



A Educação Indígena como preservação cultural e valorização das experiências do passado.

Luana Alves Rasinski (Faculdade Sagrada Família- FASF) luana.rasinski@hotmail.com

Tais Fernanda Miranda da Silva (Faculdade Sagrada Família- FASF) taisagrada@gmail.com

Elisângela Ferreira Inglês. (Faculdade Sagrada Família-FASF) elisangela.inglez@redesagradafamilia.com.br

Resumo

O presente artigo relata a luta dos povos indígenas em busca dos seus direitos, autonomia e da valorização da sua cultura a partir da educação. Desta forma, o mesmo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, bibliográfica de caráter qualitativo com o objetivo de compreender a função social da Educação no ambiente Indígena dos povos Kaingang, como uma ferramenta de luta pelos direitos Indígenas e preservação dos saberes culturais, além de apresentar a importância de haver professores indígenas nessa modalidade de ensino e reconhecer o direito desses povos a uma educação que respeite seus costumes, crenças, línguas e tradições. Os dados foram obtidos a partir de um questionário destinado a equipe diretiva e professores de um colégio indígena da cidade de Manoel Ribas. Ao analisar as respostas obtidas a partir do questionário, foi possível concluir que a escola contribui com o pensar indígena e com a revitalização desta cultura, porém, apesar de oferecer a formação continuada, ainda sofre com a carência de professores indígenas.

Palavras chave: Educação. Professores. Indígena. Kaingang.

Indigenous Education as cultural preservation and appreciation of past experiences.

Abstract

This article reports the struggle of indigenous people in search of their rights, autonomy and the valorization of their culture based on education. This way, this article stands out as a descriptive, bibliographical research of a qualitative character with the objective of understanding the social function of Education in the Indigenous environment of the Kaingang people, as a tool for the struggle for Indigenous rights and cultural knowledge preservation, in addition to presenting the importance of having indigenous teachers in this teaching modality and recognizing the right of these people to an education that respects their customs, beliefs, languages and traditions. Data were obtained from a questionnaire made to the management team and teachers of an indigenous school in the city of Manoel Ribas. By analyzing the answers from the questionnaire, it was possible to conclude that the school contributes to indigenous thinking and to a revitalization of their culture, however, despite offering continuous training, it still suffers from a lack of indigenous teachers.

Keywords: Education. Teachers. Indigenous. Kaingang.

1 Introdução

Desde 1500, os povos Indígenas sofrem com uma Educação que vem tentando aculturá-los, porém os mesmos têm resistido a essa forma de Educação assimilacionista e lutado por uma Educação que valorize suas culturas, etnias, línguas e costumes, pois acreditam que a educação é uma forte ferramenta de resistência e preservação cultural. Sabe-se que já existem leis que buscam assegurar aos Povos Indígenas processos próprios de aprendizagem, porém, ainda há muitos desafios a serem superados para que de fato os povos indígenas tenham acesso a uma educação que os respeite como eles realmente são. Diante disso surge o seguinte questionamento: como o espaço escolar Indígena dos povos Kaingang tem contribuído com o pensar indígena e com a revitalização dessa cultura?

A partir dessa indagação, fez-se necessário refletir sobre a Educação Indígena como elemento fundamental de preservação cultural e valorização das experiências do passado, pois a Educação é capaz de colaborar para que os povos Indígenas alcancem a autonomia almejada e a sobrevivência física e cultural.

A justificativa para a escolha desse tema, além da importância de dar espaço a essa temática, está atrelada a sua relevância social, técnica e científica, pois refletir sobre a Educação Indígena, é refletir também, sobre os seus direitos e sobre a importância de os povos nativos continuarem lutando, uma vez que a Educação não deve nunca ser um instrumento de opressão e sim um meio pelo qual os povos Indígenas possam cuidar e cultivar suas raízes e estilos de vida.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a função social da Educação no ambiente Indígena dos povos Kaingang como uma ferramenta de luta pelos direitos Indígenas e preservação dos saberes culturais. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: conhecer a organização social e cultural dos povos Kaingang - a partir de fontes bibliográficas -, analisar o processo histórico da Educação Indígena no Brasil e no Paraná, assim como, as lutas empreendidas pelas populações Indígenas, apresentar a importância de haver professores Indígenas nessa modalidade de ensino e reconhecer o direito dos povos Indígenas a uma educação que respeite seus costumes, crenças, línguas e tradições.

Para se alcançar com êxito tais objetivos, o referencial teórico da presente pesquisa respaldou-se em contribuições de Aranha (2013), Becker (1995), D'Angelis (2020), Emiliano, Martin e Pereira (2018), Freitas e Rokåg (2007), Grupioni (2002-2016), Laroque (2013), Maher (2006), Santo e Serrão (2017), Tetteymanzy e Freitas (2007), Veiga (1994). Assim como em documentos e leis: LDB 9.394 (1996), ECA, (1990), CRFB (1998). Quanto a sua metodologia, este trabalho se qualifica como uma pesquisa descritiva, bibliográfica e de levantamento com caráter qualitativo.

2 Diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

Apesar de parecerem ter o mesmo significado, uma difere da outra. A educação indígena compõe a educação que é passada de geração para geração, os seus costumes, alimentação, ritos, entre outros. Essa educação, passada dos mais velhos para os mais novos, difere de comunidade para comunidade, uma vez que cada uma possui as suas próprias tradições. Segundo Aranha (2012), essa forma de transmissão de saber é denominada Educação Difusa, na qual as crianças aprendem imitando os adultos em suas atividades diárias:

Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram, para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

A cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo geralmente é levada a efeito sem castigos. Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam o seu ritmo próprio. Por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades. (ARANHA, 2012, p.34-35)

Sendo assim, partindo do entendimento de que a educação é um processo de assimilação de saberes socializados, fica claro que os povos indígenas têm modos educacionais próprios que emergem e fazem parte do seu contexto de vida. Aranha (2012) afirma que a formação deles acontece de forma integral, pois o conhecimento atinge a todos os membros da comunidade, e aqueles que detêm o conhecimento mais amplo, como é o caso dos feiticeiros (pajés), não são privilegiados, mas servidores da comunidade. Sobre o modo de Educação Indígena Bergamaschi e Medeiros, ressaltam também que nessas sociedades:

O saber é acessível a todos, “dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta”, como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p.56).

Já a educação escolar indígena é uma educação em um ambiente escolar próprio, mas que apesar de não pertencer à comunidade indígena, valoriza os seus costumes, línguas, vestimentas, ritos e tradições. Essa é uma modalidade da educação básica que precisa estar inserida na realidade de determinada comunidade indígena, a fim de transmitir os conhecimentos universais e os conhecimentos tradicionais da cultura em que está presente, tornando-se assim, uma forte ferramenta de revitalização, reafirmação de suas identidades étnica e cultural. De acordo com a FUNAI:

Os povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (FUNAI, 2017 p.1).

Diante disso, percebe-se que a Educação escolar indígena, no âmbito da legislação, aparece como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. A educação escolar indígena intercultural é necessária como um elemento de contato e interface entre a sociedade Indígena e a não indígena. Segundo Almeida, “a educação intercultural numa perspectiva crítica, precisa desconstruir suas visões negativas da diferença que foram neutralizadas no contexto escolar” (2019, p.11). Em razão disso, a educação indígena deve ser bilíngue, para facilitar a inserção nessa relação intercultural. Por fim, a educação escolar indígena deve ser específica e diferenciada pelo fato de, no mesmo povo, existirem situações escolares próprias e particulares, que dependem da sua relação com o território, tradições e cultura.

Portanto, a diferença entre os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, se faz pelo fato de que a primeira tem relação com a “transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a segunda diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (BANIWA, 2006, p. 129).

