar os índios. Brevemente expliquei e perguntei sobre o que eles achavam da aula de História, não responderam, apenas sorriram. Questionaram-me sobre as comidas de índio, se eu já havia comido e se havia gostado. Respondi que ainda não havia tido oportunidade e assim o silêncio reinou. Passaram a copiar de forma bastante morosa, enrolavam, conversavam e reclamavam com a professora. Para copiar, pediram lápis à professora, pois não tinham o material completo, alguns pediram folhas para poder copiar e resolver as atividades. Um fato prendeu minha atenção, os alunos pediam para a professora apontar seus lápis.

Acabei me recordando das visitas nas quais fui até a aldeia para realizar a inscrição do vestibular indígena. Os alunos demonstravam grande dependência dos seus pais e/ou responsáveis, desde recolhimento de documentos até o preenchimento das fichas. A professora ao apontar o lápis me pareceu indicar que esta dependência

encontra sustentação na sala de aula e na escola. A questão da autonomia de uma forma mais ampla é contemplada pelas Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena (BRASIL, 1994), afirmando que *a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo(...)*, mas com esta prática, os alunos indígenas Kaingang estão sendo guiados á autonomia?

Para analisar os problemas da perda de autonomia entre os Kaingang, a dependência histórica de políticas públicas, alguns setores ou indivíduos é preciso aprofundar-se um pouco em sua história. Mota (2003), Tommasino e Fernandes (2003) afirmam que a perda de autonomia Kaingang se deveu a redução drástica de seus territórios, ao processos de aldeamento e a ligação deste povo às práticas agrícolas, deixando de lado a caça, a coleta e a pesca. Passavam a depender de elementos externos, ferramentas e assistência por parte dos órgãos tutelares. E esta dinâmica da dependência se revela ainda mais forte ao se pensar as formas como tiveram de organizar o seu território para serem atendidos por estes órgãos tutelares.

Nas décadas finais do século XX, os indígenas têm a sua dependência do poder público, ainda mais profunda. Conforme Tommasino (2003) e Faustino (2006) entre os anos de 1980 e 1990 os Kaingang da região hoje denominada por T.I Ivaí foram atraídos até lá em busca de atendimento de suas algumas necessidades básicas dentro do contexto que agora viviam, buscavam atendimento médico, saneamento básico, eletricidade, escola e novas casas, além de maior proximidade aos centros urbanos e conseqüentemente ao comércio. Acabaram reduzindo-se em torno de uma sede central, algo que prejudicou ainda mais a questão da autonomia Kaingang.

Esta breve retomada histórica é importante para perceber que esta dependência (ou falta de autonomia) foi provocada a partir de contextos históricos em que os direitos indígenas e suas terras eram tomados e/ou dominados pelo Estado, e este buscou vigiar os Kaingang, fornecendo recursos básicos, mas em contrapartida recebendo informações e dados para o seu controle. Chamo atenção que estas práticas apesar de estarem em um escopo maior podem evidenciar o comportamento dos alunos indígenas em buscar o professor até mesmo para apontar seu lápis e por outro lado, esta mesma prática de assistência e manutenção da dependência faz com que o professor aponte o lápis para o aluno, dê cadernos, canetas e folhas, sem estimular no aluno o senso de autonomia.

Neste momento, cabe uma problematização acerca desta ideia de autonomia. A ideia de manutenção da dependência encontrada durante a etnografia e acima

trabalhada, pode ter outros significados se pensarmos o lado da prática e das ideias dos indígenas Kaingang. O ato de pedir para professora apontar o lápis, abrir os livros e cadernos, encontrar páginas, entre outros pequenos atos podem ser entendidos enquanto os alunos Kaingang fazendo os professores (fóg) trabalharem para eles. Em outras palavras, os indígenas estão impondo suas próprias formas de agir e pensar junto à escola e aos professores. Esta dinâmica reflete uma forma sobre como os indígenas Kaingang podem entender a escola, uma instituição que pode lhes dar mais poder e um instrumento para buscar novas conquistas.

Quase ao final da aula o aluno mais falante da turma me chamou e começou a relatar os problemas da aldeia, afirmando que estão ficando muito pobres e dizendo que só recebe ajuda do Município de Pitanga, a prefeitura de Manoel Ribas não os ajuda e/ou apóia, mostrou confusão nas histórias contadas e me pedia para anotar tudo e contar para as pessoas. Ao terminar o relato, mais uma vez se silenciaram no português, pois a conversa constante na sala de aula era na língua Kaingang. Após a saída da sala de aula, uma pedagoga da escola veio me abordar para contar que o aluno que havia me informado sobre os problemas da aldeia estava muito feliz, pois tinha resolvido tais problemas ao contá-los para mim, pois eu traria solução ou ajuda.

Refletindo sobre esta fala da pedagoga do colégio, algumas questões parecem ficar evidentes, vou detalhá-las a seguir. A primeira questão a ser notada é a necessidade que os indígenas têm de auxílio/ajuda dos sujeitos extra-aldeia e que fica evidente nesta fala do aluno à pedagoga, neste caso, eu enquanto pesquisador seria a voz dos indígenas Kaingang da T.I Ivaí para resolver os seus problemas, levando-os para fora da aldeia e buscando soluções. A segunda questão notada também está atrelada a esta ideia de auxílio/ajuda, mas com outro ponto de vista, a forma como o aluno me contou dos problemas (em minúcias), com um tom de imposição e severas críticas aos que impunham a eles a situação-problema que enfrentam, ou seja, eu deveria auxiliá-los (algo próximo a uma obrigação) ou talvez uma troca (reciprocidade), no sentido de que estava lá para pesquisar sobre eles, logo ajudá-los, faria parte do processo, afinal eu havia descoberto um problema.

A última aula que eu acompanharia no dia seria em outro sétimo ano (7ºB). Fora uma outra aula de História. A sala estava dividida em grupos de meninas e meninos, conversavam bastante em Kaingang e sorriam, eram dez alunos na sala de aula, todos com a idade escolar correta. Realizavam uma atividade livre para pintar, recortar e colar um desenho que fazia referência ao dia 20 de Novembro (Consciência Negra). Na aula

anterior, segundo a professora, eles haviam trabalhado um texto sobre a temática em sala de aula. O texto ainda estava no quadro para os alunos terminarem de copiar, uma das alunas reclamava bastante para copiar e *enrolava*. Percebi nesta turma que falam apenas em Kaingang, no entanto, quando o assunto é de interesse geral, sobre a professora ou sobre algum conteúdo eles falam em português. A sala também estava desfalcada de alguns alunos que tinham ido viajar para as cidades vender artesanato e passear. Ao conversar com a professora enquanto os alunos realizavam as atividades, ela me relatava algumas dificuldades que tinha em sala de aula, a principal delas era a língua a qual não tem traduções exatas sobre determinados termos e ideias presentes na disciplina de História, ainda neste sentido ela me relata a necessidade de fazer comparações do conteúdo com coisas da realidade mais próxima deles (índios). Outro método importante para a professora é a escrita, os alunos não aprendem somente com a fala do professor, também precisam anotar. A porta da sala estava trancada com chave, segundo a professora se estiver aberta os alunos saem bastante da sala – *até fogem*.

