

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E
A ESCOLA ESPECÍFICA, BILÍNGUE E DIFERENCIADA**

CRISTIANE BAIVIEIRA LAURETH

**MARINGÁ
2023**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A ESCOLA
ESPECÍFICA, BILÍNGUE E DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada por CRISTIANE BARRIVIEIRA LAURETH, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas.

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a).: MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES

MARINGÁ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L383p	<p>Laureth, Cristiane Barriveira</p> <p>Políticas de formação de professores indígenas e a escola específica, bilíngue e diferenciada / Cristiane Barriveira Laureth. -- Maringá, PR, 2023. 116 f. : il. color., figs., tabs., mapas</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Povos indígenas - Educação. 2. Formação de professores indígenas. 3. Escola diferenciada. 4. Processos de ensino e aprendizagem. 5. Povos indígenas Kaingang. I. Menezes, Maria Christine Berdusco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 371.8</p>
-------	--

CRISTIANE BAIVIEIRA LAURETH

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A ESCOLA
ESPECÍFICA, BILÍNGUE E DIFERENCIADA**

BANCA EXAMINADORA

**Dra. Maria Christine Berdusco Menezes
(Orientadora) – UEM**

Dra. Maria Simone Jacomini Novak - UEM

Dra. Rita de Cassia Alves – UNESPAR

Data de Aprovação
22.12.2023

Dedico a todos os povos indígenas, em especial as crianças, jovens e professores Kaingang da TI Ivaí com os quais eu pude conviver e construir minha trajetória profissional e aprender que na Terra Indígena a vida acontece num tempo diferente do tempo do relógio, mas não por isso deixa de acontecer...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e do conhecimento, pelo dom da palavra, da destreza, do raciocínio, por me dar instrumentos que me permitem lutar por uma educação melhor...

À minha orientadora, Maria Christine Berdusco Menezes, pesquisadora dos povos indígenas e da educação escolar indígena. Desde que estive na aldeia fazendo sua pesquisa e desenvolvimento dos seus trabalhos pude perceber o quão se importa pela luta desses povos! Mostrou a mim que o caminho de quem pesquisa é árduo, mas imensamente gratificante! Durante esse processo possibilitou o meu amadurecimento como professora e pesquisadora.

Aos professores examinadores da banca de qualificação e da defesa, Dra. Maria Simone Jacomini Novak (UEM), Dra. Rita de Cassia Alves – UEM, que ofereceram importantes contribuições para a qualidade do trabalho, e que pude conhecer quão grandes pesquisadoras são!

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação (PPE/UEM), pela oportunidade de cursar um mestrado com professores competentes e qualificados.

À minha família, base forte de: inspiração de paciência, honestidade, responsabilidade, em minhas orações peço sempre que possa me tornar pelo menos um pouco da grandiosa pessoa que repetidamente me ensinaram a ser. Feliz fico ainda por compreenderem a intensidade do meu trabalho, permitindo-me que voasse para alcançá-lo, e por todas as orações e pensamentos positivos, pois sabem o quanto este projeto também sempre foi e é muito importante para mim... Minha eterna gratidão!

Ao meu primeiro sobrinho Francisco, que ama ouvir histórias, que tem um mundo imaginário gigante na sua cabecinha! Desejo que você voe longe meu pequeno!

Ao meu esposo Alisson Rodrigo, que as vésperas no nosso casamento religioso aceita dividir o tempo entre meus dois grandes sonhos. Durante todo esse percurso fez o que pode para ser o melhor companheiro que eu poderia ter, e que esteve comigo “na alegria e na tristeza”, segurando minha mão e me encorajando todas as vezes que precisei! Amo você!

Aos professores indígenas, professores não indígenas, alunos, funcionários, Cacique, lideranças, pais e membros da comunidade da Terra Indígena Ivaí e do Colégio E I Cacique Gregório Kaekchot que me acolheram e me fizeram pertencer a essa história e que hoje me possibilitam escrever um pequeno capítulo de uma educação construída nessa Terra tão rica...

Agradeço!

“Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor e o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas.”

Gersem Baniwa

LAURETH, Cristiane Barriveira. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A ESCOLA ESPECÍFICA, BILÍNGUE E DIFERENCIADA.** 121 fls. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2023.

RESUMO

A história dos povos indígenas está escrita com muitas lutas. Lutas por espaço, território, cidadania, direitos, deveres, igualdade, saúde e educação. E é sobre educação que esta pesquisa se estende. O objetivo geral que norteia este estudo está em compreender a relevância da formação de professores indígenas para a produção de material didático bilíngue. Nos objetivos específicos primeiramente contextualizar a cultura kaingang do Vale do Ivaí. Em segundo momento dedica-se em conhecer o processo histórico da formação de professores, bem como o programa saberes indígenas na escola. O terceiro objetivo se pauta em evidenciar como o avanço das políticas públicas para a formação dos professores indígenas bilíngues kaingang melhora a qualidade da oferta, organização do ensino e da produção de materiais didáticos bilíngues kaingang e a construção de uma escola indígena bilíngue diferenciada. A problemática que move esse estudo é: como a formação de professores indígenas bilíngue kaingang contribui para a produção de material didático bilíngue kaingang e para a caracterização de uma escola indígena bilíngue diferenciada? O trabalho foi conduzido por meio da pesquisa documental tendo como base teórico-metodológica a abordagem da etnografia institucional, com pesquisa de campo junto aos professores indígenas, professores não indígenas, autoridades indígenas locais, comunidade escolar em geral. Como resultado dessa pesquisa, pode-se concluir, que ao longo da trajetória da educação a escola indígena evolui na legalidade, contudo é necessário evoluir na efetividade da formação de professores indígenas, na construção de material didático específico para cada comunidade, cada terra indígena, cada etnia sendo uma forma de respeitar a identidade linguística e cultural de cada povo.

Palavras-Chave: Professores Indígenas, Processos de ensino e aprendizagem, Escola diferenciada.

LAURETH, Cristiane Barrivieira. **INDIGENOUS TEACHER TRAINING POLICIES AND THE SPECIFIC, BILINGUAL AND DIFFERENTIATED SCHOOL.** 121 pages. Master's Dissertation in Education – State University of Maringá. Advisor: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2023.

SUMMARY

The history of indigenous peoples is written with many struggles. Fights for space, territory, citizenship, rights, duties, equality, health and education. And it is about education that this research extends. The general objective that guides this study is to understand the relevance of training indigenous teachers for the production of bilingual teaching material. The specific objectives first contextualize the Kaingang culture of Vale do Ivaí. Secondly, it focuses on understanding the historical process of teacher training, as well as the indigenous knowledge program at school. The third objective is to highlight how the advancement of public policies for the training of bilingual Kaingang indigenous teachers improves the quality of supply, organization of teaching and the production of bilingual Kaingang teaching materials and the construction of a differentiated bilingual indigenous school. The problem that drives this study: how does the training of bilingual Kaingang indigenous teachers contribute to the production of bilingual Kaingang teaching material and to the characterization of a differentiated bilingual indigenous school? The work was conducted through documentary research using the institutional ethnography approach as a theoretical-methodological basis, with field research with indigenous teachers, non-indigenous teachers, local indigenous authorities, and the school community in general. As a result of this research, it can be concluded that throughout the trajectory of education the indigenous school evolves in legality, however it is necessary to evolve in the effectiveness of training indigenous teachers, in the construction of specific teaching material for each community, each indigenous land, each ethnicity being a way of respecting the linguistic and cultural identity of each people.

Keywords: Indigenous Teachers, Teaching and learning processes, Differentiated school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissionalizante
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MINC	Ministério da Cultura
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RCO	Registro de Classe Online
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte no Paraná
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dados populacionais aproximados das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal	34
Quadro 02	Dados de trabalhadores formais na Terra Indígena Ivaí	46
Quadro 03	Legislação para a educação escolar indígena e formação de professores indígenas Pós Constituição Federal, Pós 1990	63
Quadro 04	Porcentagem de professores indígenas atuantes no CEI Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM	98
Quadro 05	Número de professores indígenas e grau de escolaridade	98
Quadro 06	Levantamento de material didático bilingue disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM	102

Lista de gráficos

Gráfico 01 Total da População Indígena Kaingang na Região
Central do Paraná

35

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa elaborado por D'Angelis para mostrar a localização dos indígenas kaingang falantes da língua kaingang	25
Figura 02	Redução das terras em consequência do acordo de 1949	26
Figura 03	Mapa elaborado por BATTESTIN e FLOSS intitulado "Localização dos territórios indígenas nos estados da região Sul e Sudeste."	27
Figura 04	Fases do procedimento demarcatório das terras indígenas paranaenses Kaingang	29
Figura 05	Mapa das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal	31
Figura 06	Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí no ano 2000	33
Figura 07	Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí no ano de 2021	32
Figura 08	Preparo da caça pelos indígenas Kaingang	36
Figura 09	O Preparo tradicional do milho	37
Figura 10	Foto de artesanato produzido na Terra Indígena Ivaí- <i>Souplast</i>	41
Figura 11	Foto de artesanato produzido na Terra Indígena Ivaí Peneiras	42
Figura 12	Pinheiro de natal com bolinhas feitas por artesãos indígenas	43
Figura 13	Criança indígena Kaingang aprendendo a confecção do artesanato	44
Figura 14	Professor indígena bilingue ministrando aula de Língua Kaingang	44
Figura 15	Foto dos funcionários indígenas do Posto de saúde na Terra Indígena Ivaí	45
Figura 16	Acontecimentos importantes para a educação escolar indígena que antecederam a Constituição de 1988.	60
Figura 17	Aluna indígena em atividade de pesquisa de campo.	65
Figura 18	Quadro organizado por Menezes (2016) "Documentos publicados: educação escolar indígena: Paraná: 1989-2015"	72
Figura 19	Livro de Registro de Classe Online	75
Figura 20	EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED – Etapa 06	77
Figura 21	EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED - Etapa 03	78
Figura 22	EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED - Etapa 11	79
Figura 23	Recorte da INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 007/2022 - DEDUC/SEED – RETIFICADA	80
Figura 24	Atividade desenvolvida no Itinerário Formativo Projeto de Vida	82
Figura 25	Livro Bilingue elaborado no Programa Saberes Indígenas na Escola "animais domésticos e selvagens" disponível no	85

	Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM	
Figura 26	Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM – “Tipos de Moradia”	86
Figura 27	Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM – “Formas geométricas”	88
Figura 28	Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM “Planejamento e atividade”	89
Figura 29	VISTA AÉREA DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT - EIEFM	92
Figura 30	Candidatos ao Vestibular indígena.	101
Figura 31	Dicionário Kaingang – Português	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1. POVO KAINGANG DA REGIÃO CENTRAL DO PARANÁ	23
1.1. HISTÓRIA E CULTURA DO POVO KAINGANG DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO PARANÁ.....	24
1.2. OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS KAINGANG ATRELADO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BILINGUE DIFERENCIADA	49
1.3. A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA E A COMUNICAÇÃO BILÍNGUE	53
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	57
2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ	58
2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS: O PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA.....	82
3. A PESQUISA DE CAMPO: ORGANIZAÇÃO, CRITÉRIOS, COLETA DE DADOS	90
3.1. A ATUAL REALIDADE DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFM – LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	92
3.3. PRIMEIROS RESULTADOS	97
3.4. MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE KAINGANG: O QUE HÁ, O QUE É USADO E O QUE É PRODUZIDO NA TERRA INDÍGENA IVAÍ.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERENCIAS	113

1. INTRODUÇÃO

A Instituição de ensino pesquisa é de grande porte, o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, que em um único prédio atende alunos desde a educação infantil até o ensino médio, e as modalidades paralelas, tais como educação especial e projetos.

Estudado aqui, esta pesquisa inicia a primeira seção com base na pesquisa dos povos indígenas da região central do Paraná. A etnia com foco principal é kaingang que habitam a Terra Indígena Ivaí povo de expressiva população no sul do Brasil. Para se chegar no espaço onde aconteceu a pesquisa de campo, é importante posicionar o leitor sobre os espaços indígenas de território nacional, estadual e local, bem como contar como vive hoje essa população após a demarcação de terras, o aldeamento e contato com o não indígena.

Na segunda seção apresento os estudos documentais e de pesquisa de campo no que versa sobre a formação de professores indígenas, a Legislação Nacional, a legislação no Estado do Paraná, como ocorre a contratação através do edital do estado, como se dá a formação continuada dos professores contratados, as obrigações do professor segundo o edital de contratação, a responsabilidade com relação ao currículo e a preparação das aulas e material didático específico bilingue e os dados investigados da pesquisa de campo da procura dos professores pelo ensino superior.

Na terceira seção expõe-se detalhadamente sobre o ambiente pesquisado, a entrevista com os professores que participaram do Programa Saberes Indígenas na Escola em diversas edições, fotos de materiais didáticos por eles produzidos, e o legado que tal formação deixou na instituição e na formação profissional desses professores. Segue-se com a pesquisa e registro do que há de material didático bilingue na instituição, o que é produzido e o que é utilizado por esses professores.

Neste momento de estudo mostra-se também os dados obtidos de escolaridade e evolução na empregabilidade dos professores no Colégio Estadual Indígena. Aqui nessa seção ainda se dialoga com ênfase sobre a problemática que move esse estudo: como a formação de professores indígenas

bilingues kaingang contribui para a produção de material didático bilingue kaingang e para construção da identidade de uma escola indígena bilíngue diferenciada? Buscando como hipótese comparar o que se percebe ao observar o dia-a-dia da escola indígena: quanto maior o grau de instrução do professor, quanto maior a busca por qualificação profissional, melhor a devolutiva de ensino através de metodologias, planejamento e elaboração de material didático adequado, contemplando os conteúdos necessários a formação integral das crianças indígenas e pensados para uma educação indígena diferenciada nas perspectivas de diversidade cultural, interculturalidade, multiculturalidade, de especificidade e do bilinguismo/multilinguismo.

Os objetivos traçados para se direcionar os estudos contou com objetivo geral de compreender a relevância da formação de professores indígenas para a produção de material didático bilingue, e se deu em marcos temporais: anteriores a Constituição Federal de 1988, Década de 1990, Documentos que marcaram os anos 2000 e Pós 2010.

Nos objetivos específicos primeiramente contextualizar a cultura kaingang do Vale do Ivaí na sua organização própria e na organização do ensino, ou seja, da educação escolar. O segundo objetivo foca em conhecer o processo histórico da formação de professores através dos instrumentos legais que lhes asseguram, fazendo um panorama nacional e filtrando para o Estado do Paraná.

O terceiro e último objetivo se pauta em evidenciar como o avanço das políticas públicas para a formação dos professores indígenas bilingues kaingang melhora a qualidade da oferta, organização do ensino e da produção de materiais didáticos bilingues kaingang.

O trabalho foi conduzido por meio da pesquisa documental tendo como base teórico-metodológica a abordagem da etnografia institucional, com pesquisa de campo junto aos professores indígenas, professores não indígenas, autoridades indígenas locais, comunidade escolar em geral. As análises e discussões foram realizadas de forma qualitativa, a partir do referencial teórico que tratam das diretrizes atuais da Educação Escolar Indígena diferenciada notadamente nas perspectivas de diversidade cultural, interculturalidade, multiculturalidade, de especificidade e do bilinguismo/multilinguismo.

A história dos povos indígenas está escrita com muitas lutas. Lutas por espaço, território, de um lugar que era de domínio do seu povo originalmente. Lutas pela cidadania, direitos, deveres, igualdade, saúde e educação. E é aqui o nosso ponto de discussão. Desde o descobrimento do Brasil, a educação das crianças indígenas baseava-se em um regime de tutela, modelo colonial que submetia os povos indígenas a adotarem uma cultura alheia. Na década de 1970 iniciam-se as mobilizações para procura superar os modelos coloniais de educação que vigoraram historicamente no Brasil.