3 História da Educação Escolar Indígena no Brasil

No Brasil como um todo, em primeiro momento, a história da educação escolar indígena começou com o objetivo de catequizar, civilizar e dominar os povos indígenas. Os colonizadores impuseram tal situação a esses povos, pois a forma de vida dessas comunidades era considerada inadequada frente à sociedade capitalista. Com isso, os índios foram obrigados com o tempo a frequentar escolas para que se tornassem cristãos, súditos da realeza e trabalhadores aos moldes europeus.

As primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas ocorreram então pelas mãos dos jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 1549 e aqui permaneceram até sua expulsão em 1759. As ações dos padres visavam à civilização dos nativos, por meio do combate aos maus costumes, e, principalmente, a sua conversão ao cristianismo (MEDEIROS, p.7, 2018).

No entanto, o processo de ensino aos indígenas já existia muito antes da chegada dos portugueses por meio da educação difusa, a partir da qual com muita paciência as crianças e jovens aprendiam pela convivência com os adultos e membros da tribo. Com a chegada dos Jesuítas, iniciou-se um processo educacional ligado à catequização que visava aculturar e “civilizar” os povos indígenas, facilitando assim, o domínio pela Metrópole. Os povos indígenas foram invisibilizados e tiveram sua História e Cultura desvalorizadas. Os missionários jesuítas acreditando estarem cooperando com a salvação das almas dos nativos “enfiaram goela abaixo,” todos os valores que acreditavam ser únicos, colaborando assim, com o intenso jogo político de dominação das terras e riquezas Brasileiras. (CIARAMELLO, 2014).

O método educacional apresentado pelos jesuítas num primeiro momento foi “amoroso”, no qual aproveitaram da curiosidade dos nativos para inserir seus valores, porém com o tempo a metodologia inicial foi substituída pela intimidação, a fim de garantir que os nativos não voltassem aos “maus costumes”. (FARIA, 2006). A partir deste método de opressão, surgiram os aldeamentos nos quais os missionários acreditavam obter maiores resultados no processo de conversão dos nativos. Ali eram confinados e aprendiam a doutrina católica, o trabalho do campo e conviviam com os colonos. Segundo Berpateli (2017), o aldeamento, além de colaborar com o projeto catequético, cooperou com os planos de Portugal na ocupação das terras brasileiras, pois este era o cerne do projeto colonial. Esse período foi interrompido em 1759, com a expulsão da Ordem do país.

A partir deste ocorrido, os povos ameríndios passaram a viver uma nova fase de escolarização chamada ‘Reforma Pombalina’, na qual o ministro Marquês de Pombal instituiu o “Diretório dos Índios” (1759-1798), que visava impor a língua portuguesa, estimular o casamento com brancos, substituir as aldeias por vilarejos e proibir a expressão dos costumes dos nativos (MEDEIROS, 2018).

O Diretório alterou o processo de escolarização utilizado pelos jesuítas, pela ideia de miscigenação, no qual se buscava eliminar a cultura indígena, tornando-os invisíveis e direcionados ao desaparecimento. Desta forma, o sistema de aprendizagem baseado no Diretório era ministrado somente na língua portuguesa e os indígenas eram reprimidos quando falavam em seu próprio idioma. Segundo Garcia (2007), o Diretório buscou erradicar as especificidades dos diferentes grupos indígenas e o compartilhamento do mesmo idioma tinha um papel fundamental nesse processo. Desta forma, o ensino traçado pelo Diretório, foi um modo excludente de ensinar, que visava à negação da cultura e valores indígenas.

Em 1798, com a Carta Régia promulgada em 12 de maio por D. Maria I, rainha de Portugal, todas as decisões e ordens tomadas por Marquês de Pombal foram revogadas, inclusive o Diretório dos Índios, porém a ideia central do Diretório permaneceu intacta, ou seja, a meta governamental era incorporar o índio à sociedade portuguesa, pela via da miscigenação

(SPOSITO, 2009). Desta forma a educação continuou pautada na erradicação da cultura indígena.

Já em 13 de maio de 1808, com a Carta Régia assinada por D. João VI, as ditas “Guerras Justas” foram declaradas contra os índigenas, a fim de explorar novos territórios, expondo os mesmos à violência e escravidão (ALMEIDA, 2019) e como a Educação sempre esteve voltada aos interesses do Império, o ensino consequentemente deteve-se em confinar os povos indígenas aldeados, em atividades laborais que favorecessem a exploração territorial. De acordo com Medeiros

Ao longo do Império, as relações com os indígenas tiveram como principais objetivos transformar os índios em trabalhadores a serviço do Estado, principalmente, em expedições militares, na abertura de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras; e ocupar suas terras— seja pela conquista de seus territórios e consequente expulsão, pelo confinamento em aldeamentos ou pela extinção das antigas aldeias (MEDEIROS, 2018 p.9).

Ainda durante o governo monárquico, estabeleceu-se também o Regulamento das Missões, exigindo que em cada aldeamento houvesse um religioso responsável pela educação, mesmo que esses estivessem sob a direção dos leigos. Cabia assim, aos religiosos à tarefa de educar os índios na fé da Igreja Católica e ensinar os meninos a ler e escrever (MEDEIROS, 2018).

Com o fim do Império e Proclamação da República, em 1889, a educação permaneceu voltada em preparar os povos indígenas para o trabalho. Somente em 1910, com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi que o olhar sobre a questão Indígena teve outro enfoque. As escolas das aldeias passaram a ser de responsabilidade do SPI, que buscou integrar os índios à nação brasileira, incentivando-os à negação de seus costumes e aceitação de valores não indígenas (HOSHINO, 2018). Desta forma, o espaço escolar foi o “berço” ideal para este dinamismo:

O SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. O serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentada por uma professora, em geral a esposa do chefe do posto (MEDEIROS, 2018, p. 11).

Em 1967 o SPI foi extinto pelo governo, devido a sua coercitiva postura no trato com os indígenas e negligência na gestão. Foi substituído então, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que manteve a política indigenista (MEDEIROS, 2018). Embora a FUNAI, tenha permanecido com a ideia de ‘civilização’ dos Índios como um meio de integrá-los na sociedade vigente, a mesma foi um salto nas políticas indigenistas, pois estabeleceu colaboração com os pesquisadores do Summer Institute of Linguistics (SIL) que pesquisaram as línguas indígenas, decodificando-as e codificando-as (ALMEIDA, 2019). A partir do SIL os indígenas passaram a ser alfabetizados em suas línguas maternas, porém como um processo de transição para o português, ou seja, buscava-se por meio da língua indígena, inserir o índio na sociedade não indígena (MEDEIROS, 2018). Neste sentido, embora o SPI tenha demonstrado ser uma ferramenta de avanço no processo de escolarização, na realidade foi como um instrumento excludente, colaborador na tentativa de conduzir os indígenas à extinção.

Segundo Almeida,

O discurso de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas foi na realidade uma estratégia para facilitar a dominação, pois após a aprendizagem da

língua portuguesa a nativa deixava de fazer parte do currículo escolar, o que levou a extinção de centenas de línguas que eram faladas pelas diversas etnias (ALMEIDA, 2019, p. 35).

Na década de 1970 surgiram as primeiras manifestações em prol dos direitos indígenas. Segundo Grupioni (2002), a temática passou a ser discutida em diferentes setores sociais que apoiavam a questão indígena e defendiam o direito à diferença étnica. Passou a ser objeto de discussão, ganhando força a luta pelos direitos dessa minoria. No que concerne à Educação, Medeiros (2018), ressalta que diferentes instituições desenvolveram projetos alternativos em parceria com comunidades indígenas, promovendo reuniões e debates sobre uma escola em conformidade com a autonomia desses povos e sua revitalização.