O foco de minha pesquisa não recai sobre o Ensino Médio, no entanto, resolvi acompanhar as aulas destas turmas para tentar verificar como era o comportamento dos jovens (muitos pais e mães) dentro da escola e da sala de aula. O sinal tocou pouco antes de o sol se pôr e os alunos foram demorando à chegar, como as crianças, os jovens também se atrasam bastante para as atividades escolares noturnas. Alguns chegavam acompanhados de seus respectivos maridos ou esposas e filhos. Antes do início da aula, a professora me explica que estão um com conteúdo atrasado devido aos recessos por conta da chuva forte dos últimos dias.

Aos poucos os alunos vão chegando e a sala vai sendo formada, mais uma vez as meninas junto às meninas e meninos com meninos. A professora entrega os livros didáticos e indica a página/contéudo que será trabalhado nesta aula, os alunos têm dificuldades e a própria professora os ajuda a localizar as páginas do livro didático, mais uma vez, agora no Ensino Médio recai a questão sobre a autonomia – dependência, ao carregar, entregar os livros, indicar e abrir nas páginas corretas, estará a docente estimulando a autonomia ou dando continuidade à situação de dependência? A professora inicia a leitura e explica até onde irá ler, solicita ajuda dos alunos para leitura e nenhum se prontifica, ficam extremamente envergonhados, sorriem e se comunicam em Kaingang.

A professora busca explorar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da aula, Segunda Guerra Mundial. Poucos se prontificam a falar, minha presença parece

incomodá-los, deixando-os desconfortáveis. Percebendo a timidez dos alunos a professora procura um fato do momento para instigá-los a contribuir com a aula, pergunta sobre os atentados à Paris, ainda assim os alunos ficam em silêncio, esboçam a reação de saber do que se trata, mas preferem não comentar.

A professora resolve então utilizar o quadro e passar várias questões para os alunos copiarem e responderem em seus cadernos, aqueles que tinham cadernos copiaram, outros pediram folhas avulsas e também passaram a copiar, diferente dos alunos da manhã, os jovens do 3º ano (Terceirão) copiam de maneira tranqüila, sem preguiça. As questões abordam datas e fatos importantes sobre o conteúdo. Elas ainda contém conceitos como o de Estado e Discurso. Uma curiosidade que percebi fora que os alunos não levam seu material para casa, eles deixam na escola sob as carteiras, ou seja, como fazem tarefas ou estudam? Ao final da aula perguntei sobre essa questão à professora e ela me indicou que realmente raramente estudam e dificilmente fazem tarefas. Uma das alunas ausentou-se da sala de aula por alguns instantes para amamentar seu filho.

Ainda durante a noite, acompanhei outra aula de História, desta vez no 9º ano, com o conteúdo também sobre a Segunda Guerra Mundial. A professora passa atividades no quadro e os alunos copiam com afinco. As questões eram objetivas e para julgar afirmativas e Verdadeiras ou Falsas. Percebo que quanto mais velhos os alunos e com mais tempo de relação com os professores, melhor é a interação entre ambos. Para a professora, os alunos do Ensino Médio têm maior facilidade com os conteúdos, pois eles vêm pela segunda vez o conteúdo, ou seja, a importância dos alunos em conhecer aquilo que eles estão a estudar e reforça ainda mais a ideia de que os alunos precisam estudar conteúdos que tenham sentido ou orientem sua vida prática.

A relação entre os alunos e a escola parece amadurecer e se fortalecer com o passar do tempo, notei algo fundamental neste processo, além do contato maior e por mais tempo com a escola, os alunos mais velhos vêm na escola uma possibilidade de ascensão (autonomia/sustento), geralmente os filhos de lideranças da aldeia, ficam trabalhando na escola e recebem um salário por isso. Estes jovens trabalhadores são geralmente monitores e/ou professores da língua Kaingang para os alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais.

O contato mais íntimo entre o professor(a) e os alunos também se dá a partir das relações na escola e sala de aula, desta forma, quanto mais tempo tem o professor na escola, melhor a relação dele com os alunos. Inclusive todas as professoras de História



que acompanhei e uma pedagoga informaram estar a quase uma década ou mais na escola e já tem vários afilhados entre os indígenas e a cada ano, para a cerimônia de formatura, os alunos escolhem os professores que serão seus padrinhos de formação. Aqui uma questão de reciprocidade e interesse também pode ser ressaltada, todos os padrinhos acabam dando presentes aos seus apadrinhados, formando assim laços ainda mais fortes entre alunos e professores, comunidade indígena e escola.

Na aula de História do dia 02/12/15 pude acompanhar a realização de uma avaliação pela turma do 8º ano A. Segundo a professora as notas geralmente são muito baixas e um método que ajudou melhorar este quesito fora a realização de avaliações com consulta. Inclusive em minhas observações, pude perceber a professora indicando as páginas onde os alunos deveriam consultar para responder às questões da avaliação. A avaliação versava sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula e continha questões objetivas e também dissertativas. Os alunos mantinham-se em silêncio e ao chegarem à sala de aula eles evidenciaram ter “seus lugares”, um aluno afirmou: *vou para o meu cantinho*.

A avaliação com consulta pode ser utilizada enquanto um recurso para facilitar o aprendizado e principalmente aguçar o senso de pesquisa, mas no caso do uso deste instrumento nesta avaliação, não percebi esta questão. A escola adota o regime de aprovação e progressão seriado baseado nas notas atingidas pelo aluno, como os alunos evidenciaram dificuldades para atingir estas notas e a devida aprovação/progressão, a professora teve de buscar alternativas, eis que a prova com consulta aparece enquanto elemento viável para atingir tal objetivo. Fiz esta reflexão observando o PPP (2010) do Colégio sobre os processos de avaliação e também a prova de História que os alunos realizavam, com questões que podiam ser facilmente respondidas ao consultar a apostila nas páginas e conteúdos que a professora indicava.