Num movimento fortalecido e articulado, lideranças indígenas, professores indígenas, antropólogos e organizações não governamentais fizeram força em defesa dos direitos indígenas e pela primeira vez na história, especificamente na Constituição Federal de 1988, os indígenas ganharam evidência. Com o título de “Constituição Cidadã” a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito a igualdade de cidadania, com seus direitos e deveres respeitados, com sua língua, costumes e organização própria mantidas, conforme cada etnia.

A Lei Federal abriu espaço para a educação escolar indígena, bilingue, intercultural, diferenciada. A passar dois anos foi criada em 1990 a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que pertence atualmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Já com uma secretaria própria e uma coordenação específica, a educação escolar indígena que antes era financiada por órgãos não governamentais e a Funai, no ano de 1991 foi promulgado o Decreto nº26/91, que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, passando a modalidade para a responsabilidade da esfera nacional.

Pós 1990, muitos acontecimentos foram decisivos, e em 1993 publicou-se o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, e no ano seguinte, em 20/12/1996 a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96 que vigora e contempla a educação escolar indígena em suas especificidades.

No ano de 1998 é publicado então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99 efetivam a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, documento que marca legalmente a “escola indígena” como modalidade de ensino. Aqui já se vê a urgente necessidade de formação de professores indígenas bilingues, que a anos já vinham sendo discutidos e que agora estão em evidência a luz do Mec, e em 2002 é publicado o Referencial para Formação de Professores Indígenas.

Com a inquietude para em formar professores indígenas para atuar nas aldeias, que segundo o RCNEI (1988) o professor ideal para atuar nas escolas indígenas é o professor indígena, observou-se que não bastava formar professores indígenas, era necessária formar, mas formar com qualidade. Entendendo isso o Mec vê a necessidade de criar programas e subsidiar essas formações, surgem então o PROLIND (2005) e o PIBID Diversidade (2013), Saberes indígenas na Escola (2013)

Esses programas fortaleciam a formação para os anos iniciais, e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015) incentiva e reafirma a importância da formação de professores indígenas bilingues para atuar nos anos finais e ensino médio.

Ao estudar a legislação para a formação de professores no Estado do Paraná, sabemos que o estado além de abrigar os programas de ordem federal, a nível estadual tem-se a de Licenciatura em Pedagogia Indígena da UNICENTRO/PR organizada pela metodologia da Alternância; oferta para o magistério indígena bilingue, e política de vagas suplementares, garantido a realização de vestibulares específicos aos povos indígenas e Bolsa Auxílio aos estudantes. Atualmente quase que a totalidade dos professores indígenas do estado do Paraná são contratados pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado).

Em uma das maiores aldeias indígenas do estado do Paraná, acontece a pesquisa de campo. Onde todos são falantes da língua indígena caçam, pescam, produzem artesanato e desenvolvem atividades de remuneração formal através da escola, saúde, benefícios sociais e aposentadoria.

Para embasamento teórico buscou-se pesquisar autores que estudaram a temática: MOTA (2003); FAUSTINO (2013); BOARETTO (2015); MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. (2021); TOMMASINO (2003); BURATTO (2007); MENEZES (2016); ALVES (2022), dentre outros. A legislação que ampara a formação de professores indígenas, produção de material didático bilingue, Direito dos povos indígenas, remetendo a alguns fatos importantes que antecederam a Constituição Federal de 1988, escrevendo sobre esse importante marco constitucional, e as legislações posteriores.

A pesquisa teve como princípio a minha caminhada na educação escolar indígena. Meu nome é Cristiane, carinhosamente chamada de Diretora Cris pelas crianças, professores e comunidade em geral. Iniciei no colégio em 2013 como técnica administrativa PSS. Em 2015 assumi o concurso público do estado do Paraná como Professor Pedagogo e no ano de 2020 passei a ser Diretora Auxiliar e recentemente Diretora Geral.

A minha vida profissional cresceu com a instituição e os povos indígenas. Ali aprendi o que em nenhum momento de formação pude aprender: a lutar por uma educação que vive sufocada em meio as escolas regulares. E não importa o tamanho do aperto é preciso desvencilhar-se dos obstáculos, puxando pela mão a cultura e os interesses da comunidade, tentando sempre ajustar o relógio temporal dos povos indígenas aos dos demais.

A viver em meio a uma sociedade que muitas vezes é lembrada no dia 19 de abril, ou em novembro, mês que se trabalha a Lei nas escolas a Lei nº 11.645, que aí então surge um repentino interesse por aquilo que até então estava apagado e oculto, que passa por vezes despercebido e discreto. E não é uma crítica, e sim uma observação que tenho vivido.

São dez anos de incompreensão de estar em reuniões, formações e afins e de me perguntar: o que eu estou fazendo aqui? De por inúmeras vezes não ouvir nem por citação apenas algo para “as escolas indígenas”, ou “ah, nas indígenas é diferente”. E aí em mim sempre ecoa a pergunta “como assim? Que diferente? Cadê então o diferente?”.

De conformismo ou de quietude não vive a minha vida profissional. Já fui chamada de “entusiasta” da educação escolar indígena, e ao escrever esse trabalho movo mais um grão de areia o qual tento mover a todo tempo da minha vida profissional, em cada oportunidade, pois acredito eu que somente através

do conhecimento é possível tirar a sociedade do preconceito que rodeia os povos indígenas e a educação escolar indígena.

Por traz de uma sociedade excludente, vivem crianças e jovens indígenas que tem sonhos, planos, futuro. E por eles que luto por uma educação diferenciada, que abra as portas do mundo para que fruam de tudo o que lhes é de direito. Os povos indígenas kaingang tem a fama de guerreiros, e a cada ano morrem os anciãos que já lutaram, mas nascem novos pequenos guerreirinhos que precisam de uma formação humana para enfrentar cada batalha.

1. POVO KAINGANG DA REGIÃO CENTRAL DO PARANÁ

A seção aqui iniciada trata dos povos indígenas Kaingang na Região Central do Paraná, povo este de complexidade histórica e territorial, historicamente encontram-se nos estados de Santa Catarina, São Paulo e Paraná. O intuito é estudar seus aspectos históricos e culturais mantidos com o passar dos anos, bem como aqueles alterados pela constante dinâmica cultural, com enfoque na região central do estado do Paraná, a chegar até o estudo de campo: Terra Indígena Ivaí

Para uma discussão concisa, embasou-se teoricamente nos estudos de: Bandeira (2016); Boaretto et al (2015); Motta (2003); Faustino et al (2013); Frantz et al (2021), dentro outros, pois tais pesquisadores, estudaram, publicaram e analisaram os povos indígenas do estado do Paraná e da região central.

Trazer para discussão esses estudos se faz imprescindível pois “para realizar uma pesquisa, faz-se necessário tecer caminhos para o diálogo com diferentes informações e contextos, permitindo um encaminhamento do pensamento nas ações” e nesse cenário de estudos ainda “articulando o que pode estar disjunto, refletindo sobre o que pode estar oculto, utilizando os princípios filosóficos e metodológicos não como uma receita.” (PRIGOL, 2019)

O objetivo dessa seção é tratar da investigação da organização geográfica e política dos povos indígenas na região central do Paraná, comparar e concluir sobre a expressividade populacional das duas terras indígenas kaingang de organização semelhante: Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal, e ao longo do texto situar sobre a Terra Indígena Ivaí e os aspectos culturais mantidos e a evolução sofrida com a dinâmica cultural. A seguir, trata-se dos conhecimentos tradicionais e os reflexos que desencadeiam no processo educativo

1.1. HISTÓRIA E CULTURA DO POVO KAINGANG DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO PARANÁ

O Censo 2022 aponta que a população indígena do Paraná chega a 30.460 pessoas distribuídas em 345 cidades. O Paraná tem a 14º maior população indígena do País e a segunda maior da região Sul, ficando somente atrás de Rio Grande do Sul, que possui 36.096 pessoas, superando o estado de Santa Catarina, que tem 21.541 indígenas. De acordo ainda com informações do IBGE (2022) em proporção, o município que mais apresentou autodeclarações indígenas foi Nova Laranjeiras, na região central do estado, onde 23,87% da população se considera indígena, abrigando a maior reserva indígena do Paraná. Na sequência vem Tamarana (15,63%), Manoel Ribas (13,28%), sendo essa última município do qual pertence a Terra Indígena Ivaí.

Dados coletados pela Arpin Sul revelaram a presença de 93 Xetás, 5 mil Guaranis, 7 mil Xoclings e cerca de 30 mil Kaingangs no Sul do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), pois ainda não divulgou-se dados mais recentes, os Kaingang somam 37.470 pessoas, indicando que são um dos grupos com maior percentual populacional no Brasil. Dessas pessoas, 19.905 vivem em Terras Indígenas (TI). Nas suas pesquisas, Bandeira (2016) escreve que “seus integrantes” ao se referir do povo kaingang “vivem nos três estados da região Sul do país e também no oeste de São Paulo, são falantes da língua Kaingang, a qual se filia à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê”.

A língua falada por essa população é a mesma que dá nome a etnia “kaingang” (Bandeira, 2010) e essa língua identifica a família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê. Bandeira (2016) aponta que “a língua Kaingang é falada por cerca de 30 terras indígenas e junto a língua indígena Xokleng são os únicos idiomas representantes do tronco Macro-jê na região sul do país”. Ainda o mesmo autor coloca que os dados do Censo de 2010 registram 22.027 falantes da língua kaingang desconsiderando crianças com menos de 5 anos na pesquisa censitária.

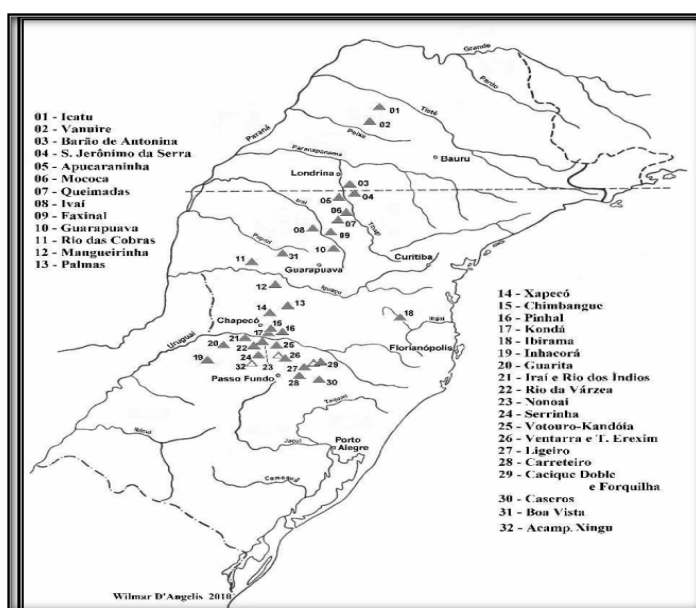
No Paraná há três etnias indígenas: Guarani, Kaingang e Xetá. A etnia Kaingang representa a terceira em população no Brasil, fala a língua do tronco linguístico Jê e encontra-se distribuída em quatro estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (HENNERICH, 2007), em mais de 30 Terras Indígenas (TI). (Boaretto, 2015, p. 634)

Ainda podemos citar o informado em entrevista concedida pelo Professor Wilmar D'Angelis divulgada no início desse ano, onde o mesmo reafirma os dados apresentados, que o Kaingang, a 3ª língua com maior número de falantes em nosso país, falada por mais de 20 mil pessoas nos três Estados meridionais.

De acordo com Prestes e Laroque (2018), os Kaingang são a maior população indígena do Brasil Meridional, somando aproximadamente trinta e sete mil indivíduos, com expressividade maior nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Constituem os mais numerosos povos indígenas do sul do Brasil, falantes da língua pertencente à família linguística Jê. Esta sociedade é formada por uma estrutura dualista, por meio da divisão em metades exogâmicas que se complementam: Kamé e Kairu” (FRANTZ, p. 05, 2021)

Conforme D'Angelis (2002) apud Bandeira (2016) que o cita como um importante pesquisador do Kaingang, tem-se o seguinte mapa que mostra o espaço geográfico ocupado pelos indígenas falantes da língua kaingang:

Figura 01: Mapa elaborado por D'Angelis



Fonte: Wilmar D'Angelis 2010

Com base no ilustrado percebe-se o expressivo número de falantes da língua kaingang e das terras indígenas que preservam e a mantém viva no dia a dia das suas comunidades. Entretanto, tanto nas pesquisas de campo quanto documentais é sabido que “aprender o português tornou-se fundamental para o estabelecimento de relações com vários seguimentos da sociedade envolvente, seja no comércio, com vizinhos das áreas indígenas, órgãos públicos e a escola” (Bandeira, 2016). Sabe-se ainda que estes indígenas são conhecedores de que vivem num país cuja língua oficial é a Língua Portuguesa, e que é dela que se valerão em busca de seus direitos garantidos legalmente, que por vezes não são efetivados.

Embora a história do Estado do Paraná remeta a termos tais como “primeiros colonizadores”, “pioneiros” aos povos de diferentes origens que avançaram na unidade federativa para colonizá-los, relatos de guerras, conflitos e estudos em terras paranaenses evidenciam que os indígenas já ocupavam esse território. (Bandeira, 2016). Os kaingang estão entre os povos que resistiram a invasão do seu território.

Mesmo resistindo e lutando pelo território houve a redução das terras indígenas. Na figura abaixo podemos observar as dimensões territoriais das áreas atingidas pelo Decreto de 1949, o que era previsto e a real extensão territorial em 1979 após o acordo.

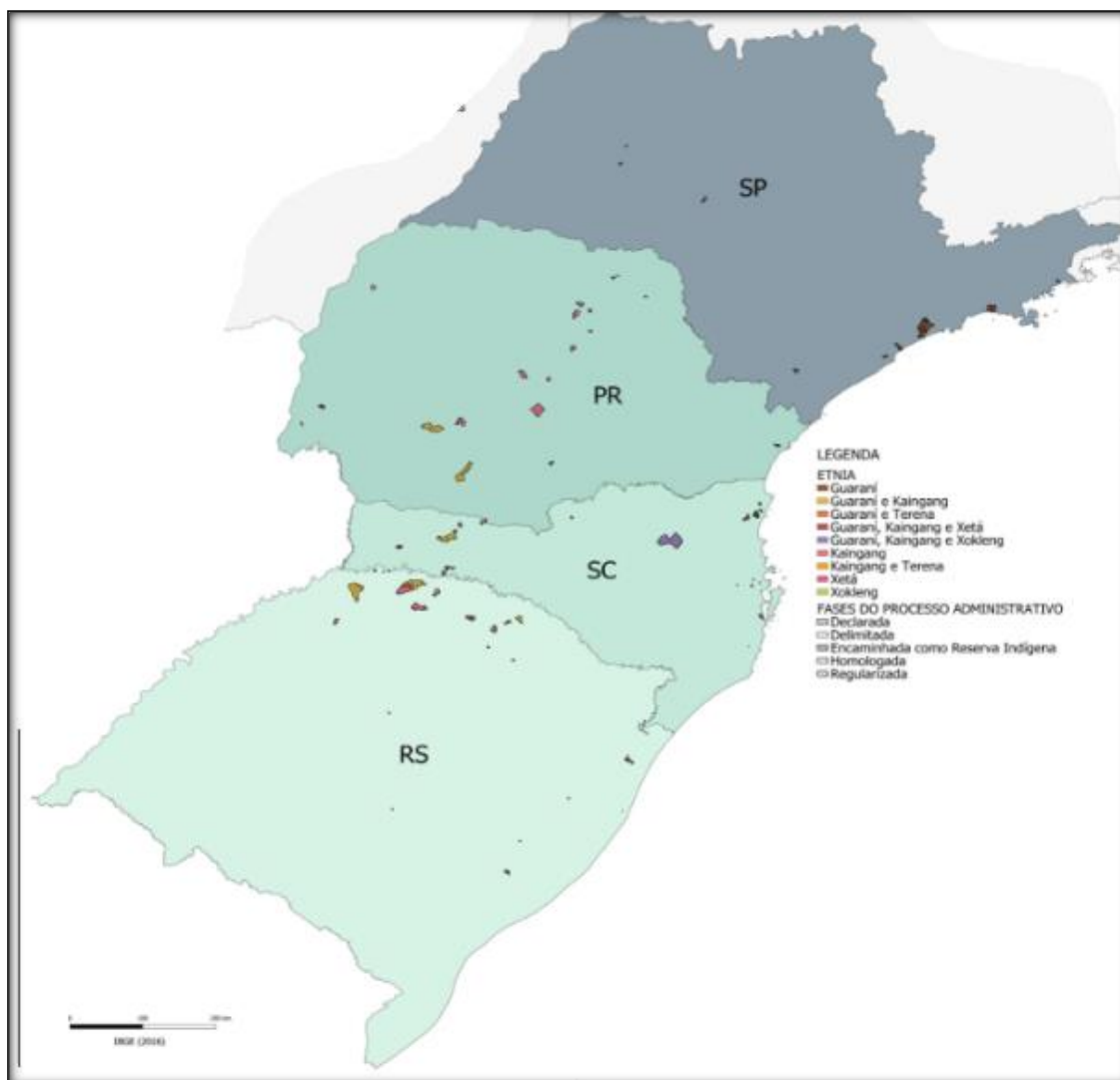
Figura 02 - Redução das terras em consequência do acordo de 1949

Terras indígenas em Hectares	Tamanho da área (década de 1900)	Tamanho da área (acordo 1949)	Tamanho da área (CIMI 1979)
APUCARANA	80.000	6.300	6.300
FAXINAL	21.000	2.000	2.010
ÍVAI	36.000	7.200	7.200
MANGUEIRINHA	17.780	2.560	8.804
QUEIMADAS	26.000	1.700	1.450
RIO DAS COBRAS	11.000	3.870	5.500

Fonte: Boletim Luta Indígena, 1979.