Em 1980, o mesmo autor recorda ainda que estas manifestações acentuaram-se elegendo Mário Juruna, do povo Xavante para deputado federal (1983-1987). Representando o seu povo, lutou pelo reconhecimento e respeito dos costumes dos diferentes grupos étnicos, conquistando o registro do primeiro capítulo na Constituição Federal, dedicado aos direitos indígenas (MEDEIROS, 2018). Dado esse acontecimento o ano de 1988 foi um período muito importante para Educação escolar indígena, pois a partir da Constituição Federal, a diversidade das comunidades indígenas passou a ser valorizada, abrindo espaço para que os povos indígenas conquistassem as suas próprias escolas, construídas e baseadas em sua cultura e princípios.

Atualmente as escolas estão sendo resignificadas pelos povos indígenas, uma vez que elas não são originárias da sua cultura. Para os Nativos não basta ter somente o reconhecimento assegurado por lei é preciso suprir as dificuldades com relação às políticas públicas voltadas para educação escolar indígena que, no entanto, tem se apresentado defeituosa por ainda não buscar os verdadeiros interesses indígenas e não respeitar a tradição cultural na qual está situada. Desta forma, é evidente que é a escola que deve se adaptar às tradições e costumes das diferentes comunidades indígenas e não o contrário. (CIARAMELLO, 2014).

4 Os povos indígenas no Paraná e a educação

No Paraná, existem atualmente quatro etnias indígenas sendo elas: Guarani, Kaingang, Xetá e Xokleng. Os mesmos vivem em territórios aldeados e demarcados pelo Governo Federal. (BONFIM, et al 2016). Essas comunidades vivem da sua própria produção de artesanatos, criação de animais e plantações e tem buscado por meio da Educação escolar manter seus valores, crenças e tradições através do processo de escolarização específico e diferenciado.

Atualmente tais comunidades contam com professores indígenas multilíngues de origem ameríndia e com escolas situadas dentro dos territórios indígenas, a fim de promoverem um ensino intercultural, porém passam por algumas dificuldades como a falta de educadores indígenas e com relação aos recursos e estruturas, isso devido às consequências do processo histórico que deixou marcas profundas e excludentes com relação à educação indígena, mas que vem sendo pouco a pouco superada e adaptada pelos e para os mesmos a fim de que todas as pessoas neste país tenham direito e acesso a uma educação de qualidade que as desenvolvam de maneira completa baseada nos seus costumes e princípios.

É importante salientar que a maior população indígena do Paraná é composta pelos povos Kaingang que representam 70% da população nativa presente na região. (BONFIM, et al, 2016). Desta forma abordar-se-á sobre esta população na próxima sessão, a fim de adquirir maior conhecimento sobre seus costumes, tradições, e anseios com relação à Educação.

5 Aspectos culturais dos povos Kaingang

Os povos Kaingang são uma das populações indígenas mais numerosas do nosso país. De acordo com o Portal Kaingang (2005), essa população ocupa vários estados brasileiros- São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina - e corresponde a 50% dos povos da língua Jê. Atualmente se encontram estabelecidos em reservas assistidos pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e pelo Estado.

Segundo Veiga (1994), os povos kaingang se organizam socialmente em uma dualidade, isto é, por metades clânicas: Kaime e Kairu, as quais são opostas, mas se complementam. Segundo a tradição mitológica, Kaime e Kairu são heróis místicos responsáveis pelo surgimento dessa etnia e de todos os demais seres vivos e é por meio desta tradição que os kaingang conseguem identificar e classificar os animais e demais seres vivos, os traços malhados pertencem a Kairu e o que possui riscos pertencem à Kaime. Para eles estes traços estão visíveis no couro dos animais, folhas, árvores, pétalas de flores, tronco de árvores etc. (VEIGA, 1994)

Assim, como os animais e plantas são caracterizados por essa dualidade, os Kaingang acreditam que sua população também se divide da mesma forma, por isso os índios que tem dedos compridos e rosto alongado são identificados como Kaime e os Kairus tendem a ter dedos curtos e rosto mais arredondado, porém esta classificação tem mais relação com a filiação e nem tanto com os aspectos físicos, isto é, o que define se o índio é Kaime ou Kairu é a paternidade, assim o filho pertence à metade de seu pai, se seu pai é Kairu a criança será Kairu se o pai for Kaime a criança será Kaime.

Desse modo, a paternidade é algo muito relevante para os Kaingang, já que é por meio dela que se define a identidade do índio e seu espaço social na aldeia. A partir deste aspecto, nesta cultura não existe poligamia e como em outras denominações indígenas os casamentos devem acontecer entre metades opostas e jamais entre a mesma metade. Como já mencionado anteriormente os indígenas acreditam que as metades se complementam, assim um Kairu só pode casar com um Kaime e vice-versa, um Kairu não pode casar-se com um Kairu, e se isto ocorrer será considerado um incesto, mesmo que estes não tenham nenhum grau parentesco. (EMILIANO, et al. 2018)

O casamento Kaingang é aconselhável somente entre Kaingang, segundo Emiliano, et al (2018) se uma índia quiser casar com um homem branco deve se retirar da aldeia, porém se um índio quiser casar com uma mulher branca esse pode continuar na aldeia, pois acredita-se que os filhos desse índio permanecem com a linhagem indígena.

Para eles a maior fonte de subsistência da vida eram as florestas e as matas, nas quais viviam da caça, coleta e agricultura. Infelizmente na realidade de hoje essas matas e florestas estão devastadas, e os Kaingang não tem mais essa fonte de subsistência com a qual viviam em estreita relação. Hoje sobrevivem das roças administradas pela FUNAI e dos aldeamentos, porém a relação harmoniosa com a natureza ainda faz parte de seus costumes:

Os índios vivem para manter a biodiversidade. E os Kaingang, como povos da floresta, não querem abandonar sua forma tradicional de sustentabilidade, utilizando essas fontes para subsistência e não com objetivo de ganância. (EMILIANO et al, 2018, p. 216).

A terra dentro da cultura Kaingang é sagrada, pois como já mencionado, estes acreditam que surgiram do solo, e desta forma explicam o motivo de sua pele ser da cor da terra. Desta forma, a terra é significativa para eles, sendo ela propriedade e responsabilidade de todos e, por isso, tudo o que é cultivado nela é do uso comunitário e todos que nela vivem devem colaborar.

Entre os Kaingang, a posse da terra é coletiva, todos usufruem dos produtos plantados e colhidos nas roças. Todas as comunidades, inclusive as crianças, participam

ativamente das plantações. Os homens e meninos são responsáveis pelas roçadas, limpeza do terreno, empilhamento, queima plantio, capina e colheita. No cultivo da mandioca os homens vão abrindo as covas, as mulheres colocam ramas e as crianças cobrem os buracos. O plantio de batata doce e de abóbora é de responsabilidade das mulheres e das crianças. (PARANÁ, p 14. 2017).