Duas preocupações surgem desta prática: a primeira tem relação com as questões de autonomia, se a professora indica ao aluno as páginas, ele sempre buscará na professora o apoio durante a realização da avaliação, no entanto, e quando este aluno estiver em outra situação de avaliação em qualquer outro nível de ensino, qual será a reação do aluno frente à avaliação? A segunda questão a se pensar está relacionada principalmente ao fato de o aluno não desenvolver uma pesquisa, uma maior capacidade de interpretação, resumo e escrita, neste sentido, qual a contribuição desta forma de avaliação para o crescimento do senso crítico e mesmo do desenvolvimento intelectual destes alunos indígenas?

Durante a execução da prova o silêncio prevalecia até que risinhos alguns alunos tentaram trocar informações em Kaingang, foram advertidos pela professora. Percebemos que falavam de algo sobre a avaliação, pois em meio às palavras em Kaingang, falaram a palavra *prova*. Alguns alunos chegaram faltando quinze e até dez minutos, pouco antes da aula acabar, a professora incomodada advertiu os alunos, avisando que era um dia de prova e veio partilhar comigo a dificuldade em ter a primeira aula, segundo a professora dificilmente eles chegam à escola antes do início desta aula, *o sinal da escola parecer funcionar como o despertador para muitos alunos, logo se acordam com o sinal e alguns moram em áreas distantes da escola, chegarão atrasados*.

O silêncio na sala de aula somente é interrompido pelo som das folhas do livro didático sendo viradas. A professora atende às dúvidas, lê a prova com atenção junto aos alunos e esmiúça o que deve ser feito em cada questão. Tentei observar o que escreviam na prova, tive pouco sucesso, os alunos muito tímidos escondiam ou paravam de trabalhar quando meu olhar se aproximava. Perguntei à professora sobre as letras e escrita dos alunos, na resposta da professora duas questões me prenderam a atenção, a primeira delas foi a dificuldade que os alunos têm para escrever qualquer texto, por menor que seja. Ela atribui este problema às questões da língua e ao processo de alfabetização destes indígenas, que é bastante complexo por virem à escola falando praticamente a sua língua materna (Kaingang) e a partir da escola tem de aprender outra língua (Português) e utilizá-la formalmente.

A professora percebe claramente as dificuldades dos alunos Kaingang em utilizar-se dos textos tanto para leitura quanto para a escrita, penso que seria uma oportunidade para buscar avaliar o conhecimento dos alunos através de outros instrumentos, principalmente aqueles voltados à oralidade. Segundo Brito (2009, p.65) estimular o debate entre os alunos, sobre variados temas, coletar histórias tradicionais de seu respectivo povo, apresentar as visões dos alunos sobre determinados temas contribuem para a valorização daquilo que os indígenas têm de mais básico e forte na transmissão do conhecimento, *a oralidade*.

A segunda questão que despertou a minha curiosidade foi a percepção da professora sobre o fato de que as letras dos alunos são *bonitas, parecem ser desenhadas* e a constatação de que eles buscam copiar além do texto que está no quadro, copiam (desenham) a forma da letra do professor que escreve à sua frente.

No mesmo dia pude acompanhar as avaliações que ocorreram no 8º ano B, os alunos se apresentaram mais tímidos que os demais, um aluno inclusive acabou se escondendo atrás da cortina ao perceber a minha presença. Um momento de tensão interrompe a sala, algumas lideranças com rostos assustados e semblante de preocupação retiram alunos da sala de aula para resolver junto ao cacique, lideranças e jovens indígenas um problema que havia ocorrido numa competição (de futebol) que os indígenas da T.I Ivaí haviam participado há uma semana antes.

Mais uma vez, evidente a relação entre a comunidade e a escola, a importância das lideranças e dos problemas extra-escolares refletindo dentro da instituição escolar. Os alunos interromperam a sua prova para resolver problemas alheios à escola/aula de História, algo praticamente inaceitável em nossa escola formal.

Durante a realização da prova o silêncio permanecia e os alunos como na sala anterior aparentavam ter dúvidas, além de muitas dificuldades na realização da avaliação, no entanto, não questionavam ou solicitavam o auxílio da professora. Ao final da aula, assim como na outra turma os alunos não haviam terminado a prova, pelo que pude perceber boa parte das provas não estava feita e então os alunos entregaram as avaliações à professora, segundo ela eles continuariam na próxima aula.

O sinal tocou e a professora recolheu as avaliações. Ela abriu a porta (estava chaveada), mas não saiu da sala. Olhei com curiosidade a ação dela e prontamente obtive uma resposta: *os professores não podem sair da sala antes da chegada do próximo colega, pois se saírem antes, os alunos também saem e acabam demorando muito para voltar, quando voltam.*

Na avaliação do 7º A, neste mesmo dia, apenas dois alunos estavam em sala, novas viagens e talvez o medo da avaliação fez com que a evasão fosse ainda maior. Uma curiosidade desta prova fora a presença de exercícios que solicitavam desenhos e o conteúdo da prova era sobre a temática indígena, mais especificamente a questão da legislação indígena no Brasil, abordando os indígenas e a conquista de seus direitos. Apesar da temática bastante próxima de sua realidade, não percebi mudança no desempenho dos alunos, entreolhavam-se com dúvidas e apresentavam dificuldades na realização da prova, estavam acanhados, mas questionavam algumas coisas à professora, que prontamente respondia, lia a questão e indicava aos alunos como eles deveriam fazer. O momento silencioso de avaliação foi quebrado quando dois alunos invadiram a sala de aula jogando futebol, todos sorriram, trocaram algumas palavras em Kaingang e os dois invasores foram embora.

Ainda neste dia fui acompanhar uma aula de História no 7º ano B. Encontrei na sala alunos animados e tirando dúvidas com a professora, alunos e professora liam um texto junto, percebi que não tratava de nenhuma temática específica da História, consegui um exemplar e vi que se tratava de um texto sobre o Natal. Os alunos mostravam-se animados com a leitura e com a pintura do desenho que acompanhavam o pequeno texto (algo em torno de 15 linhas). As meninas interagem entre si e também com a professora, já os meninos dialogavam somente entre si. Após a leitura do texto, os alunos deveriam responder algumas questões que estavam baseadas no mesmo, parte dos alunos não conseguiam resolvê-las, então a professora prontamente ia até as mesas e os ajudava.