O chamado acordo de 79 se mascarava como um instrumento legal que garantia aos povos indígenas um espaço seguro no território. Contudo, concorda-se com o analisado por Santos (2016) que manter os indígenas aldeados era uma forma de avançar no processo de colonização, pois os mesmos eram vistos como “empecilho” pelos colonizadores “o acordo visava garantir terras para o setor madeireiro e agropecuário, obedecendo interesses econômicos de políticos e empresários ligados a esses setores” e os órgãos que deveriam partir em defesa desses povos, zelando por seu espaço, partiam em defesa do Estado.

Figura 03: Mapa elaborado por BATTESTIN e FLOSS intitulado “Localização dos territórios indígenas nos estados da região Sul e Sudeste.”



Fonte: BATTESTIN e FLOSS (2022) recorte feito pela autora.

Os autores acima elaboraram o mapa no qual apresentam a presença do povo Kaingang no Brasil, conservando ainda informações das demais etnias. No mapa ainda as informações sobre as fases administrativas de cada aldeia segundo dados da Funai. De acordo com a Constituição Federal vigente, os povos indígenas detêm o direito originário e o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (C.F. 1988)

As fases do procedimento demarcatório são definidas por ato do Presidente da República e atualmente (Funai 2023) consistem em:

Em estudos: Realização de estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais que fundamentam a delimitação da terra indígena.

Delimitadas: Terras que tiveram a conclusão dos estudos publicados no Diário Oficial da União pela FUNAI e se encontram em análise pelo Ministério da Justiça para expedição de Portaria Declaratória da Posse Tradicional Indígena.

Declaradas: Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória e estão autorizadas para serem demarcadas.

Homologadas: Terras que foram demarcadas e tiveram seus limites homologados pela Presidente da República.

Regularizadas: Terras que, após a homologação de seus limites, foram registradas em cartório em nome da União e no Serviço de Patrimônio da União.

Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União que não se confundem com as de posse tradicional e, por esse motivo, não se submetem ao procedimento acima descrito. (Funai, 2023)

Extraído do site da Funai, mais precisamente no Sistema Indigenista de Informações, tem-se o seguinte cenário da situação territorial das aldeias paranaenses, utilizando o filtro de etnia “Kaingang”:

Figura 04: Fases do procedimento demarcatório das terras indígenas paranaenses kaingang

UF: Paraná		Município: Todos			
Terra Indígena: Todas		Etnia: Kaingang			
Coordenação Regional: Todas		Fase do procedimento demarcatório: Todas			
Total de Terra(s) Indígena(s): 14			Superfície total (ha): 87.269,9174		
Terra Indígena	Etnia	UF - Município	Superfície (ha)	Fase do procedimento demarcatório	Coordenação Regional
Apucarana	Kaingang	PR - Londrina	5574.9450	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Barão de Antonina	Kaingang	PR - São Jerônimo da Serra	3750.7220	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Boa Vista - PR	Kaingang	PR - Laranjeiras do Sul	7336.3308	Declarada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Faxinal	Kaingang	PR - Cândido de Abreu	2043.8948	Reserva Indígena	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Ivai	Kaingang	PR - Manoel Ribas PR - Pitanga	7306.3478	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Kaingang de Vitorino	Kaingang	PR - Vitorino	0.0000	Em Estudo	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Laranjinha	Guarani Kaingang	PR - Abatiá PR - Santa Amélia	284.2412	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Mangueirinha	Guarani Kaingang	PR - Chopinzinho PR - Coronel Vivida PR - Mangueirinha	16375.0000	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Marrecas	Kaingang	PR - Guarapuava PR - Turvo	16838.5694	Reserva Indígena	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Palmas	Kaingang	PR - Palmas SC - Abelardo Luz	3800.8794	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL INTERIOR SUL
Queimadas	Kaingang	PR - Ortigueira	3077.7602	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Rio das Cobras	Guarani Kaingang	PR - Espigão Alto do Iguaçú PR - Nova Laranjeiras	18681.9806	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
São Jeronimo	Guarani Kaingang Xetá	PR - São Jerônimo da Serra	1339.3364	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA
Tibagy/Mococa	Kaingang	PR - Ortigueira	859.9098	Regularizada	COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUARAPUAVA

Fonte: Funai, SII (2023)

Inevitavelmente as comunidades indígenas Kaingang considerados caçadores coletores foram diminuindo seus movimentos migratórios, (Tommasino, 2014). Ao ter um território delimitado, se torna necessário desenvolver outras atividades de sobrevivência bem como desenvolver trabalhos semelhantes ao não indígena: assalariados, cultivo em áreas delimitadas, comercialização de produtos.

Hoje as famílias indígenas Kaingang na região central do Paraná apresentam perfil socioeconômico baixo. A subsistência familiar, em sua grande maioria, provém da venda de artesanatos manuais e agricultura familiar, sendo os programas sociais do governo grande auxiliador como fonte de renda e sustentação das famílias. Para complementar a renda familiar, tantos os Guarani

como Kaingang produzem e vendem artesanato, tais como: cestos em taquara, balaios, chocalhos, arcos e flechas. (Paraná, 2006)

É nítido que todas as nuances de marcações territoriais, em qualquer fase do procedimento demarcatório o Estado brasileiro tirou, das comunidades kaingang, “os recursos naturais que lhes permitiram ainda uma vida autônoma (ao lado de suas roças familiares, ainda podiam caçar, pescar, melar e aproveitar dos pinhões, antes dessa destruição)” D’Angelis (2023), e hoje essas comunidades vivem do que lhes resta, bem como daquilo que conseguem comercializar, ou dos trabalhos junto a sociedade não indígena que lhes emprega.

No estado do Paraná, Borba (1908) apud Bandeira (2016) situa como território tradicional Kaingang as regiões de Castro e Guarapuava. Esses indígenas se opuseram a colonização de Guarapuava e em conflito foram vencidos e refugiados em São Jerônimo e São Pedro de Alcântara. Dali se espalharam, uns aceitaram pacificamente ser colonizados, os que se aldearam em São Jerônimo. Já os que buscaram refúgio em São Pedro de Alcântara não foram pacíficos e voltaram a habitar o vale do Ivaí e Tibagi. No centro sul do estado alguns habitavam locais próximos ao Baixo Piquiri (Bandeira, 2016). É importante contar a história da ótica das lutas dos povos indígenas kaingang que já habitavam o Paraná, de forma a manter a memória de luta pelas terras que esses povos travaram ao longo da sua história, até chegar a organização atual.

No ano de 2009 Mota publica um trabalho realizado no qual buscar regatar a “História Épica dos Índios Kaingang no Paraná (1769-1924)”, pelo qual é possível saber que os povos Kaingang remanescentes estão situados nas reservas indígenas “às margens dos rios Tibagi, Ivaí, Piquiri, Iguaçu e outro menores, em torno das grandes cidades como Londrina, Guarapuava e outras, acompanhando as serras que separam o segundo e o terceiro planalto paranaense.” (Mota, 2009, p.11)

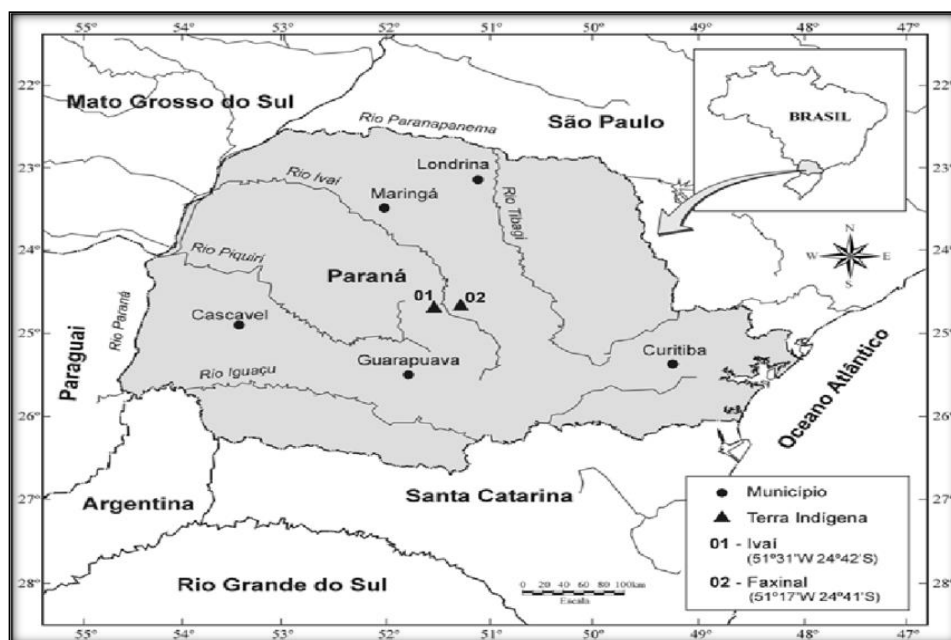
Após os descritos possível perceber a distribuição da população indígena no estado por região. O povo Kaingang presente na região central do Paraná, segundo Mota (2009), são descendentes de grupos Jês do Brasil central que migraram para essa região. Segundo o Jornal BEMPARANA, reportagem escrita por Kowalski (2023) “com relação às etnias, aproximadamente 70% pertence ao povo Kaingang e 30% ao povo Guarani (...) De acordo com o

Governo do Estado, no Paraná cerca de 13.300 indígenas vivem em aldeias ou terras indígenas.”

A TI Ivaí conta com uma população aproximada de 305 famílias, totalizando 1.470 moradores Kaingang. A área da TI, que já foi de 36.000 ha aproximadamente, foi reduzida para 7.200 há com o acordo de 12 de maio de 1949. Ainda assim, sua regularização só foi homologada pelo decreto no. 377 de 14/04/91, e demarcada administrativamente (DOU, 26/12/91), Reg. CRI em Pitanga, Comarca de Laranjeiras do Su(3.652 ha). Matr. 17.489, Liv. 2 RG, fl. 1, em 07/02/92. Reg. CRI de Manoel Ribas, Comarca de Ivaiporã (3.654 ha), Matr. 25.752, s/ Liv., fl. 01. Reg. SPU Cert. 10, em 02/08/94. Boaretto, JD, & de Assis Pimentel, GG (2015)

Ao falar na região central do Paraná, Mota (2009) conta que essa é a região que possuem as Terras indígenas que abriga a maior quantidade da população Kaingang. Na figura a abaixo, o autor mostra a localização das Terras Indígenas Ivaí (01), nos municípios de Manoel Ribas e Pitanga, e Faxinal (02) no município de Cândido de Abreu, no Estado do Paraná.

Figura 05 - Mapa das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal

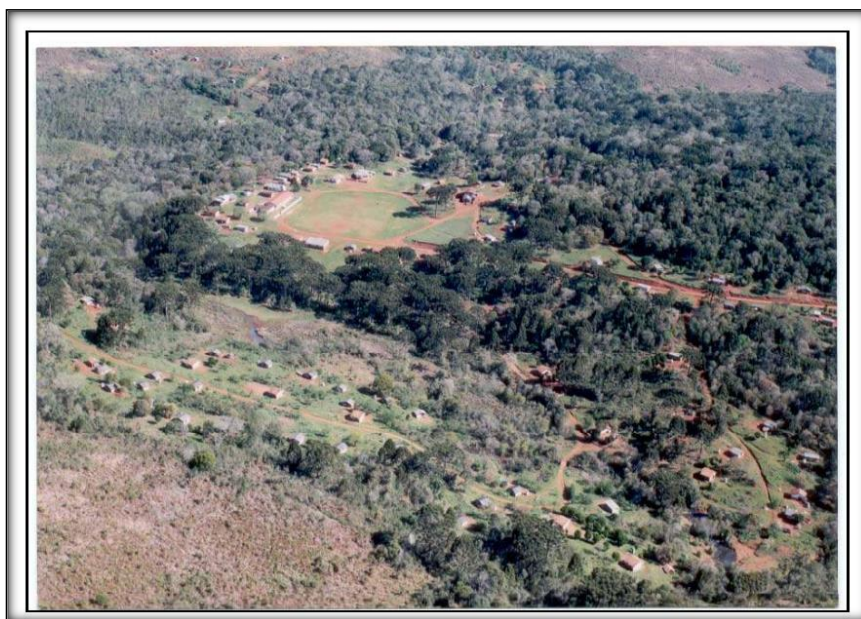


Fonte: IBGE, 2023

Mesmo a Terra Indígena Ivaí pertencendo a dois municípios, não há indígenas residindo nas terras cuja delimitação geográfica pertence ao município

de Pitanga, vivem, conforme afirma Mota (2003, p. 95) [...] concentrada numa única aldeia onde no passado havia o toldo Passo Liso [...] próxima à cidade de Manoel Ribas, sendo de 6 km a distância entre a aldeia e o centro da cidade”. A área desse município representa a maior parte da terra indígena, contudo são terras de mata fechada, de rios, cujo espaço os indígenas utilizam para caça, pesca, extração de matéria prima para o artesanato.

Figura 06 – Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí no ano 2000



Fonte: MOTA, Lúcio Tadeu et al. (2000)

Na descrição abaixo da foto o autor escreve

“Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí, feita em 2000. Ao lado esquerdo do campo de futebol estão a Escola, o Posto de Saúde, o Posto da FUNAI e, ao fundo, a Igreja. No lado direito, observa-se a estrada que vem de Manoel Ribas e, mais abaixo, o rio Monjolo Velho.” (Mota, pag. 95, 2000)

Com o passar dos anos, mais precisamente após a foto de Mota (2003) percebemos que a sede da Terra Indígena Ivaí permanece com a mesma organização, contudo é possível observar melhorias tais como ampliação e modernização do campo de futebol, melhorias e ampliação do prédio escolar, aumento do número de casas, construção da quadra esportiva coberta comunitária.

Figura 07 – Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí no ano de 2021



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021)

Importante falar que na região central do estado estão duas grandes aldeias de organização semelhante: Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal. Seus habitantes são da mesma etnia, e geograficamente são próximas, sendo importante coletar dados populacionais das duas Terras Indígenas para falar sobre quantidade populacional.

Já se passam dez anos dos estudos de Mota e agora no ano de 2023 realizando a pesquisa de campo conversando com os agentes de saúde, caciques, lideranças indígenas, diretores das escolas, da Terra Indígena Ivaí e Faxinal obtém os dados atualizados do número de famílias e população nessas terras indígenas. O quadro abaixo foi elaborado tendo como base os dados obtidos em pesquisa de campo junto as instituições escolares e de saúde das Terras Indígenas relacionadas.