Na tradição Kaingang, o costume de cultivar a terra e o surgimento de algumas sementes como o milho, feijão e abóbora, deu-se devido ao sacrifício de um sábio índio, que antes de morrer deixou estas riquezas a seu povo. Borda conta que os antepassados indígenas viviam de frutos e mel e quando estes já faltavam:

[...] Um velho de cabelos brancos, de nome Nhara, ficou com dó deles; e um dia disse a seus filhos e genros que com cacetes, fizessem uma roçada nos taquarais e a queimassem. Feito isto, disse aos seus filhos que o conduzissem ao meio da roçada; ali conduzido, sentou-se e disse aos filhos e genros: - tragam cipós grossos. - E tendo estes o trazido, disse o velho. - Agora vocês amarrem os cipós em meu pescoço e arrastem-me pela roça em todas as direções; quando eu estiver morto, enterrem-me no centro dela e vão para a mata por três luas. Quando vocês voltarem, passado esse tempo, acharão a roça coberta de frutos que, plantados todos os anos, livrarão vocês da fome. -Eles principiaram a chorar, dizendo que não fariam; mas, o velho lhes disse: - O que ordeno é para o bem de vocês; se não fizerem o que mando, viverão sofrendo e muitos morrerão de fome. “E. de mais, eu já estou velho e cansado de viver.” Então, com muito choro e grita, fizeram que o velho ordenou e foram para a mata comer frutos durante três luas. Passadas as três luas, voltaram e encontraram a roça coberta de uma planta com espigas, que é o milho, feijão e grandes morangas. Quando a roça estava madura, chamaram todos os parentes e repartiram com eles as sementes. É por esta razão que temos o costume de plantar nossas roças e comer frutas e caçar por três ou quatro luas. O milho é nosso, aqui da nossa terra; não foram os brancos que o trouxeram da terra deles. Demos ao milho o nome de Nhara em lembrança do velho que tinha este nome [...] (BORDA,1908, p.23).

Assim como a terra e as florestas são fonte de subsistência para os Kaingang, a água é fonte de alimento e vida, pois dela e por meio da pesca retiram seu sustento. De acordo com Emiliano et al. (2018), a água tem propriedades curativas para esta etnia, por isso é considerada sagrada e são nas águas de rios que muitos ritos são realizados pelo kujà (pajé) a fim de convocar os espíritos das águas para pedir saúde aos membros de sua comunidade e afastar as doenças.

As ervas medicinais, assim como a água, são recursos naturais utilizados pelos povos Kaingang para o tratamento de doenças. Estes acreditam que as plantas são fontes de curas e transmitem isso a seus filhos que desde jovens aprendem a cultivar, cuidar e utilizar essas ervas. “A tradição medicinal do uso das plantas é amplamente utilizada pelo grupo, sendo que os Kaingang mais velhos têm a função primordial de ensinar as gerações mais novas sobre o valor medicinal das plantas.” (LAROK; SILVA, 2013, p.257).

Além dessa perspectiva, acreditam que as plantas têm “inspiração, vida e poder”, (PARANÁ, 2017, p. 14) dessa forma quando uma criança Kaingang nasce são lavadas com plantas medicinais, pois afirmam que o espírito que essa criança recebeu é fraco e precisa das propriedades das ervas para ser capaz de fortalecer-se e fixar-se.

A produção de artesanatos sempre esteve presente nos costumes dos Kaingang. No decorrer de toda a história, essas produções eram feitas para uso próprio e comunitário, sendo utilizadas para pesca, caça, preparo dos alimentos e como adornos em seus rituais. Hoje essas produções representam um dos meios utilizados para subsistência desses grupos

Nas comunidades indígenas uma das formas de gerar recursos econômicos para a subsistência é a produção de artesanato—balaies, cestos, flechas, cocares, filtros dos sonhos, trançados em canetas, braceletes etc. O artesanato pode ser comercializado na

TI e também nas cidades próximas e distantes da aldeia. (EMILIANO et al. 2018, p.224)

Segundo Emiliano et al. (2018) o trabalho Kaingang é dividido por sexo, principalmente durante a produção de suas artes, por exemplo: as confecções que exigem mais destreza e força e até mesmo mais esforço na extração dos recursos, flechas, cabos, cestos, entre outros, competem aos homens, enquanto as mulheres ficam com as confecções que exigem menos força, porém é importante saber que tal divisão não os impede de se ajudarem mutuamente.

Emiliano et al. (2018) afirma que o trabalho com as cerâmicas é realizado pelos indígenas que não possuem nenhuma formação ou que não tem um trabalho fixo, assim encontram na produção desses materiais um meio de sobrevivência. A maior dificuldade de quem trabalha com a venda desses produtos é a falta de valorização do trabalho manual, o que faz com que muitas vezes acabem vendendo suas artes por um valor inferior ao processo de produção, mão de obra e empenho pela venda.

A negociação ocorre através de troca ou venda, ainda que de forma exploratória por parte daqueles que compram as artes; caso não sejam vendidas todas as peças de artesanato, para não as trazer de volta à casa trocam-nas por galinha, ovos, frutas e até por bebidas alcoólicas. (EMILIANO et al. 2018, p.226)

Na tradição indígena a taquara sempre foi uma das plantas mais utilizadas pelos povos Kaingang para a fabricação de seus artesanatos. Hoje, infelizmente, a utilização dessa planta tem se tornado escassa para as populações indígenas, porém estes continuam a cultivá-las e utilizá-las para as suas produções. De acordo com Basile Becker (1995) esta planta de referência na vida dos Kaingang, não só servia para suas artes como também era um verdadeiro calendário, devido ao seu período de desenvolvimento ocorrer a cada trinta anos. A autora destaca que o uso dessa planta se dava também para cortar cabelo, cortar umbigo de bebê recém-nascido e na fabricação de instrumentos musicais.

Em todas as terras indígenas existe uma organização política, isto é, uma organização social. Emiliano et al. (2018), recorda ainda, que para os povos Kaingang a maior autoridade da aldeia é o cacique e esse é o responsável por organizar a comunidade, representá-la, mediando conflitos e lutando pela causa de seu povo. O processo de eleição dessa autoridade se dá por meio de votação que:

[...] é feita por indígenas acima de 16 anos de idade. Cada candidato é representado por sementes (milho, feijão, soja) e o candidato que fizer maior número de votos (=sementes) é considerado eleito. A eleição ocorre de quatro em quatro anos em algumas Tis e em outras, é vitalícia. (EMILIANO, et al. 2018, p 230).

Na concepção Kaingang a educação é entendida como um elemento crucial e fundamental para a manutenção de seus valores, costumes, crenças e língua. Para eles, educar vai além do ambiente escolar e tem relação com valores transmitidos no cotidiano da vida, isto é, conhecimentos que os pais transmitem a seus filhos do jeito de ser Kaingang. (LAROK; SILVA, 2013). Desse modo, nota-se que a essência da Educação indígena Kaingang está na vivência com a comunidade, com a família, na tradição oral e que a visão de educação dessa etnia está voltada ao cuidado coletivo, no qual todos são responsáveis em transmitir o conhecimento cultural às crianças.

É através de seu cotidiano, na convivência com os mais velhos e com os adultos, que a criança aprende por meio da tradição oral, interage e constrói significados do seu mundo cultural. Da mesma forma, há um cuidar coletivo, ou seja, todos cuidam e são responsáveis por todos. (LAROK; SILVA, 2013, p. 267).

Como já mencionado antes, antigamente essa população vivia da coleta, caça e da pesca e era neste contexto que as crianças eram ensinadas a serem boas caçadoras e coletoras a fim de sobreviver. Hoje essa realidade não existe mais, porém os povos Kaingang continuam a transmitir a seus filhos práticas e hábitos de sobrevivência. As crianças crescem ao lado dos pais e aprendem com eles seus ofícios. (LAROK; SILVA, 2013).

Diante da concepção de educação desta etnia, nota-se que os Kaingang acreditam que a escola é o espaço ideal para fortalecer sua cultura, costumes crenças e valores e que por meio da educação será possível vencer os desafios e dificuldades que os povos indígenas têm vivenciado por tantos séculos de história e assim conquistar seu espaço na sociedade, por meio do reconhecimento de sua cultura. Em outras palavras “o que os Kaingang esperam da escola é que ela possa, acima de tudo, respeitar o jeito de ser indígena e também ajudar a compreender a sociedade nacional, visando fortalecer cada vez mais sua própria cultura”. (LAROK; SILVA, 2013, p 264).