Enquanto nas outras turmas de sétimo ano, a professora não havia terminado o conteúdo proposto, esta professora já havia encerrado e estava *contribuindo com conhecimento dos alunos, trabalhando com a interpretação de texto*, a professora alega ter escolhido esta atividade justamente *pela grande dificuldade que vê nos alunos para ler e interpretar textos, além de escrever frases e textos com sentido*. A professora interrompe o diálogo com os alunos e vai até a porta chaveá-la, a fim de que os alunos não saiam da sala antes do horário, neste meio tempo alguns alunos vão até a porta e tentam abri-la e reclamam para a professora.

Um dos alunos afirma que o lápis está com a ponta quebrada, prontamente a professora vai até ele e aponta o lápis. Alguns alunos pedem ajuda a professora, pedindo a localização das respostas no texto, a mesma ironiza o pedido e adverte os alunos sobre a necessidade que eles têm de ler e interpretar, solicitando que um aluno leia, neste momento o aluno afirma que não sabe ler, então a professora chama a sua atenção alegando que o aluno está com preguiça, ele atende à professora e lê todo o texto, ao toque do sinal os alunos pegam a chave com a professora e saem da sala, deixando para trás as atividades que estavam a fazer.

No dia 14/12/2015 os assuntos escolares dentro da sala de aula já estavam encerrados, era esperada ansiosamente a cerimônia de formatura que encerraria formalmente o ano letivo e o fim do ciclo enquanto estudantes do colégio, os alunos do Terceiro ano do Ensino Médio.

O ambiente para a formatura era agradável, todo o pátio da escola estava ocupado pelas cadeiras dos espectadores da cerimônia, além de uma mesa à frente das fileiras onde estavam as autoridades, leia-se alguns professores, pedagogas, a diretora, o cacique e algumas lideranças indígenas ligadas à escola.

As salas de aula eram utilizadas enquanto bastidores/camarins, para que antes da entrada, os alunos pudessem se arrumar, principalmente as meninas que recebiam ajuda das professoras com relação à maquiagem, batom, cabelos entre outros adereços. As professoras, a diretora e as demais funcionárias da escola todas ornamentadas, com roupas formais, vestidos e cabelos bastante arrumados. Os alunos do terceiro ano, praticamente todos, estavam com a camiseta referente à sua turma, assim como ocorre nas em nossas escolas formais, onde os alunos utilizam uma camiseta específica para evidenciarem sua pertença a turma do Terceirão.

O pátio estava com lotação máxima, muitas pessoas entre parentes, familiares e curiosos, olhares atentos à mesa central e às pessoas que adentravam o pátio para acompanhar a cerimônia. O início da cerimônia é marcado pelo Hino Nacional brasileiro, que é cantado pelas lideranças indígenas, professores e funcionários do colégio. Os convidados/espectadores não parecem se empolgar muito, poucos entoam o Hino.

Na sequência a palavra é passada para a diretora da escola que declara aberta a cerimônia e cumprimenta a todos, agradecendo a presença e explicando a importância da formatura. Em seguida a palavra é transmitida ao Cacique que discursa em Português e em Kaingang, as falas da liderança são sempre se remetendo a importância dos estudos, da escola e principalmente dos laços que são criados naquele ambiente, com os professores e pessoas que por ali passam. A liderança agradece inúmeras vezes o trabalho no colégio e reafirma a confiança no trabalho ali realizado, evidenciando a importância que o colégio tem dentro da aldeia, indo além dos efeitos educacionais.

Ao final do discurso do Cacique a palavra é passada a uma das pedagogas, a mais antiga da escola, que faz um discurso breve, principalmente agradecendo a ajuda de todos e desejando bons votos aos formandos. Neste momento começam a ser chamados os formandos e um por vez, eles adentram o pátio, posam para fotografias e recebem os diplomas das autoridades ali presentes, além de cumprimentar a todos que estavam na mesa. Praticamente todos os alunos entram no pátio acompanhados de seus padrinhos ou madrinhas e são recepcionados com muitas palmas e felicitações.

Após a entrada de todos os formandos e a entrega dos diplomas, há o convite para uma refeição preparada pela escola para os alunos. Ocorre uma interrupção no clima festivo e as famílias que ali estavam são informadas que nem todos poderiam participar da segunda parte do evento, apenas os alunos que se formavam, as lideranças, os professores e funcionários deveriam permanecer para o jantar que seria servido na

sequência. Interessante notar que os professores é que trabalharam servindo a todos, além disso, organizaram entre eles e os demais funcionários a divisão de recursos para confeitar um bolo em homenagem aos formandos.

Conversando com a diretora após o evento, indaguei-a sobre a importância da formatura e ela me garantiu que *é um evento para estreitar os laços entre o colégio e a aldeia e conseqüentemente as suas lideranças, mas também é um momento pedagógico, onde as crianças mais novas podem observar os mais velhos naquele momento de glória e pensarem em um dia também ocupar aquele lugar, participando da formatura, sendo que para isso precisam continuar a estudando.*

Aproveito os momentos finais deste relato do trabalho de campo para apresentar algumas questões curiosas e que fogem de certa forma da escola, da sala de aula e das aulas de História, contudo influenciam indiretamente o cotidiano escolar e segundo meus estudos e observações revelam um pouco da forma de ser e agir Kaingang, principalmente em seus aspectos políticos e sociais.

O primeiro fato que relato, faz menção a forma como o colégio parece ser utilizado pelos Kaingang da T.I Ivaí. Praticamente em todos os dias que estive no colégio, diversas pessoas da comunidade, sem quaisquer interesses/assuntos educacionais, foram até a instituição para conversar principalmente com a diretora (liderança da escola e ponto de referência para os indígenas). Um dos assuntos que percebi fora problemas com os cartões do programa social do Governo Federal – Bolsa Família: uma senhora não havia recebido o benefício e estava na escola para tentar resolver a situação, pois, *era preciso dos computadores e ela não tinha computador e nem conhecimento sobre o mesmo.*

Na primeira semana em que estive na escola, um segundo fato chamou a atenção sobre o uso do espaço e das pessoas do colégio: no final de semana anterior, a aldeia havia recebido uma visita de um grupo de estudantes de uma instituição de ensino superior e estes haviam levado vários chinelos para doar aos indígenas, um diálogo entre a escola e as lideranças da T.I, determinou que os chinelos seriam distribuídos pela escola com a fiscalização e auxílio dos professores, no dia em que cheguei havia uma fila e um início de confusão para o recebimento dos chinelos.