Quadro 01 – Dados populacionais aproximados das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal

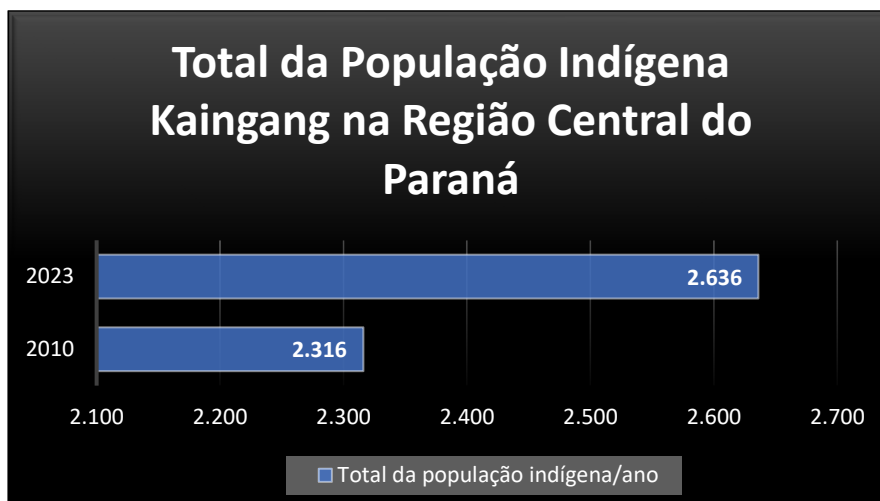
Terra Indígena	Etnia	Município de Localização	Nª aproximado de Famílias	Nº aproximado de habitantes
Ivaí	Kaingang	Manoel Ribas e Pitanga	540	1.891
Faxinal	Kaingang	Kaingang	200	639

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com características semelhantes de organização política, economia, educação, e aspectos culturais, as Terras Indígenas Ivaí e Faxinal somam hoje uma população indígena Kaingang de 2.636 (dois mil seiscentos e trinta e seis), e 740 (setecentos e quarenta) famílias. Para melhor organização da saúde, educação, distribuição de doações, caciques, lideranças indígenas, agentes de saúde e demais profissionais que atuam nas aldeias, comunidade escolar, realizam o mapeamento e a contagem informal e atribuem uma margem de 40 pessoas em trânsito, que seriam as pessoas que saem para vender artesanato, viajam a trabalho temporário ou para visita em tempo prolongado aos seus familiares em outras terras indígenas.

Os dados preliminares do Censo Demográfico 2023 no que se refere ao município de Manoel Ribas apontam a totalidade populacional de 14.240 habitantes. Num cálculo simples podemos utilizar os dados recentes do censo (2023) comparados aos dados obtidos em pesquisa de campo e chegar à porcentagem de 13% da população manoelribense sendo representada pela etnia indígena kaingang.

Gráfico 01 – Total da População Indígena Kaingang na Região Central do Paraná



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Acima, para ilustrar o estudado elaborou-se um gráfico cujo intuito é comparar os dados oficiais do Censo demográfico 2010 e os dados obtidos na pesquisa de campo em 2023, evidenciando o crescimento populacional e indo de encontro ao que se divulgou oficialmente no Censo de 2023.

Sobre o trabalho e a sustentabilidade dos povos indígenas paranaenses “tradicionalmente, os Kaingang viviam da caça, pesca e coleta e faziam um complexo manejo ecológico de seus territórios, de forma que a alimentação era farta o ano todo. (...) (FAUSTINO, et al, 2013). E dessa forma proviam as necessidades alimentares da aldeia e das suas famílias.

A comunidade indígena, há muito tempo, perdeu sua autonomia econômica e conseqüentemente passou a depender cada vez mais das políticas públicas. A única atividade em que existe autonomia relativa, pelo menos em termos de produção, é o artesanato mercantil, mas mesmo assim, depende do mercado consumidor. Por outro lado, a taquara está cada vez mais difícil de encontrar e os índios têm de buscá-la em locais distantes. As roças familiares dependem também de sementes e insumos que são obtidos junto aos órgãos públicos. (MOTA, 2003, pag. 92)

Sob diversas ameaças a sobrevivência, os povos indígenas Kaingang ainda têm na agricultura a sua principal fonte de economia, PARANÁ, 2006. Cultivam milho e mandioca e em algumas áreas há plantações de soja e de frutas diversas. Também criam aves e suínos. PARANÁ, 2006. Na atualidade remetendo-se a Terra Indígena Ivaí, observa-se também que a sobrevivência se vale da agricultura, cultivo de legumes, hortaliças, criação de animais e também

comercialização dos mesmos, plantio de madeira de reflorestamento para extração, caça e pesca esporádica, e de vínculos empregatícios que trataremos adiante.

Figura 08 – Preparo da caça pelos indígenas Kaingang



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021)

Mesmo que hoje a sobrevivência não provem somente da caça, pesca e coleta na floresta, os indígenas kaingang no Ivaí mantêm tais atividades de forma esporádica. Se faz importante, segundo eles, na manutenção da cultura, e também é uma atividade coletiva de grande apreço pelos homens da comunidade. Ainda contam que muitos deixaram de tais atividades para outros tipos de entretenimento: a organização do Jogo de Futebol, acesso as redes sociais, modernização dos aparelhos de televisão e canais e aplicativos de filmes, encontros de jovens promovidos pelas igrejas, dentre outros.

Figura 09 – O Preparo tradicional do milho



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021)

A coleta de frutas e legumes também é uma prática mantida, bem como o preparo de forma tradicional, acima podemos ver o milho, legume coletado e logo preparado para consumo do grupo.

Os kaingang possuem conhecimentos tradicionais repassado dos mais velhos aproveitar os recursos naturais e extrair da natureza tudo que é necessário à sua sobrevivência “os Kaingang, são fundamentalmente povos caçadores coletores, apresentando originalmente uma agricultura incipiente. A denominação Kaingang refere-se tanto a população, como a língua falada. (Santos, 2016) Cada etnia indígena tem sua própria forma de organização para o uso e manuseio da floresta.

Esse cenário se dá hoje porque historicamente o povo Kaingang perdeu seu espaço devido a invasão do não indígena (Tommasino, 2014), ou seja, “em decorrência da confinamento dessa população em diminutas terras, acirrando assim as disputas entre indígenas e não indígenas “[...] os Kaingang são fundamentalmente caçadores-coletores, o que resulta em grande mobilidade territorial.” (Tommasino, 2014).

Para a autora, Tommasino (2014) essa característica serviu de justificativa para que se construísse uma visão estereotipada dos Kaingang por parte do colonizador europeu. Tal conceito foi estudado por Sahlins que cita em seus estudos a importância de

desmistificar precisamente a noção, ainda aceita por alguns, do nativo desprovido, sempre em busca de alimento, ocupado demais com o estômago para se dedicar à cabeça, incapaz, enfim, de construir obras de arte ou cultura sofisticada. Ao desfazer esse mal-entendido, Sahlins também indica que o gosto pela acumulação de bens materiais não é universal, nem algo dado pela natureza, mas simplesmente um valor cultural característico das sociedades de consumo. (TOMMASINO, 2014, p. 21 apud SANTOS, 2016 p. 36).

Para Mota e Tomassino (2008) *apud* Santos (2016) “a ideologia corrente alimenta um conceito de natureza externa à sociedade, à espera de ser possuída.” Inferindo aqui juntamente com os autores, a ideia colonizadora de que o homem domina a natureza, não somente para extrair dela somente o que precisa, mas bens que vão além do seu sustento

assim, o norte e oeste paranaense, da metade do século XIX em diante, com suas florestas, campos, rios, rochas, terras roxas, climas amenos, aguardariam a sua internalização no processo de produção da sociedade industrial moderna. (MOTA e TOMMASINO, 2008, p. 20).

Para Santos (2016) é importante citar sobre a superioridade do homem sobre a natureza e consecutivamente explicar que tal conceito não é apropriado pelos indígenas Kaingang

O domínio da técnica da irrigação, resultou na "domesticação" da natureza através da agricultura e fixou os povos em determinados territórios, formando o berço das antigas civilizações. Nesse contexto surge a concepção de domínio sobre a natureza porque "dominar a natureza seria dominar algo inconstante, imprevisível e instintivo". Nessa relação de dominação, para alguns a natureza é o objeto a ser dominado pelo sujeito, o homem. Para Gonçalves, essa visão de natureza-objeto versus homem-sujeito parece não considerar que o termo sujeito, além de significar um ser ativo, dono de seu destino, também pode indicar que podemos estar submetidos a determinadas circunstâncias. É a visão antropocêntrica de mundo, na qual o homem é o senhor de todas as coisas, que faz com que se esqueça que o termo sujeito, pode significar tanto aquele que age como aquele que se submete. Essa visão de natureza separada do homem é característica do pensamento dominante no mundo ocidental, cuja matriz filosófica advém da Grécia e da Roma antigas, que se firmou contrapondo-se a outras formas de pensar e de agir. (OLIVEIRA, 2002, p. 4-5 apud SANTOS, p. 41, 2016).

Como já dito, a visão do indígena se difere completamente da visão do colonizador (Santos, 2016) para os povos Kaingang é necessário a harmonia

com a floresta, provendo dela somente o necessário, não afetando grosseiramente o ecossistema, sem por demais espécies em risco, Boaretto em estudos sobre os Kaingang afirma ser um povo,

[...] que tradicionalmente vivia da caça, coleta e agricultura e que, no tempo presente, tem na agricultura o elemento básico de sua economia. Neste sentido, vivem das roças administradas pela FUNAI, das roças familiares, da venda de artesanato, de assistência e de serviços rurais temporários. Na TI Ivaí, observamos, em algumas casas, mulheres e crianças confeccionando cestas, balaios e outros utensílios. (Boaretto, 2015, p. 635)

Ainda hoje os povos indígenas kaingang mantém viva essa tradição. Por mais que a industrialização avançou nas aldeias, caçar, pescar representa um momento importante aos homens indígenas. Em momentos oportunos de caça, preparam as “sevas” e aguardam os bichos, posteriormente reúnem as famílias para preparar a carne e comer.

Atualmente os indígenas ainda dividem suas tarefas entre as tarefas que são desempenhadas somente pelos homens e aquela que são desempenhadas pelas mulheres, tais como na produção do artesanato: os homens buscam a matéria prima (taquara) e as mulheres tecem; outro exemplo é na rotina diária onde os homens buscam a lenha para fazer fogo e as mulheres preparam os alimentos. Em pesquisa de campo podemos observar que nos dias atuais o povo Kaingang da TI Ivaí vivem da coleta de frutos silvestres, caça, pesca, coleta de sementes tais como pinhão, criação de animais para subsistência, assim, como já observaram Mota (2003), Faustino (2006) e Boareto (2015) aos estudar os povos indígenas kaingang.

Faustino (2006) observa que “muitos grupos familiares Kaingang passam grande parte do tempo do lado de fora das casas, ao lado dos fogos onde realizam a maior parte das atividades diárias” e vale relatar que mesmo com trabalhos formais ainda se preserva nas residências o ritmo de trabalho tradicional kaingang

Rotineiramente os homens trabalham na roça e retornam aproximadamente às 17h; mulheres ficam em casa fazendo artesanatos e as crianças ficam na escola (TI Ivaí); em seu tempo livre, se organizam para jogar bola no campo, conforme foi possível ser observado. Já os adultos se reúnem nos finais de semana para realizarem a prática do futebol. Quando se trata

de outras atividades, durante a noite, alguns Kaingang descansam, outros conversam com famílias e/ou amigos, tomam chimarrão, assistem novela e jornal na televisão, e, quando possível, acompanham campeonatos de futebol. Uma característica cultural é a coexistência de práticas ancestrais com outras atualizadas e ressignificadas. (Boaretto, 2015, p. 636)

Contudo, atualmente não se mantém essa visão de harmonia com a natureza, fatores políticos trouxeram os indígenas a gradativamente adquirir a noção de trabalho e exploração dos não indígenas como ocorreu na época do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1918, e hoje podemos exemplificar com o avanço da produção de cereais em larga escala, plantio direto de soja, milho feijão, para comercialização, abertura de mais espaços para a agricultura.

E é nesse contexto histórico que o indígena é fortemente afetado na sua concepção de trabalho e subsistência “os Kaingang do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, estavam entre os mais “aculturados” em consequência do maior contato com o não indígena, conseqüentemente eram os que mais produziam renda indígena por dominarem os mecanismos de produção.” (Soares, 2016)

Contudo, ainda na mira das falsas políticas de proteção aos índios e sob o camuflado cuidado do SPI as terras indígenas foram drasticamente reduzidas políticas “O Acordo de 1949 resultou na diminuição de grandes extensões de terras indígenas, porém alguns territórios não sofreram reestruturação, o que aponta para estratégias políticas dos sujeitos envolvidos.” (Soares, 2016) As terras indígenas existentes são apenas uma pequena parte de um extenso território que foi tomado de vários povos ao longo dos séculos. E sem terras não há de onde prover sustento. Retomamos aqui ao centro do Paraná

Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal, localizam-se no município de Manoel Ribas- PR e no município de Cândido de Abreu- PR, abrangendo uma área de 7.306,3478 e 2.043,8948 (ha), respectivamente. Ambas as terras, assim como a Terra Indígena Apucarana foram drasticamente reduzidas após o Acordo. A área do Posto Indígena Faxinal foi delimitada pelo Governo do Estado do Paraná, originalmente através do Decreto nº 8, de 09 de setembro de 1901. (Soares, p.77, 2016)

Saltando para o ano de 2023, em convivência com os indígenas dos arredores do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, traça-se

uma linha paralela e observa-se que é mantido tais fontes de economia, contudo os artesãos indígenas mudaram o perfil de artesanatos, buscando atender a sociedade não indígena, que corresponde a principal clientela.

Figura 10 – Foto de artesanato produzido na Terra Indígena Ivaí - *Souplast*



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Acima um *souples* feito de taquara. Esse item foi confeccionado por uma artesã indígena kaingang da Terra Indígena Ivaí, e a mesma relata que será comercializado no Estado de São Paulo. A artesã indígena Kaingang C.A. explica que existe um bom comércio no estado de São Paulo para os artesanatos indígenas, e que há lucro financeiro se deslocar da Terra Indígena Ivaí para esses lugares. Esse item, por exemplo, é vendido por um valor variável entre R\$20,00 a R\$ 30,00 por unidade e de grande apreço nos grandes centros urbanos, em cidades paulistas e também paranaenses.

O que se leva em consideração pelo comprador é ser um item feito manualmente por indígenas kaingang e também pela utilização da taquara na cor “crua”. O *souples* é um objeto de origem francesa utilizado para pôr sob o

prato criando uma moldura para o objeto e dispensando a utilização de toalhas de mesa.

A taquara não tem sido mais de fácil acesso nas terras indígenas. É tarefa dos homens ir aos lugares mais distantes buscar a taquara e a partir daí as mulheres artesãs preparam a matéria prima para tecer: tirar a parte que se tem proveito, “estaleirar”, deixar secar ao ponto de ser possível tecer, cortar no tamanho ideal, tecer os objetos que serão comercializados.

Figura 11 – Foto de artesanato produzido na Terra Indígena Ivaí- Peneiras



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A venda de peneiras como artigo de decoração tem um amplo mercado segundo os artesãos da Terra Indígena Ivaí. Inicialmente as peneiras tinham a função de separar grãos, minérios, entre outros. Com a modernização e o advento do produtos industrializados assumiu a função de objeto de decoração nas casas dos não indígena apreciadores da arte.

Figura 12 – Pinheiro de natal com bolinhas feitas por artesãos indígenas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Acima a imagem de uma árvore de natal feita com bolinhas de taquara, tingidas tradicionalmente e tecidas pela artesã C.A. da Terra Indígena Ivaí. O artesanato vai aos poucos mesclando entre o tradicional e o moderno, passando a atender o mercado e seguindo também a temporalidade capitalista.