6 Formação de professores indígenas, uma das lutas dos povos Kaingang

Para os povos Kaingang a educação é um elemento fundamental de conquista e revitalização da cultura e identidade indígena. De acordo com Santos e Serrão “a escola com sua função social de formação do sujeito como ser histórico e político, deve contribuir para o processo de conquista e autonomia dos povos indígenas” (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 215).

Pensar na educação indígena é pensar em processos próprios de aprendizagem e pensar na qualidade desse processo é pensar na proposta de um ensino que seja bilíngue, específico e diferenciado. Diante desta perspectiva vê-se que os índios devem ser os protagonistas a frente das instituições indígenas, a fim de assegurar a efetivação desse ensino prescrito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A cerca disso reforça Grupioni:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2006, p.50)

Diante dessas considerações, verifica-se o quanto é sumamente importante à formação de educadores indígenas capazes de atuar em sua realidade como agentes críticos e reflexivos que ensinam não só os conhecimentos universais como também os conhecimentos próprios de sua cultura.

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MEHER, 2006, p.24)

Além de dominar os conhecimentos acerca de sua cultura, valores e crenças, o professor indígena deve ser um verdadeiro pesquisador e investigador, devendo buscar constantemente aprimorar seus conhecimentos para assim ensinar com propriedade e mediar momentos de

interação com os alunos, ampliando a visão dos mesmos sobre os aspectos sociais dentro e fora da aldeia. Tal como estabelecido em documento do MEC:

[...] os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos. (MEC, 2002, p.20)

Desta forma, nota-se que o trabalho do professor indígena é amplo e desafiante, por isso, a importância desse educador estar muito bem preparado para exercer sua função de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. Segundo Meher (2006), atualmente os professores indígenas sofrem por não ter à sua disposição materiais suficientes para trabalhar, tendo eles que elaborar seu próprio material de ensino. A própria autora recorda ainda que isso exige do professor indígena a capacidade reflexiva de pensar a sua prática e investigar maneiras inovadoras para ensinar os aspectos de sua cultura e os conteúdos curriculares.

Para tanto, afirma:

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. (MEHER, 2006 p.25)

É importante saber que um professor indígena em sua aldeia ou terra Indígena (TI), tem como função não somente colaborar com a formação e escolarização dos membros de sua comunidade, mas também atuar como verdadeiro protagonista pela busca e conquista dos direitos indígenas. Esses professores, conscientes de suas funções, estão à frente de debates e organizações em busca da qualidade de vida de seu grupo étnico:

Pensar que as responsabilidades de um professor indígenas se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar é, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. É comum ver o professor indígena liderando discussões e negociações envolvendo, por exemplo, a posse e a segurança do território de seu povo ou os problemas de saúde que acometem sua comunidade. Conscientes da importância de seu cargo para a determinação do futuro das sociedades indígenas, os cerca de 6.000 professores indígenas em serviço atualmente no Brasil, vêm se organizando, desde o final da década de 80, em entidades de classe, com o intuito de se fortalecerem politicamente. E a militância desses professores no interior dessas entidades tem sido crucial para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para os povos indígenas do país. (MEHER, 2006, p.27)

Em face do exposto em relação à dimensão do trabalho do professor indígena, percebe-se o motivo de se discutir a importância dos próprios indígenas serem os interlocutores e mediadores da educação diferenciada, pois ninguém melhor que eles para ensinar os aspectos culturais de sua etnia e atender aos anseios de sua comunidade.

7 Leis e projetos

Os povos Indígenas sofrem ameaças e violência de todos os tipos, todos os dias. Por esses e outros motivos existem leis que os amparam e protegem de serem explorados e tirados de suas culturas. Além das leis, existem diversos projetos no país que buscam garantir a sua proteção, suas terras e modos de vida. A respeito da educação, projetos determinados por lei, garantem uma educação diferenciada e de qualidade que valorizem os seus costumes e línguas, tornando assim, o espaço escolar chamativo para o povo indígena, uma vez que trabalha a partir do modo de vida de cada comunidade em específico.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI, 2002 p.130).

A educação escolar indígena precisa estar pautada no princípio da valorização cultural e dos conhecimentos e saberes desses povos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996) aborda a formação dos próprios Índios para que possam atuar como professores nas suas respectivas comunidades, pois desta forma, as aulas poderão ser totalmente adequadas às necessidades e conhecimento dos alunos indígenas, assim como serem abordadas a partir da língua materna de cada comunidade. “Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1996, p. 24)

Para Grupioni (2002, p. 132), “a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado dos demais sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade”. Segundo o mesmo autor, a LDB possibilitou às escolas indígenas elaborarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com suas realidades e organizarem seus próprios calendários escolares. Com isso, essa Lei vem oferecendo o suporte que os povos indígenas vêm buscando, no que se refere ao ensino, pois se sabe que a Educação é capaz de colaborar na construção dos saberes culturais e revitalização da identidade indígena.

Em consonância, o Plano Nacional de Educação vem oferecendo às escolas indígenas programas educacionais para o Ensino Fundamental, assegurando assim, segundo Grupioni (2002) a autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros. Para tanto, faz-se necessário assegurar que o ensino aconteça de forma intercultural, bilíngue, diferenciado, atendendo as especificidades. Desta forma, o PNE prescreve metas para a valorização de educadores Indígenas e estabelece parceria com o Estado para oferecer infraestrutura e equipar as escolas indígenas com recursos pedagógicos e tecnológicos necessários.

Como cidadãos brasileiros, os índios estão também amparados pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA) o qual garante a eles direitos a uma educação que colabore com o seu desenvolvimento físico, cognitivo e cultural, visando assim o desenvolvimento integral. A lei federal nº8. 069 de 13 de julho de 1990, artigo 3º garantem que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2019, p.15)

Existem atualmente no Brasil diversos projetos que buscam auxiliar na proteção das terras e comunidades indígenas, garantindo aos índios os seus direitos adquiridos durante os anos, baseados no respeito pelos seus costumes e culturas. O Brasil, desde 1967, tem a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esse é o órgão indigenista oficial do estado brasileiro, o qual tem o objetivo de:

Art. 4º [...] Promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. (FUNAI, 2017, p. 5).

A Fundação Nacional do Índio auxilia o conjunto de leis que proporcionam aos povos indígenas uma educação de qualidade que está pautada em dois princípios que devem estar juntos e não podem ser dissociados para que a partir deles surja a escola indígena: o primeiro é alcançar os conhecimentos universais e o segundo é possibilitar práticas escolares que reconheçam e permitam o respeito e a estruturação de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, pois a educação indígena pensada no campo de Direito ultrapassa os limites do âmbito escolar e atinge a relação do índio com a cultura, tradições, valores, língua e território.

7 Metodologia

Metodologia é o estudo de instrumentos, os quais serão necessários para uma eficiente elaboração de um trabalho científico. Sendo assim, esta pesquisa quanto a sua natureza é básica, no qual segundo Prodanov e Freitas (2013), busca-se originar conhecimentos novos que contribuam com a ciência.

De acordo com a abordagem do problema esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois busca compreender determinado comportamento. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.73), “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Sendo assim, possibilita um contato direto com o tema em questão a fim de se chegar a resultados mais precisos.

A pesquisa qualitativa é exploratória por natureza, desta forma, do ponto de vista de seus objetivos esta pesquisa busca oferecer informações detalhadas sobre o assunto. Prodanov e Freitas, afirmam que esse tipo de pesquisa se caracteriza pela finalidade de proporcionar:

Mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52).