Um terceiro fato, também sobre o uso do colégio está na forma como a escola é uma referência para o recebimento de ligações e busca de informações sobre os indígenas da T.I Ivaí. Acompanhando o cotidiano, percebi vários telefonemas e recados sendo deixados na secretaria do colégio a fim de chegar a alguma pessoa que poderia

e/ou iria passar por lá. Como nos dias em que estive em campo ficava praticamente o dia todo na escola, acabei realizando refeições de almoço e jantar, no ambiente escolar junto aos funcionários, alguns professores e também lideranças indígenas que trabalhavam na escola e outras que não faziam parte do cotidiano escolar, mas enquanto lideranças também se sentiam *a vontade para comer junto com o pessoal da escola*, e é aqui que gostaria de chamar atenção, mais uma vez para o uso do espaço do colégio, dos recursos do colégio pelos indígenas, dando a entender que tudo o que está ali dentro da aldeia é de pertencimento deles, não de todos, mas das lideranças e seus aliados. A escola aparenta ser um ambiente de referência e principalmente de barganha.

O quarto e último fato por mim observado é referente ao uso da língua Kaingang dentro da escola e durante as aulas, com os alunos somente se comunicando no português quando precisavam realmente interagir comigo ou com a professora, no mais a língua tornava-se um código de interação entre os alunos Kaingang e algo que blindava e blindava o acesso dos fôg às suas discussões. Algumas professoras e funcionárias afirmaram que o ato de falarem somente no Kaingang está ligado às dificuldades com a língua portuguesa e principalmente com o uso correto de nossa língua, *eles (os Kaingang) têm vergonha de falar errado e agente tirar sarro*.

Não descarto a explicação supracitada, no entanto, é possível perceber mais uma vez a questão da fronteira étnica que Barth (1976) nos ensina. Os alunos utilizam códigos de comunicação próprios entre si, é uma forma de tornar aquele ambiente (a escola/sala de aula) mais próximo (ou adaptado) a sua realidade e são justamente estes aspectos línguas e costumes específicos/diferenciados que torna a escola indígena um local de fronteira onde trocas culturais entre dois povos etnicamente distintos ocorrem. Segundo as professoras *é possível perceber pelo tom* quando os alunos estão falando sobre algo negativo ou alguma brincadeira, neste sentido podemos perceber como os professores também buscam mecanismos para entender os signos emitidos pelos alunos durante suas falas, apesar de não dominarem a língua, aprenderam de certa forma encontrar algum sentido nas falas dos alunos e também formas de agir acima das percepções que eles têm. A sala de aula é este ambiente de negociação entre professores e alunos, onde cada um busca seus mecanismos a partir do que lhe é específico para lidar com a situação de diversidade.

Vou ilustrar esta ideia de barganha com um relato do meu caderno de campo. Num dos dias em que estive pela aldeia, fui até o colégio, mas fui surpreendido com um feriado inesperado e um tanto inusitado – dia do evangélico. Aproveitei para conhecer

melhor o ambiente que circundava o colégio. Durante a caminhada tive o prazer de conhecer uma velha Kaingang que no início de nosso contato se apresentou bastante acanhada e pediu para que eu não a fotografasse, passado um tempo de diálogo e ela me contando sobre algumas passagens de sua vida, ela me pediu para tirar fotos e em seguida arrumou o visual, após retratá-la, a senhora solicitou uma foto impressa para que ela pudesse deixá-la em sua casa. Despedimo-nos e continuei minha caminhada, encontrei um jovem, por volta dos seus 25 anos e passamos a conversar pelo caminho, me contou história de sua vida e que havia casado muito cedo, aos treze anos *antigamente os Kaingang casavam muito cedo*, me disse que passava por momentos delicados com relação ao trabalho (trabalhava por diárias com roçada e por conta dos dias chuvosos havia sido dispensado) e que sentia certo arrependimento por não ter seguido nos estudos.

O jovem que caminhou ao meu lado algo em torno de 30 minutos, continuava a me contar histórias, inclusive sobre a bebedeira de alguns colegas (no meio do caminho percebemos várias garrafas de bebida alcoólica escondidas entre as árvores), relatou também ao passarmos por uma árvore o suicídio de um colega que havia se enforcado junto aquela árvore por ter sido impedido de namorar uma jovem de uma família rival da sua. Chegamos ao destino do jovem que me acompanhava e o mesmo foi para casa, enquanto eu seguia em minha caminhada.

Após caminhar mais alguns minutos encontrei outro *fóg*, que prontamente me reconheceu por ter me dado carona dias antes (era o motorista do ônibus que levava os professores e funcionários da área urbana de Manoel Ribas para a aldeia). Conversamos um pouco e contei sobre a minha caminhada, ele então se ofereceu para apresentar o outro lado da aldeia e seguimos adiante. Apresentou-me alguns rios onde as mulheres costumam lavar suas roupas, me mostrou uma casa que estava ajudando a construir e outra que já havia construído. Curioso, indaguei sobre a presença dele na aldeia naquele dia de feriado, ele me informou que é casado com uma mulher indígena Kaingang e que passava parte dos seus dias pela aldeia.

Caminhávamos por volta de vinte minutos, trocávamos experiências e o sujeito me apresentava para os indígenas que por nós passavam, inclusive me levou até uma senhora (velha) indígena para conhecer a residência da mesma e também sua vida. A senhora nos recebeu em sua casa - construção modesta com tábuas verticais, coberta por um telhado de Eternit, já nossos pés ficavam sobre o chão de terra batida. A senhora ofereceu um café que prontamente aceitamos e então ela contou duas histórias a



primeira que não acreditava que eu tomaria o café dela, pois *os brancos têm nojo*. A segunda um pouco mais complexa, reclamou muito sobre uma antiga liderança que havia prometido uma casa melhor para ela e que esta casa nunca fora construída, e ela ainda tinha esperanças, afinal não gostava daquela casa em que estava atualmente.

Apesar das reclamações sobre sua casa, a senhora me disse que mesmo que numa casa nova, ela precisaria de um lugar com o chão igual da casa atual dela (de terra batida), pois é aquele chão que permite fazer fogo para esquentar do frio e principalmente para o processo de tingir a taquara. Tomamos o café e seguimos nossa jornada, o motorista acabou me levando para conhecer uma das rotas perigosas que os alunos atravessam para reduzir o caminho e chegar mais rápido à escola, exponho na imagem abaixo.