Segundo o Museu Paranaense e a Funai, a economia das comunidades indígenas baseia-se na produção de roças de subsistência, pomares, criação de galinhas e porcos. Além disso, a produção e venda de artesanatos como cestos, balaios, arcos e flechas ajuda a complementar a renda familiar, dados divulgados no Jornal BEMPARANA, reportagem escrita por Kowalski (2023).

Figura 13 - Criança indígena Kaingang aprendendo a confecção do artesanato



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

A confecção de artesanato é uma tarefa que se aprende cedo na Terra Indígena. Desde criança os pais já ensinam e percebem a afinidade ou não dos filhos para artesãos. Especificamente na Terra Indígena Ivaí se valem da produção e venda de artesanato em diferentes cidades, tanto dentro do Estado do Paraná, como também fora dele. Outra fonte de renda é a lavoura comunitária onde os indígenas cultivam roças particulares, e produzem milho, batata doce, feijão, arroz, etc; e criam pequenos animais como: porcos e frangos. Há também o vínculo empregatício com a SEED, atuando no Colégio Indígena; Vínculo empregatício com a SESAI, atuando na saúde indígena.

Figura 14 – Professor indígena bilingue ministrando aula de Língua Kaingang



Em 2003, Mota pesquisa que na Terra Indígena Ivaí 976 não possuem renda fixa, 73 eram aposentados e 12 assalariados. Em relação aos avanços das políticas de formação de professores indígenas e incentivo das lideranças locais, um registro divulgado na pesquisa de Menezes (2016), constatou que havia 28 professores e funcionário indígenas, contabilizando estes com trabalhadores com renda fixa também, nas demais áreas não se encontrou registro para o ano.

Atualmente o Colégio emprega 52 professores indígenas e 11 funcionários indígenas terceirizados contratados por empresa terceirizada que ocupam as vagas de agente administrativo, agente de limpeza e merendeira. Já o posto de saúde emprega 7 agentes de saúde, 3 agentes de saneamento, 3 motoristas, 1 agente de saúde bucal.

Figura 15: Foto dos funcionários indígenas do Posto de saúde na Terra Indígena Ivaí



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Em todos esses cargos citados o emprego é formal, salário fixo, devidamente registrado e com os direitos trabalhistas assegurados. Somando as estes, registros, conforme dados coletados no Posto de Saúde da TI Ivaí constam 83 pessoas aposentadas. Para o Programa Bolsa Família levantou-se junto a Assistência Municipal o número de 443 famílias indígenas beneficiadas.

Quadro 02 – Dados de trabalhadores formais na Terra Indígena Ivaí.

Número de Trabalhadores formais na TI Ivaí	2003	2023
	85	160

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Sobre os aspectos religiosos Kaingang observamos inicialmente a história da religiosidade desse povo, segundo Mota (2003) é preciso resgatar o dualismo simbólico que orienta as suas práticas sociais, pois “na cosmologia desse grupo, tanto a sociedade quanto a natureza aparecem simbolicamente divididos entre as metades Kamé e Kairu.” O autor levanta ainda que “a mitologia kaingang explica a origem do mundo e da humanidade assim como da natureza e sua biodiversidade.”

Mota (2003) cita que no ano de 1912 Nimuendaju coletou, entre os Kaingang da bacia do Ivaí, o seguinte mito sobre a sua origem:

A tradição dos kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm a cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.

Um professor de História, que hoje mora na Terra Indígena Ivaí, E.C.C. relata que os mitos permeiam a origem dos kaingang, de um lado os guerreiros kaingang surge da terra, de outro lado, e outra versão que sabe eles saem de trás de uma imensa cortina branca (cachoeira) e são fortes, corajosos e guerreiros.

Existem outras versões sobre as metades clânicas, porém cabe o recorte ainda de Mota (2003) “os heróis míticos também criaram os bichos e as plantas e muitos dos conhecimentos de medicina e agricultura aprenderam com os

bichos. Nimuendaju recolheu o seguinte relato mítico na Terra Indígena Ivaí” a observar, abaixo transcrito:

Como esses dois irmãos com a sua gente foram os criadores das plantas e dos animais, e povoaram a Terra com os seus descendentes, tudo neste mundo pertence à metade Kanyerú ou à metade Kamé, conhecendo-se a sua descendência já pelos traços físicos, já pelo seu temperamento, já pela pintura: tudo o que pertence a Kanyerú é manchado, o que pertence a Kamé é riscado. Essas pinturas, o índio vê tanto na pele dos animais como nas cascas, nas folhas ou nas flores das plantas, e para objetivos mágicos e religiosos cada metade emprega material tirado de preferência de animais e vegetais da mesma pintura. Kanyerú fez cobras, Kamé, onças. Este fez primeiro uma onça e a pintou, depois Kanyerú fez um veado. Kamé disse à onça: “Come o veado, mas não nos coma!” Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem. Kamé repetiu-lhe ainda duas vezes, em vão; depois lhe disse zangado: “Vai comer folhas de urtiga! Não presta para nada!” Kanyerú fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais. Queimou um espinho chamado sodn e esfregou a cinza nos dentes da cobra a fim de torná-los venenosos. Kamé quis então fazer um animal muito feroz, e começou a fazer o tamanduá. Eles estavam trabalhando durante a noite, e quando o dia começou a romper, o tamanduá ainda não estava pronto: já tinha unhas enormes, mas a boca ainda estava por fazer. Então Kamé arrancou um cipó e meteu-o como língua na boca do estranho animal, que ficou mal acabado”. Quando já estava claro, eles começaram a correr, e logo uma onça pegou um Kanyerú, e Kamé foi mordido por uma cobra. Pararam para tratar o doente, quando o surucúá (Trogon sp.) cantou: Tug! Tug! Tug! Um velho explicou essa cantiga como tu (carregar) e mandou que carregassem o doente para o lugar do acampamento. Um pequeno gavião cantou: Tokfin! (amarrar) e o velho mandou amarrar o membro lesado. Um outro passarinho cantou: Nigdn! (cortar), e eles abriram a ferida com um corte. Outro cantou: landyóro! (espremer) e eles espremeram a ferida. Por fim um outro cantou: Kaimparará! (kaimpára – inchado), e o velho disse: “Isto é um mau grito! Amanhã o membro estará inchado! “Assim foram tratando o doente até que se restabelecesse. (MOTA, p. 91, 2003)

Citamos o escrito por FRANTZ, 2021, “a metade Kamé remete aos raios do sol, registrados por meio de linhas. Já a metade Kairu remete à lua, representada por formas redondas. Vale destacar que a relação entre as metades exogâmicas baseia-se na dualidade e na complementaridade. A religião para os indígenas é uma forte base de sustentação, é um meio de se relacionar com os parentes, com os mortos, com as suas crenças

Além dos nomes Kamé e Kairu ainda existem nomes de pessoas denominadas péin que possuem nomes péin. São categorias sociais que possuem funções rituais no kikikoi e nos funerais.

Fechando esse círculo de oposição e complementaridade, cada metade/seção possuía pinturas específicas, sendo a dos Kamé, em riscos e a dos Kairu, em círculos. O único momento em que a estrutura de metades e subseções se evidenciava era no ritual dos mortos (kikikoi), o ritual mais importante desta sociedade. (MOTA, p. 92, 2003)

Nesse contexto, refletimos sobre toda essa organização religiosa, a pensar que “a organização cultural Kaingang conjuga aspectos do mundo natural, simbólico e social, sem que sejam dissociados da vida.” (FRANTZ, 2021), com o passar do tempo

O ritual dos mortos foi sendo abandonado por causa das perseguições aos rezadores (kuiã) e da proibição por parte dos diretores dos aldeamentos que teve início no período provincial, mas o ritual resistiu até o início da década de 1950. No entanto, percebesse que mesmo com a modernização dos Kaingang e uma série de mudanças que imprimiram no seu modo de vida, a lógica dual, combinando hierarquia e reciprocidade, permanece como princípio estruturante das relações sociais, políticas, econômicas e rituais. (MOTA, p. 93, 2003)

Logo após o descobrimento do Brasil, o cristianismo e demais religiões não chegaram as aldeias de forma pacífica. A adoção do catolicismo e demais religiões ocupou espaço na cosmologia e vida ritual, combinando elementos simbólicos aos símbolos da igreja tradicional, conforme explica Almeida, (1998). O falecimento dos rezadores, a ausência da transmissão da tradição, favoreceram a redução dos rituais cultuados pelos ancestrais Kaingang. A demarcação de terras, também contribui, pois precisa rios e matas, para se realizar os rituais tradicionais kaingang. A contar também o sistema capitalista que avança sobre as aldeias aumentando as áreas de cultivo e diminuindo as áreas de preservação, a tecnologia chegando nas casas, substituindo o tempo das famílias pelas redes sociais e programas de televisão.

O predomínio de uma ou de outra religião nas aldeias indígenas vai depender do número de adeptos, grau de participação, diálogo com a liderança. Ao dialogar com os indígenas que lideram as igrejas na Terra Indígena Ivaí, citou-se as religiões presentes: Católica, ainda com maior número de adeptos, evangélicos, sendo presentes as igrejas “Só o senhor é Deus”, “Congregação Cristã no Brasil”, “Igreja Universal do Reino de Deus”, “Igreja do Evangelho Quadrangular”. Ainda existe a presença de alguns “rezadores” e “benzedores”,

que mantem ritos de rezas tradicionais e ancestrais e medicam com ervas que buscam nos arredores da aldeia.

Ao término desse capítulo é possível perceber a forte e marcante presença dos povos indígenas Kaingang no estado do Paraná, com destaque a região central. Com organização e aspectos culturais semelhantes, Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal compõem um gigante legado cultural a história paranaense e uma expressiva população indígena Kaingang que mantém viva uma das suas maiores armas de resistência: a língua. Com ênfase na Terra Indígena Ivaí é possível analisar os dados e constatar as melhorias e ganhos ao povo indígena, no que tange ao seu espaço nos postos de trabalho da sua própria comunidade, suas terras, saúde, infraestrutura da comunidade como um todo.

1.2. OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS KAINGANG ATRELADO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BILINGUE DIFERENCIADA

É assegurado as escolas indígenas o direito a educação bilíngue e diferenciada (Brasil, 1988) Tal seguridade deve ser expressa no currículo da escola kaingang, no Regimento Escolar, na Proposta Político-pedagógica e no Plano de trabalho docente. É assegurado as escolas indígenas criar uma identidade própria, para que os alunos continuem a preservar e valorizar sua cultura.

A instituição de ensino indígena bilíngue, neste caso tratado aqui especificamente da etnia Kaingang reassume a perspectiva de formar seres humanos capazes de organizar a convivência social e a produção/reprodução das condições de vida de forma duradoura, indefinidamente no tempo: a sustentabilidade, com isso, valorizando a cultura, qualidade de vida, do meio ambiente, do campo e um desenvolvimento econômico e social sustentável, que podem ser incorporados nas práticas da escola e contribuirão na elaboração de materiais didáticos e nos processos de ensino e de aprendizagem tanto da L1 (Língua Materna kaingang) como L2 (Língua Portuguesa).

As aulas baseadas exclusivamente em língua portuguesa e com metodologias e matérias pensadas para as escolas regulares pode não

representar um material didático eficaz para os estudantes indígenas, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.” (RCNEI, 1998, 25.). Um professor não indígena não ministrará sua aula em língua materna indígena, pois não é detentor deste conhecimento, porém terá a possibilidade de construção de maquetes, elaboração de cartazes, análise de quadrinhos e charges e a utilização de alguns filmes, documentários e pequenos vídeos gravados do youtube, baseado nos estudos culturais e aplicabilidade a disciplina que estará ministrando. Quanto mais abstrato ou complexo o conteúdo, mais difícil é para trabalhá-lo em sala aula com estudantes indígenas bilingues, o que não deixa de se aplicar também às escolas regulares.

No ano de 2003, Lucio Tadeu Motta registrou em seu livro Diagnóstico étno-ambiental da Terra Indígena Ivaí-PR,

De acordo com os depoimentos dos professores que trabalham na escola, quando os alunos chegam na pré-escola e na primeira série eles não dominam o português. São falantes da língua kaingang e muitas são as dificuldades de aprendizagem e de comunicação entre alunos e professores, necessitando da presença de um intérprete, representado por um monitor indígena ou por uma mãe que fique nas salas de aula junto com os alunos e a professora. Com isso os professores ressentem-se dessa dificuldade de comunicação e consideram de fundamental importância um curso de língua kaingang para que eles possam atender melhor os alunos. Consideram importante, também, mais cursos de formação e/ou atualização nos quais possam estar aprendendo sobre a história dos povos indígenas, principalmente dos kaingang no Paraná. Os professores lamentam-se, também, por não terem feito nenhum curso e/ou estudo sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI – que prevê o ensino multicultural e bilíngüe. (MOTA, 2003, p. 154)

Pensar na construção de sentidos para os estudantes kaingang são processos complexos que exigem um aprofundamento de metodologia, conhecimento, material didático e que extrapola o tempo que os professores dispõem para tal preparo. Aqui relembra-se que os professores possuem hora atividade de mesma proporção aos demais professores com vínculo QPM (Professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério) e PSS (Professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado) contratados pela SEED/PR (Secretaria de Estado e Educação do Paraná). Conforme Faustino (2006),

quando viviam nas florestas, os povos indígenas detinham um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia – botânica, zoologia –, dos ciclos da natureza, das montanhas, dos rios, dos peixes, dos animais, do clima. Tal fato não se aplica as crianças e jovens, estudantes atualmente, e dessa forma o conteúdo se torna distante e quanto mais abstrato o conteúdo, mais difícil para trabalhá-lo em sala de aula sem contato visual, e pouca representatividade ilustrativa para alguns assuntos.

fica explícito que continua havendo uma barreira cultural entre professores e alunos, a qual pode ser pensada como expressiva da incomunicabilidade entre duas sociedades diferentes. Não há diálogo cultural, não há troca de conhecimentos e, só muito recentemente tem sido demonstrado, da parte dos professores brancos, interesse em conhecer a cultura da sociedade à qual pertencem seus alunos. Os professores indígenas atuam apenas como monitores e como elos frágeis dessa relação que se estabelece na escola. (MOTTA, 2003, p.155)

O meio habitado tem uma participação decisiva no processo de ensino aprendizagem. Na cultura kaingang ainda hoje, as pessoas mais velhas se orientam pelo conhecimento cultural indígena, os anciãos da comunidade são consultados pelos membros da comunidade e respeitados pelo conhecimento que detém. A escola tem a possibilidade de incluir, aproximar, ou excluir esse conhecimento, o que seria uma perda cultural imensurável. Com a interação social, a prática pedagógica planejada e dirigida, o espaço escolar se torna um meio de mediação e compreensão do mundo nas diversas áreas que se divide o conhecimento escolar e o conhecimento escolar específico das escolas indígenas. Ao elaborar o currículo e o Plano de trabalho docente, a escola indígena bilingue kaingang deve considerar que os indígenas tinham conhecimentos médicos, identificavam doenças por meio dos sintomas apresentados e conheciam tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. (FAUSTINO, 2006). E dessa forma estimulam os estudantes ao debate, as vivências nos múltiplos territórios do dia-a-dia, a percepção do lugar em suas escalas de ação, as relações entre o local e o global.

Utilizamos aqui o conceito de Bavaresco, 2016 quando diz que o "multiculturalismo" é o reconhecimento das diferenças e individualidade de cada

um. Segundo o autor vivemos um país multicultural: onde a mistura de etnias, cada um com seus costumes, seus valores e modos de vida. Dessa forma é na escola que encontra-se um lugar favorável a um processo de ensino e aprendizagem mais dialógicos, considerando o conhecimento multicultural, permitindo ao professor mediar a construção de conceitos a partir da vivência dos alunos. Esses saberão que seus antepassados, indígenas kaingang possuem ainda mais conhecimentos de agricultura, ciências das épocas do plantio e das colheitas, do manejo e conservação das sementes e dos cuidados que devem ter com a terra. (Faustino, 2006). Para uma educação diferenciada, precisamos da ajuda das pessoas da comunidade presentes na escola, que possui a identidade e a língua dos estudantes que se quer conhecer e ensinar.