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva, pois se busca analisar, verificar, registrar e correlacionar dados, a fim de descrever informações sobre a realidade pesquisada. Segundo as contribuições de Gil:

As pesquisas descritivas possuem o objetivo primordial da descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

Quanto aos seus procedimentos técnicos, esta pesquisa é bibliográfica, fundamentando-se em revisão de leituras sobre as principais teorias que norteiam o tema pesquisado. Ou seja, por meio de matérias já publicadas como artigos científicos, dissertações e teses. Para Prodanov e Freitas (2013, p.54) esse tipo de pesquisa busca “colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

Sendo assim, a presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Manoel Ribas-PR junto aos educadores da instituição, visando a coleta de dados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado. Segundo Gil (2002, p.114), por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Objetivando assim, uma descrição significativa do tema pesquisado: A Educação Indígena como preservação cultural e valorização das experiências do passado.

8 Resultados e discussões

A Educação é um direito de todos e tem como função colaborar na formação de indivíduos críticos, autônomos capazes de refletir, pensar e transformar a realidade a sua volta. Para que a escola cumpra sua função é preciso ter em mente que cada aluno tem suas próprias características e valores individuais. Diante disso, é evidente que dentro da modalidade de ensino indígena isso não deve ser diferente, pois tal modalidade deve ter como principal função colaborar na reafirmação da identidade étnica e cultural da comunidade onde atua, promovendo um saber sistematizado para que de fato ocorra o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo de seus alunos, eliminando totalmente o caráter excludente e valorizando a cultura e costumes dos diferentes contextos indígenas. Segundo o artigo 3º do DECRETO Nº 6.861, de 27 de maio de 2009:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, visando alcançar os objetivos desta pesquisa de compreender a função social da Educação no ambiente Indígena dos povos Kaingang, como uma ferramenta de luta pelos direitos Indígenas e preservação dos saberes cultural, aplicou-se um questionário aos docentes do Colégio Estadual Indígena da cidade Manoel Ribas-PR, sendo os entrevistados um professor de origem indígena, a diretora da instituição e a coordenadora pedagógica. Este questionário foi realizado por meio do ambiente *online* via Google Forms, obtendo cinco questões descritivas. Os entrevistados serão representados pela sigla “P1- professor indígena, D1- diretora e C1- Coordenadora pedagógica”.

A primeira questão voltada para o professor de origem indígena foi a respeito de como esse vê a escola dentro de Terra Indígena e o que ele, como membro da comunidade espera da escola. Este respondeu brevemente que espera que a escola melhore constantemente, porém reforçou que ainda precisam de muitas coisas para atender as necessidades dos seus alunos. De encontro com a pergunta lançada ao educador indígena, buscou-se juntamente com a direção e coordenação entender qual a importância da escola estar dentro da comunidade indígena.

D1- enfatizou que “a escola é o centro da comunidade, representando muito para todos que estão à volta, e que ela colabora na transmissão dos conhecimentos da etnia”.

C1 -ressaltou que: *“a escola dentro do espaço indígena é fundamental, pois a partir dela os estudantes possuem uma educação voltada para o bilinguismo, interculturalidade e valorização da cultura”*.

Ao questionar a direção e a coordenação se acreditavam ser importante ter professores Indígenas atuando dentro do espaço escolar, as respostas obtidas de ambas foram positivas, a

D1 afirma que: *“a presença de professores indígenas dentro das salas de aulas é uma forma de manter viva a cultura historicamente construída pela comunidade, bem como os direitos legais conquistados ao longo do tempo”*.

C1 destacou que: *“A atuação dos professores Indígenas é fundamental dentro das escolas indígenas, visto que através deles podemos garantir aos estudantes uma educação escolar Indígena que valorize a cultura, e é a partir dos professores Indígenas conhecedores da cultura e língua Kaingang que esse processo será construído”*.

Neste mesmo caminho, P1 deu ênfase à importância dos indígenas se formarem em seus estudos para que assim um dia trabalhem todos juntos. Com isso, vê-se que os próprios indígenas sentem a necessidade de investir na formação de educadores indígenas para que existam mais professores de suas etnias e que juntos possam refletir e agir de forma investigativa, buscando construir uma educação voltada a aprendizagens significativas que favoreçam a transmissão dos conhecimentos indígenas.

Nota-se ainda, que a luta dos povos kaingang pela formação de professores indígenas ainda está somente no início e diante das respostas do professor Indígena entrevistado que partilhou seus anseios e o que espera da escola dentro da comunidade indígena, verifica-se que de fato a escola indígena será cada vez melhor se a sua frente estiverem educadores indígenas, conforme ressalta Meher, (2006), pois estes conhecem a própria realidade e podem lutar pelos seus direitos. Porém percebeu-se por meio das respostas da direção do colégio, que são profissionais não indígenas, que todos os educadores devem atuar nesses espaços colaborando com o ensino intercultural. Sendo assim, não necessariamente o professor precisa ser indígena para lecionar em uma instituição indígena.

É claro que quanto mais indígenas estiverem atuando a qualidade do ensino será melhor, no entanto o que de fato importa é que todos os docentes, sendo indígenas ou não, busquem valorizar a cultura da instituição em que está inserido, colaborando com a efetivação da autonomia da comunidade. (HENRIQUES, et al., 2017).

Na busca por dados precisos da quantidade de educadores indígenas atuantes na instituição como mediadores da educação diferenciada, obteve-se como resposta de C1 uma quantidade empolgante na qual verificou-se que atualmente há mais de 40 educadores indígenas na instituição, sendo 20 deles atuantes na Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, fruto este de um direito resultante das reivindicações dos movimentos indígenas.

Segundo Maher (2006, p. 23) “[...] a percepção de que a escolarização de alunos indígenas fosse conduzida por professores indígenas começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70” e argumenta ainda que “o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar, seja evidentemente, um professor indígena”. (MEHER, 2006, p.24). Portanto, tendo como base as considerações da autora, certifica-se que embora os dados sejam empolgantes não são suficientes para a demanda da escola, já que ao questionar a direção sobre os desafios que vivenciam com relação à falta de professores indígenas, recebeu-se o seguinte argumento:

D1: *“Na instituição em que trabalho a maioria dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais são professores indígenas falantes da língua materna kaingang. Porém o número de professores indígenas cai ao analisar os anos finais e ensino médio, visto que na comunidade vários professores indígenas possuem o curso formação docentes que habilita os professores a trabalharem nas turmas dos anos iniciais e educação infantil e para atuar nos anos finais e médios os professores necessitam ter alguma graduação e são poucos até o momento que possuem. Porém acredito que nos próximos anos esses números vão subir visto que temos uma grande parcela de professores Indígenas cursando alguma graduação nesse momento. A falta de professores que conheçam a realidade da cultura indígena de forma mais aprofundada e a falta de professores falantes da língua kaingang dificulta a aprendizagem dos estudantes e a compreensão dos conteúdos”.*

À vista disso, constata-se a necessidade de haver mais indígenas cursando o ensino superior e ainda a necessidade de uma formação mais consistente em relação à interculturalidade não só para os professores indígenas como também aos educadores não indígenas que atuam em contato com essas realidades. Reflete-se que é preciso que todos os educadores recebam uma formação que lhes ofereça o suporte necessário para voltarem seus olhares a causa da diversidade cultural e para as múltiplas possibilidades de se fazer um trabalho diferenciado que contemple as especificidades culturais. Sobre esse aspecto, Knapp ressalta:

Ao pensarmos ainda na quantidade de professores sem formação; na quantidade de professores monolíngues em português atuando em escolas e nas universidades cujos alunos são falantes nativos de uma língua indígena; na quantidade de professores indígenas e não indígenas com formação indiferenciada; na quantidade de professores indígenas formados para atuar em um determinado nível de ensino ou em uma determinada área, mas se encontram deslocados na escola indígena em que atuam se pensarmos ainda na quantidade de cursos de formação continuada pouco ou nada comprometidos com a diferença e a especificidade requeridas para a construção de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, verificaremos facilmente que ainda há muito para se ajustar. (KNAPP, 2016, p. 85).