Imagem 7: Ponte de tronco (Pinguela) de uma araucária na T.I Ivaí

Fonte: SANO, 2015

Em meio as nossas conversas o motorista me revelou questões sobre o transporte dos professores e aqui gostaria de frisar a ideia de barganha e principalmente de imposição de condições dos indígenas Kaingang para os professores poderem trabalhar no colégio da T.I Ivaí. Os professores e funcionários são forçados a utilizar o ônibus administrado pela casa da liderança da aldeia e pagar uma taxa para a utilização. Os professores e funcionários podem até ir com seus carros próprios para o trabalho, mas isto não retira a necessidade de pagarem a taxa para a manutenção do transporte coletivo. Esta ação dos indígenas da T.I Ivaí fora confirmada a mim, posteriormente por duas professoras e uma pedagoga que tiveram de aceitar estas condições sob o risco de não conseguir mais trabalhar na aldeia. O motorista esclarecendo para mim a questão do ônibus informou que este é propriedade particular, contratado pela associação indígena e pago mensalmente pelos professores.

Pode-se questionar sobre como os indígenas Kaingang poderiam não permitir aos professores trabalhar no colégio da T.I., para responder esta questão é preciso avaliar as recomendações de autonomia<sup>44</sup> que as escolas indígenas têm para tomar suas decisões e mesmo realizar contratações. O corpo docente e os profissionais da área administrativa I e II são contratados a partir do quadro efetivo de funcionários do Estado do Paraná, ou então são formados por seletistas temporários contratados através do Regime Especial (Processo Seletivo Simplificado – PSS). Os currículos principalmente do corpo docente devem contemplar especializações ou demais cursos de aperfeiçoamento em educação indígena, quilombola ou educação do campo. Atendidas todas estas prerrogativas, os profissionais (professores e administrativos I e II) devem ainda ser aprovados ou não pelas lideranças da aldeia ao qual sua instituição (local de trabalho) estará vinculada.

O trabalho de campo possibilitou a incursão na comunidade indígena, no ambiente escolar e nas aulas de História. Deu acesso à pesquisa, os fenômenos que entrelaçam a comunidade indígena Kaingang da T.I Ivaí e o seu colégio, a percepção sobre a relação entre alunos e professores e principalmente a relação destes dois sujeitos durante as aulas de História. Através da etnografia e da análise das narrativas dos professores tornou-se evidente um contorno geral que o ensino de História tem tomado dentro do colégio da T.I Ivaí, seja pelas ações dos professores, ou pelas reações dos alunos. Evidencia-se a necessidade de uma disciplina de História que busque dialogar com o cotidiano dos alunos, que contemple elementos e conceitos presentes em sua língua e em suas formas de organização social, cultural, política e econômica.

A observação das aulas de História contribuíram para a percepção de que a forma de ensinar História nas salas de aula do colégio Cacique Gregório Kaekchot é bastante próxima a forma como nós ensinamos em nossas escolas formais e neste sentido há uma contradição, pois a Educação Escolar Indígena deve ser diferenciada e atender às demandas dos povos indígenas dentro de suas escolas. Todos os problemas e elementos por mim encontrados dentro do trabalho de campo acima relatado evidenciam pontos importantes que poderiam e deveriam estar dentro das aulas de História e que não são tangenciados pelos conteúdos dos livros didáticos.

---

<sup>44</sup> Respaladas principalmente em documentos como o RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Estado do Paraná

De certa forma a disciplina de História parece fazer sentido somente para os professores que a ensinam, já que os alunos não tem suas narrativas, seus problemas e questões trabalhados dentro da sala de aula. Assim como apresentei durante todo o relatório do trabalho de campo sobre a visão dos indígenas Kaingang sobre a escola, a ideia é que os alunos indígenas tem a mesma visão sobre a disciplina de História, mais uma forma de aprender e se relacionar com a instituição escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSIVAS

O trabalho de investigação antropológico em si é bastante complexo, exige preparação e conhecimento daquilo que irá enfrentar em campo. Ao propor esta investigação, desde o início com as primeiras conversas e a ideias foram surgindo complexidades para a sua realização. Pensávamos sobre o pouco contato que eu havia tido com os estudantes indígenas da T.I Ivaí (até então apenas visitas para realizar divulgação e inscrição nos vestibulares indígenas), a diferença entre nossas línguas, a aceitação dos professores e da escola para o projeto que investigaria em partes a sua prática em sala de aula.

Com o amadurecimento das leituras e conversas, algumas questões passaram a ser superadas, trabalhos como o das professoras Rosangela Célia Faustino (2006) e Isabel Cristina Rodrigues (2012) e dos professores Lúcio Tadeu Motta (2003), Francisco Silva Noelli (1999 - 2000), Ricardo Cid Fernandes (2003) e Éder da Silva Novak (2006) balizaram as questões sobre a história, forma de vida, organização política e social entre os Kaingang do Paraná. As visitas para obtenção de documentos e inscrições nos vestibulares ajudaram a compreender mesmo que incipiente a visão dos alunos sobre a educação escolar e sobre o vestibular (ingresso no Ensino Superior).

As disciplinas durante o curso de Mestrado e principalmente a participação no Seminário Interdisciplinar de Antropologia e História (promovido pelo Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-História) deram bases metodológicas para pensar o trabalho de investigação em campo, sobre as dinâmicas entre os indígenas e a troca de experiência entre os investigadores que já haviam atuado e/ou atuam junto aos indígenas Kaingang.

Antes do ingresso no trabalho de campo em si, foi necessária uma etapa de preparação de documentos para obter a autorização da FUNAI e do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP). Neste momento do trabalho a educação pública no Paraná passava por dificuldades e os funcionários e professores desta área entraram em greve, processo que durou aproximadamente três meses. Desta forma o trabalho de pesquisa acabou atrasando, pois com a parte burocrática da UEM fechada o trâmite no CONEP ficou parado, concomitantemente as escolas da rede estadual também estavam com suas atividades paralisadas.

Considerando os prazos necessários, algo em torno de noventa (90) dias mais os quase noventa (90) dias de paralisação grevista, esta pesquisa sofreu com seis meses de

atraso em seu trabalho de campo. Este atraso prejudicou o trabalho de forma sensível, principalmente no tocante ao tempo de trabalho, cheguei ao final do segundo semestre na escola, momento em que muitos alunos já estavam ingressando em viagens junto aos seus pais e parentes para os grandes centros paranaenses a fim de vender o seu artesanato e visitar as decorações natalinas.