É assegurado construir propostas pedagógicas nas escolas indígenas com base nas epistemologias e culturas próprias de cada comunidade, sabendo que "os desafios e os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável." (RCNEI, ano, p.). Fundamentalmente é preciso refletir como a vida em comunidade implica na formação pessoal de cada criança, e essa trazida à escola deve despertar a intencionalidade de ensinar e propiciar o aprendizagem significativa, assim professores indígenas "devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como único detentores e conhecimento" (RCNEI, 1998). Na concepção de Bavaresco (2016) "a escola, a partir dos professores e da prática pedagógica que adotar, tem nas mãos o poder da transformação ou da destruição".

A educação é assegurada de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, como um direito de todos os cidadãos, indistintamente, ou seja, todos têm o direito a ter condições de igualdade para o acesso e permanência. A mesma concepção é expressa na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96, no art. 3º, inciso I. Como também, assegura no mesmo artigo, inciso III, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, em um espaço onde todos devem estar incluídos. (Bavaresco, 2016, p. 05)

A escola indígena se torna uma fonte imprescindível da sensibilidade não só os conteúdos disciplinares, mas também para as questões da vida cotidiana e da cultura do povo kaingang. "Uma educação pautada e comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática promove o convívio

com a diversidade.” Bavaresco (2016). Considerando ainda que essa escola esteja adaptada às necessidades linguísticas dos Estudantes que são bilíngues, com professores bilíngues, auxiliares/intérpretes e materiais didáticos apropriados, que busque formar as crianças indígenas preservando a cultura historicamente construída pelo seu povo e lhes permitam acesso ao conhecimento cientificamente produzido pela sociedade.

1.3. A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA E A COMUNICAÇÃO BILÍNGUE

Comunicar-se é uma necessidade humana desde os primórdios da humanidade, seja por símbolos, desenhos, sinais, evoluindo para a fala “em sua evolução, o homem cria a palavra como técnica de comunicação e a fala fica, portanto, atrelada aos gestos e atividades enviadas no corpo da mensagem enviada” (Silva, 2014). Dessa forma, expressar-se também é um indicativo de sobrevivência na sociedade.

Partindo dos pressupostos apontados por Soares (2003) apud Pessoa (2016), é imprescindível o desenvolvimento da competência comunicativa dos seres humanos, pois a sociedade do século XXI já se apresenta exigindo uma multiplicidade de letramentos: letramento científico, letramento visual, letramento midiático etc., o que demanda um maior domínio de formas mais elaboradas de comunicação, sendo uma delas a escrita

Não é somente na escola que as crianças indígenas têm contato com a língua portuguesa. Pessoa, (2016) nos lembra que existe a necessidade dos indígenas de compreender e dominar a escrita, pois a maior parte dos gêneros da esfera pública se materializa na sua forma escrita. Desde pequenos, a exemplo, os indígenas kaingang acompanham seus pais no contato com a sociedade não indígena para diversos afazeres, tais como: aquisição de pertences e utilidades para a casa; vestuários; suprimentos alimentos e fármacos, consulta em hospitais fora das aldeias, viagens de trabalho para a venda de artesanatos, bancos, dentre muito outros. Assim conhecer bem a língua portuguesa, saber e saber comunicar suas necessidades se torna imprescindível e uma forma de sobrevivência na sociedade não indígena, "por

isso é importante que durante o processo de alfabetização se explore as imagens a comunicação gestual e a oralidade” (Silva, 2014 pág. 15)

Durante o processo de escolarização, por qual as crianças indígenas passam, mais precisamente durante os primeiros anos do ensino fundamental, formatos e suportes diferentes de escrita devem ser inseridos bem como mais de um recurso de linguagem devem ser utilizados. Para Pessoa (2016), com as mudanças teóricas pós 1988, “o desafio estava posto às escolas, colocar nas suas práticas pedagógicas um trabalho com a linguagem que capacite os alunos a usar a palavra nas suas mais variadas formas de manifestação.”

Ao se tratar da educação escolar indígena e não dissociando totalmente da escola regular é "importante que não se limite o processo de alfabetização somente o conhecimento dos códigos e letras nas primeiras séries". o contexto onde a criança está sendo alfabetizada, os aspectos culturais, às especificidades tal como o bilinguismo devem ser levados em conta. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra. (Freire, 1989)

Entretanto, em diálogo no que é citado por Pessoa (2016) “é necessário instrumentalizar o aluno a utilizar a sua palavra e compreender que pode operar com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada(...)” onde o mesmo tenha bagagem e discernimento para compreender que tudo que é expressado tem sua carga “(...) das suas marcas históricas, culturais e sociais, mas sabendo também que sua palavra também vem carregada das marcas dos enunciados alheios e que, por isso mesmo, não é neutra(...) (Pessoa, 2016, p. 64)

O bilinguismo está presente na alfabetização de crianças indígenas falantes da língua materna em terras indígenas nas quais ainda são preservadas, faladas e escritas cotidianamente. Para Flory, 2009 “a definição de Bilinguismo não é um consenso aceito por todos.” O bilinguismo foi, e em algumas situações continua sendo identificado com o baixo desempenho acadêmico de crianças bilíngues, em uma visão etnocêntrica que considerava e considera as crianças indígenas menos capazes de aprender. (MOURA, 2009), e mais propensas ao fracasso escolar, pois são submetidas a avaliações de desempenho e diagnósticas na Língua portuguesa que é majoritária no país.

A questão linguística é um desafio encontrado por professores indígenas e não indígenas que trabalham em escolas indígenas bilíngues. Percebe-se

como um processo de aprendizagem diferente é incompreendido pelo sistema de ensino estadual que prevê um ritmo único de aprendizagem para todos os estudantes da rede. “Bilinguismo” representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam. (Flory, 2009)

Williams & Sniper (1990, p. 34) consideram bilíngues os sujeitos capazes de processar duas línguas nas habilidades de compreensão da mensagem e na produção por uma resposta adequada à situação em ambas as línguas, portanto, será por meio do uso das línguas, demonstrado em situações de comunicação, que um sujeito será percebido como bilíngue ou não.

O bilinguismo não pode ser confundido com educação bilíngue, porque não é inerente a escola. Para estes autores, a consequência do domínio dessas quatro habilidades – compreensão, produção oral, leitura e escrita – aumenta seu nível de bilinguismo. Nos modelos escolares de educação bilíngue, o bilinguismo é parte de um programa estruturado em uma escola, e a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino.

Hamers e Blanc (2000, p. 189) descrevem educação bilíngüe como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Há um consenso na literatura de que para ser considerado como educação bilíngüe, um programa escolar deve ensinar às crianças as duas línguas e através das duas línguas, ou seja, as línguas são ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de ensino, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilinguismo e bilinguismo. (MOURA, 2009)

Enfim produzir material didático bilingue na língua materna, ou língua indígena é uma forma de valorizar a língua e a cultura indígena perante sua própria comunidade falante, sobretudo perante as crianças e adolescentes que são os que mais tem contato com a língua portuguesa. Os materiais didáticos impressos, por exemplo, elevam a importância da língua face a seus falantes, de modo que eles vejam sua língua materna no mesmo patamar em que vêem a língua portuguesa. Moore, *apud* Quaresma (2011) corroboram com essa ideia, eles afirmam que “materiais escritos na língua geralmente aumentam o prestígio da mesma e chamam a atenção da geração mais jovem”.

Reconhecidas oficialmente como escolas bilíngues, as escolas indígenas têm seu corpo docente formado por maioria de professores indígenas com o objetivo de manter a cultura e a língua desses povos, além de possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos conhecimentos nela veiculados.

Os livros didáticos disponíveis nos diversos Programas do Livro (MEC/FNDE) não atendem aos direitos culturais dos povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolingüísticas. Dessa forma, é imprescindível criar mecanismos institucionais e direcionar recursos orçamentários para garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, ensejando a expressão da riqueza cultural desses povos em livros e outros suportes comunicativos (MEC/SECAD, 2007, p.54)

Contudo, um marco para a realização dos materiais didáticos diferenciados foi a criação do Capema (Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena), pela portaria MEC/SECAD n° 13, em 21 de julho de 2005. No mesmo ano, 2005 foi realizado o Seminário Nacional de Material Didático Indígena, que teve a parceria da SECAD do MINC (Ministério da Cultura), MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e da FUNAI. Tais eventos apontaram a necessidade de mapeamento das comunidades para que então se efetivassem as políticas públicas que apoiavam a produção de material didático.

Reescreve-se que a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998), pois aprender o português é uma forma de ascensão aos seus direitos na sociedade não indígena que as circunda e fortalecer a língua materna como forma de defesa, comunicação cultural e identidade do seu povo.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Para escrever sobre a formação de professores indígenas optou-se por realizar uma pesquisa histórica, pedagógica, documental e de campo. Isso explicita a preocupação de pesquisadores de estudar e evidenciar a formação de professores para a educação básica e que a mesma tem sido motivo de preocupação das comunidades indígenas na contemporaneidade e para efetivar a política atual de formação de professores.

Há de se concordar com o professor D'Angelis (2007) que fala que é necessário um programa educacional para a formação de professores indígenas bilíngues ambicioso, “com participação de qualificados pesquisadores e educadores indígenas kaingang (diversos com titulação de Licenciado, Mestrado e Doutorado; outros com notório saber)” ou seja, uma formação com a contribuição de pessoas que de fato dedicaram-se a estudar e pensar em uma forma de não ferir a cultura indígena e sim valorizá-la.

Em todo esse contexto ainda, pensar numa formação que dialogue com ONGs e agentes externos conhecedores da cultura e da língua kaingang, eticamente comprometidos e com experiência no trabalho com esses povos e etnias. Pensando e efetivando uma formação que busque diminuir as lacunas historicamente construídas e por vezes legislada formando e revigorando a juventude kaingang, criando uma base forte de manutenção de sua língua e de alternativas educacionais que revigorem a cultura, os saberes historicamente construídos e as vivências passadas e presentes. E que esses professores indígenas bilíngues kaingang possam propiciar as crianças e jovens indígenas o acesso ao conhecimento historicamente e cientificamente construído pela sociedade não indígena que as rodeiam.

Com isso surgem muitas mudanças entre elas a criação das diretrizes específicas para a educação escolar indígena e para a formação de professores indígenas. Já se passaram quase duas décadas entre mudanças e propostas de mudanças, e muito se questiona: Como está sendo efetivação das políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas bilíngues e como essa formação pode contribuir de maneira efetiva nas escolas indígenas e na construção de material didático bilíngue.

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ

A formação de professores no Brasil tem o início da sua história por volta do ano de 1849, onde inicia-se o Magistério no Brasil, após a independência, quando se discutia abertura e a organização da instrução popular. Como nos aponta Nóvoa *apud* Rabelo (2018) a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes etapas se sucedessem inexoravelmente à outras. As transformações no âmbito da educação, mescladas aos acontecimentos históricos da sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu-se em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Aquino et al, 2011, pag. 96)

Adiante no assunto, por pesquisas documentais soube-se que a “percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70” Grupioni (2006), explicado ainda pela autora que “época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais”, as discussões aconteciam promovidas por educadores, indigenistas, missionários, lingüistas e antropólogos.

A contar essa história, os professores indígenas, tendo foco nesse estudo os professores indígenas da etnia kaingang, tem parte expressiva de responsabilidade na manutenção cultural em suas comunidades. Segundo dados atualizados do site da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2022) educação formal indígena kaingang está presente em 32 comunidades da etnia Kaingang espalhadas pelos estados do Rio Grande do Sul (12 escolas), Santa Catarina (7), Paraná (11) e São Paulo (2).

Parte da história é contada pela pesquisa de Oliveira (1999) onde relata que no ano de 1971, 36 estudantes indígenas do Oeste Catarinense iniciaram a primeira turma de Regentes do Ensino Bilingue.

A Portaria 233/FUNAI, de 03.10.69, criou a Escola Normal Indígena Clara Camarão inaugurada em 19.02.70, no Posto Indígena de Guarita, ao noroeste do Rio Grande do Sul. Esta escola tinha o propósito de sediar cursos para a formação de monitores bilíngues, sendo a primeira experiência sistemática para utilização de ensino bilíngue e junto a minorias tribais no Brasil (Santos,1975:65). Isto só foi possível graças aos convênios mantidos pela FUNAI como Summer Institute of Linguistics-SIL e com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. (Oliveira, 1999, pag.36)

A autora escreve ainda que a primeira turma possuía 36 alunos, oriundos das aldeias, ou o que ela escreve como “postos indígenas” de Guarapuava, Mangueirinha, Rio das Cobras, Apucarana, Ibirama, Xapecó, Guarita, Nonoai, Ligeiro e Carreteiro. Aponta ainda que para chegar-se a essa turma os alunos do curso foram indicados pelas lideranças indígenas e faziam uma prova de conhecimentos básicos da língua kaingang. Desses 36 alunos formaram-se 19 estudantes bilíngues no dia 17 de dezembro de 1971 e receberam o Título de “Regentes do Ensino Bilingue”. No ano de 1972 a Funai contratou todos os formados que passaram a atuar nos estados e aldeias de origem. O curso teve mais edições, era mantido pela Funai, desde material até uma bolsa de permanência.

Segundo o órgão (Funai, 1999) “com a implantação do ensino bilíngue houve uma revolução no ensino indígena”. São apontamentos que podemos vivenciar até os dias de hoje nas escolas indígenas: harmonia das crianças e professores indígenas, confiança por poderem se comunicar na mesma língua, e preservação cultural, desenvolvendo a escrita da língua materna, ajudando a mantê-la viva.

Muitos acontecimentos, movimentos, organizações em prol da formação de professores indígenas se mantiveram, no final da década de 1970 foram realizados encontros de educação indígena protagonizados por organizações não governamentais que partiam em defesa dos povos indígenas, Oliveira (1999), o resultado dessas comissões de trabalho, tais como elaboração de documentos, relatórios, e intensa participação e movimentação, tiveram resultado positivo para os povos indígenas, quem pela primeira vez ganharam espaço na constituição, a Constituição Federal de 1988.

De autoria e organização de Luciano *et al* (2020) faz-se aqui um recorte do quadro organizado pelo autor, o qual sintetiza os acontecimentos importantes para a educação escolar indígena que antecederam a Constituição de 1988.

Figura 16 – Acontecimentos importantes para a educação escolar indígena que antecederam a Constituição de 1988

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
Década de 1970 – início da organização do movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG's em consonância com os movimentos indígenas internacionais.	
1970	A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Dessa parceria resulta a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas e também as primeiras ações de formação de professores indígenas .
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o "Encontro Nacional sobre Educação Indígena", com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro "A Questão da Educação Indígena", coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001 - Estatuto do Índio - garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta, entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas.
Década de 1980 – período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre os quais, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.	

Fonte: Brasil (2016, p. 16) apud Luciano (2020)

Promulgada em 5 de outubro de 1988, apresenta um capítulo específico, anunciado como "Dos Índios", inserido no Título III "Da ordem Social", em seu teor: "São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL,1988, p.150)

Não só garantiu o direito a território, mas também a educação específica, bilingue, diferenciada, como escreve Buratto “possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.” Ainda Freire (2013) destaca um ponto importante sobre a Constituição, pois esta assegurou aos índios seu direito à diferença cultural e rompeu com o sistema tutelar.

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988)

Uma vitória aos povos indígenas, a educação, aos costumes, um salto em direção a valorização cultural. Freire (2013) escreve que “essa Constituição representou não apenas uma ruptura com a ideologia assimilacionista, mas também uma transição do Estado autoritário para o Estado democrático.” Assim sendo, tal conquista não veio de forma pacífica, “são o resultado da política internacional e da atuação dos próprios índios” Buratto (2007) que contaram com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos.