Diante das considerações de Knapp e da resposta de D1 é evidente que por mais que tenham ocorrido diversas melhorias nos contextos educacionais indígenas, ainda há muito a se fazer, ainda é necessário dar passos significativos como a implantação de políticas públicas que vise realizar atendimentos às escolas indígenas oferecendo, subsídios, formação, recursos e ferramentas para desenvolverem um trabalho de qualidade com as crianças e adolescentes indígenas. Desta forma, viu-se a necessidade de interrogar se a escola recebe do Governo do Estado materiais específicos com conteúdos e atividades que valorizam a cultura da comunidade e foi obtida a afirmação de que infelizmente ainda há certa defasagem com relação à disponibilização de materiais e que os educadores na maioria das vezes têm fabricado seus próprios materiais:

D1: *“São poucos os materiais específicos sobre a cultura kaingang, a maioria dos materiais utilizados na escola é produzida pelos próprios professores. A secretaria de Educação oferta aos professores indígenas o curso dos “saberes indígena” que ocorre em parceria com as universidades estaduais do estado, essa formação possibilita que os professores indígenas organizem materiais de apoio que depois são utilizados em sala de aula”.*

A partir da resposta obtida, confirma-se o quanto é necessário investimento na formação de educadores indígenas ou não indígenas, isto é, políticas públicas voltadas para essa causa, pois são estes profissionais que estão inseridos no contexto escolar indígena que irão produzir os materiais específicos, colaborando na construção do projeto político pedagógico da escola e no Currículo escolar e isso requer conhecimento, tanto metodológico, quanto universal e cultural.

Segundo Meher (2006, p. 25), deve ser característica dos cursos de formação de docentes ofertados aos indígenas “o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação,” Segundo a autora:

A grande maioria dos professores indígenas atuam em comunidades bilíngues e por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividade de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. (MEHER, 2006, p.26).

Nesta perspectiva, é importante apontar que os professores que trabalham em um colégio indígena sejam eles indígenas ou não, devem estar em constante aprendizado a respeito da cultura ensinada e vivida pela comunidade em que o colégio está inserido. Diante destas perspectivas buscou-se averiguar se os professores da instituição recebem formação continuada e se são incentivados a lecionar baseados no princípio da interculturalidade que valoriza o ensino bilíngue da cultura em que está inserida. C1 enfatizou que a instituição oferece diversos momentos de formação, como: reuniões pedagógicas, orientações e ofertas de cursos e palestras.

A D1 deixou claro: *“Que a escola tem o compromisso em ofertar aos estudantes indígenas uma educação pautada na ciência e ao mesmo tempo valorizando os conceitos culturais no qual o estudante está inserido. Os estudantes são incentivados a falar a língua materna o tempo todo dentro do ambiente escolar, também é ofertado aulas de língua kaingang em todas as turmas desde a educação infantil até o ensino médio e as demais disciplinas procuram relacionar seus conteúdos com elementos da cultura indígena”*.

A partir da resposta obtida, nota-se que a instituição tem buscado por meio da formação continuada cumprir com a função de colaborar na formação de indivíduos críticos e autônomos capazes de refletir e pensar a sua prática pedagógica, a fim de colaborar na reafirmação de sua identidade étnica e cultural e que a mesma procura desenvolver a autonomia dos seus alunos sem deixar de lado a sua cultura. Percebe-se ainda, a importância de haver professores da própria comunidade indígena agindo como incentivadores para que um dia os discentes também abracem as causas de seu povo e exerçam sua cidadania na luta pelos seus valores culturais e linguísticos.

Para Santos e Serrão os educadores indígenas e não indígenas devem:

Atuar de forma crítica, consciente e responsável, nos contextos interculturais e sociolinguísticos em que estão inseridos, permitindo que o mesmo atuem como mediador da educação diferenciada, respondendo aos anseios das comunidades indígenas, e não indígenas, reafirmando o respeito à diferença. (SANTOS e SERRÃO, 2017, p. 215).

Indagou-se ainda a respeito de como a escola dentro da comunidade tem contribuído para a valorização da cultura, língua materna e costumes dos povos Kaingang e se no currículo escolar é contemplado estes aspectos culturais e o que geralmente é trabalhado. C1 enfatizou que no currículo da instituição são contemplados os aspectos culturais dos povos indígenas, principalmente a kaingang, sendo trabalhado em todas as disciplinas desde a educação infantil até o ensino médio. Exemplificou ainda que:

C1: *“Os professores trabalham conteúdo do seu componente curricular relacionando com a realidade cultural dos estudantes indígenas. Além do trabalho realizado constantemente em sala de aula também são realizados eventos que contemplem a cultura indígena, como jogos tradicionais e mostra e feiras culturais, onde estudantes*

de outras escolas e a comunidade externa a aldeia tem a possibilidade de aprender um pouco a respeito da cultura indígena kaingang. Os professores trabalham de acordo com suas disciplinas temas como: história da comunidade, lendas, culinária, leis que amparam os indígenas, demarcação de terras, artesanatos, a resistência dos povos indígenas, religiosidade, jogos indígenas, medidas de terras, etc”.

De encontro à resposta da C1, o P1 sintetizou que no dia a dia eles utilizam a língua materna e só a partir do início dos estudos que começam a aprender o português. Quando interrogado se existem eventos que preservam e valorizam a cultura indígena, dentro da instituição, o mesmo ressaltou que existem danças e músicas que são muito valorizadas, inclusive pelo Cacique e vice Cacique que os incentivam para continuarem promovendo tais eventos para que não percam a sua cultura, uma vez que esses costumes vêm sendo passados de pais para filhos.

Diante das informações coletadas, vale ressaltar que a escola indígena de hoje é antes de tudo um projeto dos índios, projeto esse, que os permite dominar tanto os conhecimentos universais quanto os conhecimentos da sua própria cultura, formando assim sujeitos conhecedores de sua própria história, capazes de debater seu papel na sociedade defendendo sua cidadania e dignidade (CONH, 2005). Por isso, o espaço escolar se torna tão importante para esses povos, pois é neste espaço de socialização e assimilação de saberes que eles se unem pela luta e conquista de um lugar mais justo dentro da sociedade.

9 Considerações finais

A escola atual cumpre uma função fundamental para as populações indígenas, pois contribui para manter os costumes, tradições e línguas de cada cultura onde está inserida. Isto tem sido possível graças a um currículo diferenciado que não inclui apenas o ensino da língua materna, mas também inclui aspectos próprios da cultura da comunidade indígena nos conteúdos programáticos de todas as disciplinas.

Desta forma, esta pesquisa proporcionou o aprofundamento acerca do que os povos indígenas esperam da escola, isto é, que a escola esteja voltada para os seus valores, mantendo vivo o uso da língua materna, a fim de que os alunos desenvolvam a fluência oral e escrita nas duas línguas, a materna e a portuguesa, fazendo com que os dois idiomas tenham a mesma importância e valor em todas as áreas de aprendizagem, permitindo assim, a integração dos alunos à sociedade, sem, no entanto, desenraizá-los da sua cultura. De encontro a isso, o Papa Francisco (2020, p. 19) resalta que o sentido da melhor obra educativa é cultivar sem desenraizar, fazer crescer sem enfraquecer a identidade e promover sem invadir, isto é, a Educação deve estar a serviço das comunidades indígenas e comprometida com a suas causas.