Contudo, mesmo o pouco tempo e em algumas turmas os poucos alunos não fui impossibilitado de investigar o Ensino de História, ou melhor, as aulas de História. Antes de ir para o trabalho de campo, acabei passando pelo processo de qualificação e lá obtive muitas informações, novas ideias e ajustes ao trabalho, principalmente ajustes no trabalho de campo.

A banca avaliadora propôs que eu fizesse uma etnografia das aulas de História, prevendo as dificuldades que eu teria para executar todas as atividades que havia proposto para o campo durante um ano de pesquisa e teria apenas dois meses. Para além do tempo curto, outra questão destacada pela banca era o pouco contato que eu tinha com os alunos e parte das minhas intervenções nas aulas, previam a interação com os mesmos, sendo assim, considerando a dificuldade de interação nos primeiros contatos minha pesquisa poderia estar comprometida. Compreendendo as experiências, ideias e recomendações da banca, parti para campo buscando etnografar as aulas de História.

Através da etnografia pude perceber como os professores e os alunos tem interagido com as aulas de História e claro, em parte como é mediado o Ensino de História no Colégio Cacique Gregório Kaekchot. Não foi possível desvendar de forma aprofundada como os alunos entendem a disciplina de História, algo que estava previsto no início do projeto desta pesquisa. A dificuldade em interagir com os alunos e de propor atividades que trariam um diagnóstico sobre a visão deles do ensino de História acabou limitando esta parte da investigação. Contudo, algumas questões puderam ser levantadas, como por exemplo, o interesse que os mesmos têm para a História quando trata deles ou então como é ou fora a história de outros povos indígenas ou *parentes – os outros índios*.

Com relação à atuação dos professores e principalmente como estes entendem o ensino de História para os alunos Kaingang, pude obter maiores informações, acessei e analisei seus PTD's. A partir destes instrumentos pude constatar a sua forma de ensinar História, uma forma que não está estruturalmente diferente das escolas formais. As narrativas dos professores em sala de aula têm pouca relação com as narrativas e visões dos indígenas, especialmente dos Kaingang, sobre a História Geral, Nacional ou

Regional. As aulas, atividades, recursos e avaliações não têm sido diferenciadas, no sentido de atingir um alunado específico e diferenciado. A escola indígena, com raras exceções, tem funcionado como a escola formal da sociedade envolvente e o ensino de História também não se distancia do comum estudado em nossas escolas, a história a partir da visão ocidental.

Mesmo em situações adversas, podemos perceber que alguns alunos se interessam, dialogam com o professor, realizam avaliações e atividades em sala, ou seja, com o apoio, os recursos e conhecimentos suficientes estes professores não poderiam atender os alunos ainda mais para os estudos históricos? E partir deles para formular uma história a ser estudada pelos Kaingang, contada a partir deles mesmo?

Durante toda a pesquisa bibliográfica e etnográfica consegui constatar que ainda há muito a se pensar até chegarmos á sala de aula e ao ensino de História em si. A comunidade perece, faltam roupas, alimentos, recursos básicos para uma sobrevivência digna. A história demonstra um cerco constante por parte do Estado aos Kaingang e as formas de reação dos mesmos, que apesar poderes desequilibrados, continuam a lutar, mas as condições são cada vez mais precárias. Em meio a tantas dificuldades, como seria cobrar e imaginar que estes indígenas teriam o interesse em assistir às aulas de História, propor questionamentos a esta disciplina tão teórica, enquanto na prática suas vidas estão abarrotadas de questões problemáticas. Qual a possibilidade de o professor enfatizar em suas aulas a necessidade de manutenção e valorização da história e da cultura Kaingang através da disciplina de História, sendo que esta não faz sentido algum para os alunos.

O apoio do Estado, o combate a situação de pobreza e a valorização das diferenças lembram os discursos de aproximadamente três décadas atrás, quando os indígenas alcançavam o patamar de cidadãos brasileiros, se aqueles discursos de mudança de três décadas atrás são invocados ainda hoje, é necessário pensarmos a posição que os indígenas Kaingang estão a ocupar dentro da atual sociedade brasileira.

O ensino de História dentro desta pesquisa, muitas vezes ficou em segundo plano, devido á necessidade que tive de abordar questões históricas, culturais, políticas e sociais dos Kaingang do Ivaí, contudo, pude perceber que para um dia realmente entender mais profundamente o ensino de História e suas diversas faces entre os Kaingang e o Colégio será necessário considerar todos estes fatores explorados nesta pesquisa, pois nenhuma instituição se desloca de seu contexto sócio-cultural, e a escola,

o ensino de História e as suas consequências estão sempre atrelados a determinado contexto, ao seu lugar.

De forma alguma a presente pesquisa é conclusiva e abrange tudo o que se relaciona ao ensino de História para os indígenas Kaingang, muito pelo contrário, dialoga com outros estudos sobre o tema e o povo a fim de abrir novas questões a serem trabalhadas em futuras pesquisas. Uma abordagem geral, a partir da etnografia e da análise das narrativas dos professores em sala e em seus planejamentos foi capaz de possibilitar um diagnóstico do funcionamento do ensino de História no Colégio da T.I Ivaí, contudo, atividades, avaliações, trabalhos, cadernos e mesmo a narrativas dos alunos indígenas não puderam ser contempladas, abre-se aqui então uma provocação para pesquisas futuras que tenham a curiosidade de pensar sobre os aspectos supracitados e assim obtermos maiores informações acerca do ensino de História para os povos indígenas Kaingang e entre os povos indígenas Kaingang.

#### **REFERÊNCIAS:**

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola:** estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. Dissertação (Mestrado). Maringá, 2012.

BALANDIER, George. **A desordem:** elogio do movimento (Le désordre). Trad., de Suzana Martins. Bertrand Brasil, 1997.

BALANDIER, George. **A Noção de situação colonial.** Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. Cadernos de Campo, nº 3, 1993.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para manejo e domesticação do mundo.** Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado). Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARTH, Fredrik (org.). **Los grupos étnicos y sus fronteras.** México: DF. Fondo de Cultura Económica, 1976.

BECKER, Itala Irene Basile; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **O índio Kaingang do Paraná: subsídios para uma etno-história.** São Leopoldo, RS, Brasil: Editora Unisinos.1999.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de História para populações indígenas.** Em Aberto,

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28ªed., 1993.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

Brasília, ano 14, n.63, p.105-116, jul.-set. 1994

BRITO, Edson Machado de. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico.** Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BURKE, Peter. **A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.** In: **A escrita da História: novas perspectivas** (org. BURKE, Peter). São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CARRETERO, Mario; LÓPEZ, César Rodríguez. **Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica.** In: **Enseñanza de las ciencias sociales**, Barcelona: 2009, nº 8, p.79-93.

CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. **Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales.** In: **Cultura y Educación.** Logroño: nº20, vol. 2, p.133-142, 2008.

COHN, Clarice. **Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá.** In: **Revista de Antropologia**, v. 43, nº 2, São Paulo.



CORDEIRO, Edna Maria; SOUSA, Claudineia R. de; ROCHA, Jovina B. Coelho. **A construção do projeto político pedagógico da escola**. In: COLARES, Maria L. I. Sousa; PACÍFICO, J. Machado; ESTRELA, G. Queiroga (Org.). **GESTÃO ESCOLAR: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DORNELES, Soraia Sales. **As dinâmicas de uso do espaço Kaingang no Planalto sul - brasileiro: concepções de mobilidade e território**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Porto Alegre: 2008.

EURICH, Grazieli. **O índio no banco dos réus: historicizando o conflito entre índios Kaingang e colonos na vila da Pitanga (1923)**. Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado). Florianópolis: 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; SILVA, Ivone Rocha da. **A educação escolar indígena no Paraná**. Seminário Nacional – Estado e Políticas Sociais. Cascavel, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. Brasília: Editora Unb, 1989.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. Tese (Doutorado). São Paulo: 2003.

FREIRE, J.R.B. **Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Atlântica Editora, 2004.

FREITAS, L. C. **A questão da Interdisciplinaridade: notas para reformulação do curso de pedagogia**. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez,, v. 12, n. 33, 1989.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: História da Província Santa Cruz**, Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Do discurso e das ações**. A educação intercultural como política pública. In: **Cadernos de educação escolar indígena- 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n. 1, 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais**. In: **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. Org. por Lux Boelitz Vidal e Roseli Fischmann. São Paulo: Edusp, 2001

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.).**Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**.São Paulo: Edusp, 2001.

HARRIS, Marvin. **El desarrollo de la teoria antropológica**. Madrid: SigloVinteuno Editores, 1979.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. **A Maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida**. In: *Psicologia & sociedade*, v. 24 (n.sp.): 85-93, 2012.

INÁCIO, Andila Nivygsãnh. **Venh Kahnrãh**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: UFPEL, 2010.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em:<http://www.socioambiental.org/pib/index.html> Acesso em: julho de 2015.

LAROQUE, Luís F. da Silva. **Fronteiras Geográfica, Étnicas e Culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no Sul do Brasil (1889 – 1930)**. In: **Pesquisas, Antropologia**, nº 64, São Leopoldo, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História**. In: **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp,2003.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995, 335 p.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**.Brasília: Série Antropologia, 322, UnB 2002.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang**. p. 81-103. In: **revista história hoje**, v1, n°2, 2012.

MILESKI, Keros Gustavo; NOVAK, M. S. J. . **A construção de Projeto Político-Pedagógico em escolas indígenas Kaingang do Paraná: primeiros apontamentos**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED SUL, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINDLIN, Betty. **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões**. p.101-140. In: **revista da FUNAI Estudos e pesquisas**, v1, n°2, dez. 2004.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995.

MOTA, Lúcio Tadeu. **A guerra de conquista nos territórios dos Índios Kaingang do Tibagi**. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu. **A Guerra de Conquista nos Territórios dos Índios Kaingang do Tibagi**. *Revista de história regional* 2(1): 187-207, 1997.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais**. *Fronteiras: Revista de História*. V. 9, N. 16, 2007.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí- PR**. Maringá: PIEP/UEM, 2003

MOTA, Lucio Tadeu. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional**. *Diálogos* 2 (1), 149-175, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí – PR: História e relações interculturais.** Maringá: Eduem, 2008.

NANNI, Marcos. **Localização geográfica da Terra Indígena Ivaí.** In: MOTA, Lúcio Tadeu. **Diagnóstico etno ambiental da Terra Indígena Ivaí- PR.** Maringá: CDD 21.ed. 980.4, 2003.

NOELLI, Francisco Silva. **A ocupação humana na região Sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000.** In: Revista USP, nº 44, p.218-269, dezembro/fevereiro 1999-2000.

NOVAK, Éder da Silva. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930.** Dissertação (Mestrado). Maringá: 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana* 4(1):47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica– História.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Resolução 2075, 29 de Maio de 2008. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.** Diário Oficial do Paraná, Curitiba, PR, n. 7730, p.8, 23 de Maio de 2008.

PARENTE, Regina de Conceição Alves. **A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.** Dissertação (Mestrado). Braga, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **História Recente da educação escolar indígena no Paraná.** UEM – P.1 a 8 - ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Narratividade e objetividade nas ciências históricas.** Textos de história v.4,nº 1 (1996): 75-102.

SAHLINS, Marshall. **Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura.** p.290-327. In: **revista colombiana de antropologia**, v. 37, jan./dez., 2001.

SAHLINS, Marshall. **Islas de Historia:** la muerte del capitán Cook. Metáfora, Antropologia e Historia. Barcelona: editorial Gedisa, 1997.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual.** As Conferências Reith de 1993. São Paulo: Cia. Das Letras, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, E. De Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história,** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José da. **Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu:** narrativas, memórias e ensino de história indígena. P.59-81 In: **revista história hoje**, v. 1, nº2, 2012.

SILVA, Marcio Ferreira da. **A conquista da escola:** educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. P.38-53 In: **revista em aberto**, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

SIMIEMA, Janir. **Em que abrigos se alojarão eles?** In.: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. **Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina, 2000, pp. 227-260.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etno-educacionais e educação escolar indígena:** percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio. In: X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

TOMMASINO, Kimiye. **A educação escolar indígena no Paraná**. Revista Mediações, Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan./jun.2003.

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. **Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas**. In: Cadernos PROLAM/USP, ano 8, v. 1, p.199 – 222, 2008. Em: VERDUM, Ricardo. **Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: Teoria e educação, 6, p. 1-33. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>

WOLF, Eric. **Europa y la gente sin historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

WOLF, Eric. **Moinhos da desigualdade**. In: Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro (orgs.). **Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf**. São Paulo: Editora da UnB/Unicamp/Imesp, 2003.

WOLF, Eric. **Trabalho de campo e teoria**. In: Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro (orgs.). **Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf**. São Paulo: Editora da UnB/Unicamp/Imesp, 2003.