A mudança constitucional produziu algumas conseqüências. Uma delas foi o fato de o MEC ter assumido a responsabilidade pelas escolas indígenas. Até então, elas estavam sob a responsabilidade técnica e administrativa da FUNAI. O MEC então elaborou em 1993 a LDB para as escolas indígenas e em 1998 apresentou um grande documento denominado Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, que especifica e detalha os princípios que já estão na Lei de Diretrizes e Bases. (Tommasino, 2003, p. 20)

Assim, podemos compreender o escrito por Grupioni (2018) que argumenta sobre a realidade indígena pós-Constituição de 1988 pois com o “advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social

próprios” assegurando a eles o “direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente.” Mas vale lembrar que a Constituição não acabou com todos os problemas que envolvem os povos indígenas, iniciou-se um marco legal, constitucional que despontou a favor da população indígena, educação escolar indígena.

A contar sete anos após a Constituição, os brasileiros puderam conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93/94) onde está garantiu, pela primeira vez, uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurando em dispositivo legal o bilinguismo, como nos diz Freira (2013) “sem negligenciar o aprendizado da língua portuguesa, a escola indígena também usaria a língua nativa e teria um contexto educacional diferenciado das demais escolas” o que fortalece e incentiva muito as comunidades a manter a cultura a defesa de seu povo, sua identidade cultural nas comunidades.

Somos todos pertencentes a uma sociedade que criou um conceito para a escola do qual fala Luciano (2013) onde as instituições escolares fizeram com que “se acreditasse que todas as sociedades que desejassem alcançar a civilização, o progresso e o desenvolvimento teriam de considerá-la o único caminho possível”, e com isso o foco principal sempre foram os conhecimentos científicos dominados pela sociedade civil não indígena.

O Artigo 79 da Constituição de 1988 garante o incentivo legal para “fortalecer as práticas sócio-culturais” e a língua materna de cada comunidade indígena apoiando-se em programas de formação de pessoal especializado, no desenvolvimento de “currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado”, evidenciado a necessidade de professores indígenas bilingues nas escolas indígenas. De lá para cá esta garantido a elaboração de um currículo diferenciado e específico, cujo intuito é não ferir a cultura de cada comunidade indígena e sim mantê-la viva e evidente em cada escola.

Assim sendo posterior a Constituição Federal de 1988, e início da década 1990 tem-se uma série de legislações que partiram em favor do avanço da educação escolar indígena, desvinculando a mesma da concepção da sobre tutela e abrangendo a necessidade de se pensar na formação de professores indígenas bilingue, bem como na qualidade e efetividade dessa formação.

Quadro 03: Legislação para a educação escolar indígena e formação de professores indígenas Pós Constituição Federal, Pós 1990

Ano	Descrição
1990	Criada a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que pertence atualmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
1991	Promulgado o Decreto nº26/91, que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação.
1993	Publicação do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”.
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas,
Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99	Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena Documento que define legalmente a “escola indígena”.
Resolução 03/99 do CEE	Transfere a responsabilidade da continuidade da formação de professores indígenas as Secretarias Estaduais de Educação pela.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE), que atribui o poder legal da manutenção da educação indígena para os Estados com o financiamento do Mec
2002	Referencial para Formação de Professores Indígenas

Fonte: a autora, 2023

Percebemos então que no anos 80, movimentos indigenistas e organizações não governamentais pensaram na formação de professores indígenas, deram o pontapé inicial para que se criassem dispositivos de Lei que assegurasse as comunidades a manutenção da sua identidade através também das escolas. A Constituição de 1988 marco e escreveu esse manifesto, a expressão e a força de luta e coragem para escrever uma nova história onde os indígenas aparecem como cidadãos que usufruem de direitos e compartilha deverem com todas as etnias.

Nos anos de 1990, vendo que uma educação diferenciada, bilingue, intercultural só se faz a partir de professores indígenas oriundos das próprias comunidades começa a se pensar numa formação de professores indígenas e a

se promulgar dispositivos de Lei que garantam tal formação e que estabelecem responsabilidades aos órgãos públicos para tais ações. Já nas mãos do Mec, em 1993 o órgão percebe que a educação indígena ainda estava na mão dos não índios na maioria das comunidades, onde descreve

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pósalfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (MEC/SEF, 1993, p.21)

Havendo a necessidade de formar novos professores o MEC viu que era fundamental criar programas de Formação de professores indígenas, e a partir de 2002, o Ministério da Educação e Cultura passou a fornecer mais recursos para a formação de professores indígenas.

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são as seguintes: 1. Formação inicial e continua dos professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena): Esses cursos têm em média duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em centros de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização desses cursos. 2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo é garantir a educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas. 3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas. 4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. 5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre execução das ações e

programas em apoio à educação escolar indígena. 6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (MEC, 2013, s/p).

Os cursos de formação de professores indígenas baseavam-se em incentivar metodologias através de pesquisas, a saber que cada comunidade sempre possui uma organização própria, e para se reafirmar o individualismo e especificidade cultural em cada etnia, incentivando os professores Freire (2013) a uma maior investigação sobre os modos de vida e a cultura de suas comunidades, os conhecimentos da língua materna e os conhecimentos sobre o contexto social. A metodologia de trabalho desses professores também se baseia na pesquisa, na construção de conhecimento entre crianças e comunidade do seu entorno

Figura 17- Aluna indígena em atividade de pesquisa de campo



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021)

Para atender a demanda das escolas indígenas e a demanda de formação de professores indígenas, Menezes, *et al* (2021), observam que “outras formas de ingresso indígena no ensino superior público também vêm ocorrendo.” As questões indígenas sempre se pautam em mobilização e

Em atendimento às constantes reivindicações das lideranças indígenas junto à Assessoria Especial para Assuntos Indígenas no estado do Paraná, foi criada, em 2001, uma política de acesso indígena às universidades públicas, por meio da Lei nº 13.134/2001, que destinou três vagas em cada uma das sete IES públicas estaduais e, posteriormente, sua substitutiva, a Lei n.º 14.995/2006, que duplicou o número de vagas, passando para seis. Desse modo, vem ocorrendo, desde 2002, o vestibular específico aos povos indígenas. (Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Novak, M. S. J. 2021, pag. 07).

Diante da necessidade de formar adequadamente professores indígenas, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas é um programa realizado pelo Ministério da Educação numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade-SECAD e a Secretaria de Ensino Superior-SESU. Sobre o programa, Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Novak, M. S. J. (2021) escrevem que o mesmo foi instituído em 2005, em consonância com o desenvolvimento do Programa Diversidade na Universidade (PDU), iniciado em 2002. Tem por objetivo também é apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. (Brasil, 2023, pag.01)

Após o início da década de 2010 no que versa sobre a formação de professores indígenas bilíngues as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena estão inseridas num capítulo específico das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), em caráter obrigatório, prevê

g) Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no

funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (Brasil, 2013)

A autora Alves (2017) escreve sobre outro importante programa de formação de professores, o PIBID Diversidade, que (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade), que é uma vertente do Programa PIBID, com edital lançado em 2013, em seu edital expresso o objetivo de aperfeiçoamento da formação inicial dos professores para atuarem em escolas do campo e indígenas com foco didático e pedagógico na educação básica.

Esse programa, segundo informações no site do Mec, selecionou 28 instituições de educação superior para desenvolver projetos de formação inicial de professores para o exercício do magistério em escolas indígenas e do campo”. Assim, Alves (2017) nos conta que o programa visa estimular a “formação do professor e a articulação entre a educação superior e básica, visando a importância da promoção de um trabalho pedagógico que considere as diferenças linguísticas e culturais específicas desses povos.”

A Resolução Nº 1, de 7 De Janeiro De 2015 em seu Art. 1º “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.” Dessa forma, o que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios legais que atendem à extrema heterogeneidade de situações de todos os povos indígenas do país, mas a materialização, a expressão do direito a uma educação diferenciada se concretiza nos documentos próprios de cada instituição, expressos no Projeto Político Pedagógico, Currículo, e Plano de Trabalho docente.

O intuito constitucional é assegurar a crianças e jovens indígenas, através da educação “à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos(...)”, e para que isso se efetive “surge a possibilidade de uma educação indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento

autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde” (...) (Brasil 2012)

Nesse contexto, Novak (2014) ao estudar sobre o ensino superior para os indígenas evidencia a relevância da formação de professores indígenas e que estes devem participar efetivamente de seus processos de aprendizagem e acesso aos conhecimentos já produzidos, os quais possibilitam a criação de novos conhecimentos a partir de seus próprios processos cognitivos e culturais. Pois todo trabalho educativo dentro de uma comunidade indígena deve partir do conhecimento historicamente produzido por seu povo e a “função dos indígenas enquanto gestores e professores é atender, de forma equilibrada, essa dupla função imposta às escolas indígenas.” (Novak, 2014, p.?)

Há experiências em diferentes regiões do país e uma política nacional de incentivo à formação de professores, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que atende demandas de projetos específicos para cursos superiores. Há, ainda, políticas de Ação Afirmativa com oferta de vagas suplementares ou cotas nas IES (NOVAK, 2014).

Apesar de se apresentar como diferenciada, muitas questões ainda se esbarram numa educação atrelada aos costumes e regras da sociedade branca. Os povos indígenas permanecem sempre junto das suas famílias, sair para estudar, ficar longe dos seus é um desafio

“a partir de dados levantados pela Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SEMESP), Núcleo UEM-Paraná, e no site dia a dia da educação, no Paraná, atualmente há apenas 68 professores indígenas formados atuando em salas de aulas, e ao todo, há a demanda de 764 professores para atender às 39 escolas indígenas. (Menezes, *et al*, pag. 09, 2021).

A pensar numa forma diferenciada de formação para os professores indígenas, no estado do Paraná o “curso de Licenciatura em Pedagogia Indígena da UNICENTRO/PR foi organizada pela metodologia da Alternância como importante processo formativo” Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Novak, M. S. J. (2021), permitindo a formação em serviço e o contato com as famílias de modo alternado. Também no ano de 2014, foi autorizado pelo Parecer CCE/CEMEP n. 96/14, “mais uma oferta para o curso de formação de docentes indígenas, na modalidade normal, a nível médio: esse curso iniciou em

2019 no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), município de Manoel Ribas, Paraná”, que também seguia em formato de alternância, e atendia as etnias Guarani e Kaingang.

No Paraná, a política de inclusão indígena iniciada no mesmo período, pela Lei 13.131/2001, com Vestibular Específico envolvendo todas as IES estaduais públicas e a UFPR, formou, até o presente momento, cerca de 60 professores. Nesse sentido, verifica-se que há a necessidade, urgente, de ampliar essa formação, visando aumentar o número de professores indígenas nas escolas do estado e fomentar tanto a educação intercultural como as línguas indígenas, que se encontram cada vez mais ameaçadas. (Menezes, *et al*, pag. 10, 2021)

As autoras citam ainda que como avanço na política para formação de professores o governo do estado “implantou a política de vagas suplementares, tendo garantido a realização de vestibulares específicos aos povos indígenas e Bolsa Auxílio aos estudantes, cujos valores são periodicamente atualizados” (PARANÁ, 2016).

Nos escritos de Menezes, *et al* (2021) inferimos uma importante informação sobre a formação de professores indígenas, contam que além das 7 IES estaduais, o estado do Paraná conta com 4 universidades federais e um instituto federal com 25 campus avançados (BRASIL, 2020), “essas instituições têm atendido à lei de cotas, n. 12.711/2012, o que possibilita a alguns indígenas ingressarem, também, em cursos superiores e tecnológicos por elas ofertados”, mais um ganho pois assim os professores indígenas tem a possibilidade de se tornarem uma peça fundamental na aplicação do ensino diferenciado nas aldeias.

A formação de professores indígenas desafia a construção de políticas públicas, devido a demanda histórica por uma educação específica e diferenciada no âmbito peculiar de cada terra indígena. É imprescindível a construção de práticas institucionais que contribuam para a participação coletiva e a formação política dos professores, estes que são vistos como agentes decisivos que contribuem para transformação da realidade social das aldeias a qual pertencem.

Os professores não indígenas pouco conhecem sobre a realidade das aldeias. Muitas vezes estão ali por acaso do destino da vida profissional, e acabam atribuindo aos alunos indígenas o título de “desinteressados”, não

compreendendo a diferente organização e especificidade na qual estas crianças estão imersas, fugindo de uma “educação intercultural” Tommasino (2003) “uma dominação e uma imposição do modelo branco de sociedade e de cultura, em que a relação estabelecida continua fundada no autoritarismo, na desigualdade e no preconceito.” É necessário criar possibilidades e existir diálogo intercultural dentro da das escola, entre o real, o legal e o trajeto que precisa ser percorrido, pois “constatamos que os professores indígenas, que conhecem a sua sociedade, também conhecem os problemas do ensino e até têm soluções para muitos deles.” (Tommasino, 2003)

Menciona Buratto (2007) que “é consenso entre os indigenistas que a consolidação de uma educação escolar indígena, específica, intercultural e bilíngüe, passa pela formação de professores e gestores pertencentes as etnias” compreendendo ser necessária à formação docente a unidade entre teoria e prática e pesquisa ou conhecimento da realidade e formação.

Para tanto a “formação do professor indígena está garantida na meta nº 17 do Plano Nacional de Educação” Buratto (2007) que estabelece: “formular, em dois anos um plano para implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. (BRASIL, 2001, p 05).

O modelo de formação docente de caráter hegemônico disseminado nas universidades precisa ser superado, mediante ampla participação dos professores e dos povos indígenas em fóruns, debates e estudos que ajudem a construir um projeto de formação diferenciado.

A implementação de cursos específicos no nível médio e universitário, para professores indígenas é imprescindível, pois, os cursos possibilitaram aos professores indígenas atuar como professores e não como monitores, além de assumir o lugar que lhes é devido com condições mais adequadas de trabalho, estes professores poderão participar de concurso público e receber remuneração compatível com as funções exercidas. (Buratto, 2007, pag. 37)

A participação dos professores, como pesquisadores no processo de investigação, favorece a construção criativa e interdisciplinar de instrumentos, técnicas, metodologias e perspectivas necessárias à reconfiguração dos processos formativos, trazendo ganhos significativos para o campo conceitual

da pesquisa sobre a formação docente. No teor do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

os professores índios em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios de sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta intercultural. (BRASIL, 2002.p.43)

Com uma legislação nacional ampla, podemos observar que desde a publicação da CF/88 começaram, de fato, mudanças relativas aos povos indígenas no que tange ao campo educacional. Adiante ainda em seus estudos, Menezes (2016) faz outro levantamento, e vez aponta a Legislação Educacional instituída pelo Estado do Paraná, que visa implantar uma educação escolar indígena “pautada pelos preceitos da política educacional dos anos de 1990 visando instituir uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada.” (p.96)

Importante dizer que após a promulgação da Constituição Federal CF88, vários documentos foram publicados pelo MEC, Menezes (2016) publica um levantamento feito por ela em sua dissertação, na qual elenca todos os documentos em ordem cronológica dos documentos de oriundos da esfera federal destinados à educação escolar indígena.

Figura 18: Quadro organizado por Menezes (2016) “Documentos publicados: educação escolar indígena: Paraná: 1989-2015”

ANO	LEI/DOCUMENTO	REFERÊNCIA
1989	Constituição do Estado do Paraná	PARANÁ. Constituição do Paraná . Publicado no Diário Oficial nº. 3116 de 5 de outubro de 1989. Curitiba, 1989.
1992	Resolução 1119 de 10 de abril de 1992.	PARANÁ. Resolução 1119 de 10 de abril de 1992. Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR. Diário Oficial nº. 3747 de 22 de Abril de 1992 . Curitiba, 1992.
2002	Deliberação nº 009/02.	. PARANÁ. Deliberação nº 009/02 . Curitiba: SEED, 2002. Dispões sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências.
2006	Instrução normativa nº 010/2006 – SUED/SEED.	PARANÁ. Instrução normativa nº 010/2006 . Atribuições dos profissionais que atuarão nas salas de contraturno (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino e de salas apoio à aprendizagem (5ª a 8ª série) do ensino fundamental para a rede estadual de ensino, com alunos indígenas. Curitiba: SUED/SEED, 2006.
2006	Instrução nº 016/2006 – SUED/SEED	PARANÁ. Instrução nº 016/2006 /. Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilingue kaingang – aproveitamento de estudos. Curitiba: SUED/SEED, 2006.
2006	Instrução nº 005/2006 – SUED/SEED	PARANÁ. Instrução nº 005/2006 . Seleção de candidatos ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilingue Kaingang - aproveitamento de estudos. Curitiba: SUED/SEED, 2006.