Nesta perspectiva e perante o processo histórico da educação escolar indígena apresentado nesta pesquisa, infere-se que ainda há muito a se fazer para superar as marcas do processo de escolarização colonial ou pombalino que buscou por anos de história desenraizar a cultura indígena, ou melhor, fadá-la ao desaparecimento, porém nota-se o quanto os povos indígenas lutaram e continuam lutando por uma educação que valorize seus costumes, crenças e raízes etnológicas, costumes esses, carregados de simbolismos, pautados em lendas e mitos que fazem parte das tradições indígenas que são transmitidas de geração para geração há milhares de anos, como é o exemplo da cultura pesquisada. Com isso, afirma-se o quanto um educador indígena ou não indígena deve estar bem preparado para atuar como mediador dos conhecimentos universais e culturais da comunidade indígena em que leciona.

A partir de todas as informações adquiridas durante o processo de pesquisa bibliográfica e entrevistas, foi possível perceber a necessidade de se estudar e compreender a cultura dos povos indígenas e dessa forma dar voz aos índios, dando espaço para que exponham as suas conquistas e necessidades, pois as escolas indígenas de hoje, ainda possuem necessidades que nos levam

a refletir o quão importante é pensar e refletir sobre a diversidade cultural do nosso país nas escolas e universidades regulares, uma vez que os índios buscam formação nas mesmas para que possam dar visibilidade as suas comunidades e para que as gerações futuras continuem lutando pelos seus ideais e sua essência.

Além disso, é de extrema importância pensar que mesmo que haja muitos professores não indígenas preparados e qualificados para lecionar nos princípios da interculturalidade, ainda se faz necessário permanecer lutando para que cada vez mais professores indígenas estejam dentro das escolas indígenas a fim de que os alunos se sintam mais seguros e inspirados a querer buscar o melhor para o seu futuro e o da sua comunidade espelhando-se em seus próprios mestres indígenas.

Na perspectiva da pesquisa realizada com a instituição investigada foi possível alcançar a resposta ao questionamento que norteia este trabalho, no qual se verificou que a escola indígena situada na comunidade dos povos Kaingang tem trabalhado os aspectos culturais da etnia, buscando assim, contribuir com o pensar indígena e com a revitalização desta cultura por meio de materiais confeccionados pelos próprios professores e por meio da oralidade, reforçando valores e colaborando para que a língua Kaingang seja transmitida dentro do espaço escolar.

No entanto, percebeu-se que a instituição sofre com a falta de professores indígenas e professores formados nos princípios interculturais e isso dificulta um pouco o trabalho realizado, porém a mesma busca superar essa defasagem por meio da constante oferta em formação continuada, a fim de que os docentes se sintam capazes de elaborar materiais que facilitem o processo da transmissão do saber para que possam oferecer uma Educação de qualidade aos alunos e membros da comunidade indígena.

Em suma, verifica-se que a educação escolar indígena já tem avançado significativamente no âmbito educacional, porém ainda é um assunto que merece ser discutido em todas as instâncias sociais, a fim de assegurar que o direito a educação de qualidade não seja destinado a uma pequena parcela da sociedade brasileira. A referida pesquisa gerou resultados satisfatórios para a promoção da reflexão a respeito da importância de se expor a luta dos povos kaingang na busca pelos seus direitos, luta a qual é de extrema importância no quesito respeito e valorização das comunidades indígenas tanto quanto qualquer outra cultura inserida na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes. **Educação escolar Indígena: um estudo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22528> > Acesso em 18 de Maio de 2020. Finalidade educacional.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil**. [Livre eletrônico]. São Paulo, Moderna, 2012.

BANIWA, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF, 2006. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

BECKER, Í. I. B. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1995. [Original de 1976].

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BERPATELI, Vladimir. A miscigenação como negação do outro: os “índios aldeados” e o fim dos aldeamentos paulista. **História e Cultura**. Franca, v. 6, n. 1, p. mar. 2017

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etno educacionais e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm> Acesso em 22 de Ago de 2021 as 21h23 min. Finalidade Educacional.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores indígenas/ Secretária da Educação Fundamental**. SEF. Brasília: 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>> Acesso em 08 de Nov. 2020

BOMFIM, Odair Machado de Miodutzki; ROQUE, Bernardete Silva; CAVALHEIRO, Silva. Povos Indígenas no Paraná. **Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional-1 ISSN 1980-7406**. Santa Catarina, 2016

BORDA, Telêmaco. **Actualidade indígena**. [Livro digital]. Curitiba, Imprensa Paranaense, 1908. Disponível em <<http://biblio.etnolinguistica.org>> Acesso em 12 de Ago. de 2021. Finalidade Educacional.

CIERAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. **Educação, sociedade e Culturas**. Guarapuava, nº41, p.109-125, 2014.
D'ANGELIS, W. **A língua Kaingang**. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_geral_2010.htm> Acesso em: 08 de Nov. 2020.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

EMILIANO, Darci; MARTIN, Alfredo Guillermo; PEREIRA, Vilmar Alves. **Cultura Kaingang: saberes e identidades direcionados aos desafios contemporâneos da preservação e da educação ambiental**. Revista Percursos, Florianópolis, v. 19, n.41, p. 203-233, set. /dez. 2018.

FARIA, Marcos Roberto. Tópicos em Educação nas cartas de Manuel da Nóbrega: Entre Práticas e representações (1549-1559). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 64 –78, dez. 2006.

FRANCISCO, Papa. Exortação apostólica pós sinodal: **Querida Amazônia**. 1º Edição- São Paulo: PAULUS, 2020.

FREITAS, A E de C; ROKÀG, F dos S 2007. **O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”**. Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. V. IV, nº7/8. Pelotas, RS: Editora da UFPEL.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Governo do Paraná. 2017. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>> Acesso em: 03 de Nov. 2020. Finalidade Educacional.

GARCIA, Elisa Fruhauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141377042007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 15 de Maio de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

GRUPIONI, Luiz Dinisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena/Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, p.129-135, 2002.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil** In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.p.38 -68

HENRIQUES, Ricardo. et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília. MEC, 2017.

HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Terra Indígena Faxinal – Pr**. Maringá, 2018. Disponível: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431548>> Acesso em 12 de Março de 2020.

JAHN, Livia Petry; TETTEMANZY, Ana Lúcia; FREITAS, Ana Elisa de Castro. **O papel do mito nas narrativas orais dos kaingang na bacia do lago Guaíba**. Porto Alegre, Organon, (UFRGS), v. 20, p. 159-171, 2007.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e Educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Dourados, UFGD, 2016.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; Silva, Juciane Beatriz Sehn. **Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29 | n. 02 | p. 253-275| jun. 2013.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XVI Encontro Estadual de História**, Rio Grande do Sul, 2018

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PORTAL KAINGANG. **Educação Indígena.** Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org>>. Acesso em 08 de NOV de 2020. Finalidade educacional.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. Ed. Rio Grande do Sul: Feevale. 2013.

SANTOS, Rodrigo Barroso; SERRÃO, Michelle Carneiro. **Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia?** RELEM – Revista Eletrônica Mutações, jul–dez, p.211-225. 2017.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**/Marilda Almeida Marfan (Organizadora)._ Brasília: MEC, SEF, p.136-142, 2002.

SPOSITO, Fernanda. As guerras justas na crise do Antigo regime português Análise da política indigenista de D. João VI. **Revista de História**, São Paulo, n. 16, p. 85-112, 2009.

VEIGA, de Juracilda. **Organização Social e Cosmovisão, Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional.** Campinas: IFCH-UNICAMP, 1994.