2007	Instrução nº 006/2007 - SUED/SEED.	PARANÁ. Instrução nº 006/2007 . Seleção de candidatos ao curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilingue kaingang/guarani – integrado (4 anos) e normal kaingang – aproveitamento de estudos (2 anos). Curitiba: SUED/SEED, 2007.
2007	INSTRUÇÃO Nº 11/2007	PARANÁ. Instrução nº 11/2007 . Estadualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas. Curitiba: DAE/SUDE/SEED, 2007.
2007	Parecer nº 423/07	PARANÁ. Parecer nº 423/07 . Prorrogação do prazo para a estadualização das escolas indígenas. Curitiba: SEED, 007.
2008	Resolução 841/2008.	PARANÁ. Resolução 841/2008 . Autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal – Bilingue Kaingang ou Guarani, residentes em terras indígenas. Publicado no Diário Oficial nº. 7688 de 27 de Março de 2008. Curitiba: SEED, 2008.
2009	Resolução nº 787/2009	PARANÁ. Resolução nº 787/2009 . Dispõe sobre o processo de designação de diretores das escolas indígenas da rede estadual de educação básica. Curitiba: SEED, 2009.
2008	Parecer nº 826/08	PARANÁ. Parecer nº 826/08 . Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Bilingue Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani. Curitiba: SEED, 2008.
2008	Resolução nº 2075/2008	PARANÁ. Resolução nº 2075/2008 . Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.
2012	Instrução nº 006/2012 – SEED/SUED.	PARANÁ. Instrução nº 006/2012 . Critérios para a organização de oferta de Língua Guarani e Kaingang nas Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino. Curitiba: SEED/SUED, 2012.
2015	Resolução nº 3945/2015-SEED.	PARANÁ. Resolução nº 3945/2015-SEED . Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 9595 de 11 de Dezembro de 2015. Curitiba: SEED, 2015.

Fonte: MENEZES, M. C. B. (2016).

Para a efetiva implantação da formação efetiva dos professores indígenas, os desafios são amplos e complexos. Há um distanciamento entre a legislação que regulamenta e a efetividade no âmbito das escolas. Um professor indígena tem que estar preparado para incentivar a preservação da língua, colocando em prática um currículo intercultural alinhado às exigências e especificidades locais dos estudantes,

levando em consideração os conhecimentos dos povos indígenas e os não indígenas e de como articulá-los. “Entretanto, a educação escolar indígena apresenta ausência de planos e programas, materiais didáticos apropriados, currículos diferenciados, capacitação aos docentes para formularem projetos interculturais e bilíngues.” (Menezes, 2016)

Ao mapear os documentos oficiais que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil, podemos concordar que

“pós-Constituição Federal de 1988 até 2019, houve avanços no sentido de conceder o direito à diferença, respeito à língua materna e processos próprios de educação, valorização da cultura, currículo específico e educação intercultural, citamos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). No entanto, após o ano de 2019, ocorreu e vem ocorrendo a exclusão dos povos indígenas da sociedade brasileira, deixando-os novamente à margem, por exemplo, a exclusão do Conselho Nacional de Educação e a implementação da BNCC e BNCFormação, ações estas que representam um retrocesso histórico para a Educação e, principalmente, para a Educação Escolar Indígena, que perde o direito de reivindicar, além de serem tratados/anunciados como povos do "passado".” (Santino, F. S. 2022, p. 229).

Além de tudo isso, importante ressaltar que ao ofertar a formação de professores indígenas, é preciso o cuidado de que o curso, os professores, a matriz sejam pensados nos interesses das comunidades indígenas e seja ministrada por pessoas que estudam os povos originário e que sinalizam na mesma direção do que se pretende ensinar nas aldeias. Só se constrói uma educação indígena diferenciada, quando se consulta “os povos indígenas para saber sobre suas expectativas em relação à escola” se pensa em políticas públicas que visam “investir na formação de professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas” cujos recursos não se baseiem apenas em aulas online, textos em PDF, discussões em grupos de Whatsapp; investindo grandemente “na melhoria das estruturas das escolas, na formulação de propostas pedagógicas com a participação das comunidades e na produção de materiais didáticos bilíngues.” (Menezes, 2016)

A formação superior é de suma importância para as comunidades indígenas. Para Novak (2014 p. 06)

Este nível de escolarização passa a ser entendido como importante instrumento de luta para o estabelecimento e expulsão de alianças com a sociedade envolvente tornando-se um importante elemento de luta por melhores condições de vida das populações indígenas do país e do Estado do Paraná.

Atualmente quase que a totalidade dos professores indígenas do estado do Paraná são contratados pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado). No ano de 2023 todos os professores indígenas que atuam nas escolas estaduais indígenas paranaenses estão sob a jurisdição do Edital 70/2022, em seu teor solicita que o candidato tenha “Certificado de Conclusão do Ensino Médio, somente para inscrição nas Etapas de Professor e Intérprete da Educação Escolar Indígena”. Logo no início do edital fica esclarecido que a contratação de professores que possuem somente ensino médio, onde a sigla (SL) significa Sem Licenciatura, restringe-se as escolas indígenas, quilombolas e itinerantes, cujas atribuições também estão escritas no edital, pois é garantido aos professores indígenas por meio da legislação da educação escolar, investidura no cargo sem licenciatura ou magistério, assim espera-se que o candidato indígena possua “ Ensino Médio (SL): Certificado de Conclusão do Ensino Médio, somente para inscrição nas Etapas de Professor e Intérprete da Educação Escolar Indígena “(Paraná, 2022, pag. 10)

Ainda analisando o edital para a contratação de professores do estado do Paraná, está explícito as responsabilidades atribuídas ao professor indígena, onde o professor tem por sua competência elaborar e implementar o “Plano de Aula em consonância com os documentos curriculares vigentes, durante a hora-atividade, em conjunto com a equipe pedagógica; elaborar atividades a serem entregues impressas para os estudantes” Paraná (2022) e de destaque importante a todas as especificidades, a citar aqui dos estudantes indígenas. Logo “se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pela voz dos brancos. E para alcançar a AUTONOMIA de pensamento há um único caminho a EDUCAÇÃO”. Baniwa (2019)

O professor indígena está sob a luz das mesmas características e atribuições dos demais professores, contudo, não se conta que o mesmo precisa produzir todo e qualquer tipo de material, pois não possui o mesmo suporte que

os demais professores e que as demais modalidades de educação, prevê-se que o professor deve “replanejar aulas a partir das observações de sala de aula e dos feedbacks formativos realizados pela equipe pedagógica” Paraná (2022), a explicar que na maioria das escolas indígenas não há na equipe pedagógica um pedagogo indígena que possa fazer tal orientação.

É atribuição também do professor “preencher o Registro de Classe Online e/ou Físico em consonância com a prática docente observando as legislações vigentes” Paraná (2023), abaixo um exemplo do registro de classe online preenchido pelo professor E.N. durante seu momento de hora atividade

Figura 19 – Livro de Registro de Classe Online

03/10/2023		Conteúdo	Contação de história sobre o mundo da tecnologia e indígenas.
03/10/2023 (2)		Conteúdo	Contação de história sobre o mundo da tecnologia e indígenas.
03/10/2023 (3)		Conteúdo	Contação de história sobre o mundo da tecnologia e indígenas.
05/10/2023		Conteúdo	Tecnologia dentro das escolas indígenas.
05/10/2023 (2)		Conteúdo	Tecnologia dentro das escolas indígenas.
05/10/2023 (3)		Conteúdo	Tecnologia dentro das escolas indígenas.
10/10/2023		Conteúdo	Alfabetização dos povos kaingang.
10/10/2023 (2)		Conteúdo	Alfabetização dos povos kaingang.
10/10/2023 (3)		Conteúdo	Alfabetização dos povos kaingang.
17/10/2023		Conteúdo	Jogos indígenas ,jogo da tora .
17/10/2023 (2)		Conteúdo	Jogos indígenas ,jogo da tora e suas atividades.
17/10/2023 (3)		Conteúdo	Jogos indígenas ,jogo da tora e suas atividades.
19/10/2023		Conteúdo	Letramento indígena.
19/10/2023 (2)		Conteúdo	Letramento indígena.
19/10/2023 (3)		Conteúdo	Letramento indígena.
24/10/2023		Conteúdo	O calendario dos povos indígenas.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Além de existir política públicas para a formação de professores indígenas é necessário investimento para acesso e permanência nas licenciaturas, e segundo as orientações do RCNEI (1998), o professor ideal para a escola indígena é o professor indígena. Somente ele é capaz de garantir que a escola indígena seja:

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

5.1.2 Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à

outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

5.1.3 Bilíngue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

5.1.4. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Ao analisarmos os critérios para investidura e permanência dos professores no cargo, no que tange ao professores indígenas, enquanto vivencio a realidade numa das escolas, é importante relatar que todos os professores tem as mesmas obrigações, mesma carga horária, mesmo tempo de hora atividade. Necessário analisar que, os professores das disciplinas curriculares obrigatórias e regulares possuem o chamado RCO+ aulas¹, o qual possui as aulas planejadas em vários formatos com sugestões de materiais, atividades e vídeos para todas as turmas do 6º ano em diante até o ensino médio. Não há nada específico para as escolas indígenas e assim todos os professores deve despender de mais tempo, seja para o preparo das aulas, seja para construir um material didático, seja para um estudo específico da realidade das escolas indígenas. Uma discrepância se compararmos com as escolas regulares.

O edital trata também das atribuições do cargo do que se chama “tradutor e intérprete”

Tradutor e Intérprete de Língua Guarani, kaingang ou Xetá: Realizar a tradução da língua indígena e da portuguesa no ambiente escolar; intermediar situações de comunicação entre estudantes indígenas e demais membros da comunidade

¹ Modulo de planejamento e sugestões de aulas completas organizado por disciplinas e séries. Disponível para maiores informações em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas .

escolar; cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar; comparecer, quando convocado, às atividades não previstas no calendário escolar; submeter-se, assim como os demais profissionais, aos direitos e deveres previstos no regimento da escola. (Paraná, 2023, pág. 19)

Aos tradutores e interpretes cabe acompanhar todas as aulas dos componentes curriculares obrigatórios contidos nas matrizes dos cursos de Educação infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. É um professor bilingue cuja escolaridade exigida é somente o ensino no mínimo médio completo, como podemos observar no recorte a seguir:

Figura 20: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED – Etapa 06

ETAPA 06	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PROFESSOR DE LÍNGUA INDÍGENA GUARANI/ KAINGANG/XETÁ – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DA EJA	Língua Guarani, Kaingang ou Xetá
	Conhecer e dominar, na forma oral e escrita, a Língua Guarani, Kaingang ou Xetá e:	
	LP: Curso de licenciatura em Pedagogia Indígena e/ou Letras.	
	LP: Curso de licenciatura em qualquer disciplina.	
	LC: Curso de licenciatura curta em qualquer disciplina.	
	SL: Acadêmico de curso de licenciatura com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar ou Certificado de Conclusão de Formação de Docentes Bilingue ou Magistério Indígena.	
	SL: Acadêmico de curso de licenciatura com Declaração de Matrícula.	
	SL: Certificado de Conclusão de Formação de Docentes Bilingue ou Magistério Indígena.	
	SL: Certificado de Conclusão do Ensino Médio	
Para esta etapa, em qualquer função, é obrigatório apresentar Carta de Anuência da Comunidade Indígena.		

Fonte: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED. Pág. 74

Essa etapa trata da escolaridade mínima exigida, que é o ensino médio completo, com uma observação importante: para a contratação de professor indígena interprete da etapa da educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Contudo se o candidato tiver outros títulos contará para a sua classificação, dependendo sempre da carta de anuência para a contratação.

Aqui faz-se um adendo claro aos estudos de Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Novak, M. S. J. (2021) quando observam que há mais oferta e procura por formação e atuação dos professores na educação infantil e anos iniciais e “permanece em descoberto a formação bilíngue e intercultural de professores para atuarem nos anos finais e ensino médio indígenas, bem como, para atuarem como pedagogos/as nas equipes escolares.”

A Etapa 07 do EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED, nos traz uma informação muito importante. Aqui a escolaridade mínima exigida é magistério indígena ou formação de docentes bilingues, para a contratação de professor indígena o qual

ministrará aula de língua indígena nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O professor de língua indígena para os anos iniciais pode apresentar como escolaridade mínima somente o ensino médio. Contudo se o candidato tiver outros títulos contará para a sua classificação, dependendo sempre da carta de anuência para a contratação.

Na etapa 08 **EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED** reitero a informação acima citada, onde a contratação dos professores para ministrar aulas no ensino da língua materna exige-se como escolaridade mínima magistério indígena ou formação de docentes bilíngues, agregando pontos se o candidato apresentar mais formações.

Figura 21: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED - Etapa 03

ETAPA 03	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PROFESSOR EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ANOS INICIAIS DA EJA	Professor Anos Iniciais
	LP: Curso de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em qualquer área mais Curso Nível Médio de Magistério ou Formação de Docentes.	
	SL: Certificado de Formação de Docentes Bilíngue ou Magistério Indígena.	
	SL: Certificado de Formação de Docentes.	
Para esta etapa é obrigatório apresentar Carta de Anuência da Comunidade Indígena.		

Fonte: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED. Pág. 74

A etapa 03 do edital trata da etapa que apresenta maior transição nas escolas indígenas paranaenses hoje. Se antes os indígenas só ocupavam a vaga de professores tradutores intérpretes, com o avanço na formação dos mesmos puderam ter acesso as vagas enquanto professores dos anos iniciais, que abrangem não somente os professores “regentes”, mas também abre espaço para a contratação de professores de Educação Física e Artes nos anos iniciais inscritos nessa mesma etapa.

O EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED na etapa 09 também oportuniza vagas aos professores indígenas formados em pedagogia para ocupar o cargo de pedagogo em todas as etapas de ensino. A contar também que o professor indígena formado tem a possibilidade de ocupar o cargo de Diretor e Diretor auxiliar, não requerendo fazer parte do quadro próprio efetivo do magistério do Estado do Paraná, e sim ser inscrito no Processo Seletivo Simplificado.

Figura 22: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED - Etapa 11

ETAPA 11	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PROFESSOR DAS DISCIPLINAS DOS ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EJA	
	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – ARTE:	
	LP: Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens ou Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Licenciatura Plena em todas as áreas relativas à Arte (Desenho, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Pintura, Dança etc.); ou Formação Pedagógica em Arte; ou Licenciatura Curta em Educação Artística em cursos de graduação cursados ou iniciados até 12/06/1998 sob a vigência da Portaria n.º 399/89 MEC com plenificação (licenciatura plena) em todas as áreas relativas à Arte; ou Bacharelado em todas as áreas relativas à Arte.	Arte
	LC: Licenciatura Curta em Educação Artística.	
	SL: Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagem ou de Licenciatura em todas as áreas relativas à Arte com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.	
	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – BIOLOGIA:	
LP: Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza; ou Licenciatura em Biologia; ou Licenciatura em Ciências Biológicas; ou Formação Pedagógica em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Licenciatura Curta em Ciências com plenificação em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas.	Biologia	
SL: Acadêmico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza ou de Licenciatura com habilitação em Biologia ou Ciências Biológicas com Declaração de Matrícula e Histórico Escolar com no mínimo 50% (cinquenta por cento) do curso concluído.		

Fonte: EDITAL N.º 70/2022 – GS/SEED. Pág. 76

A etapa 11 trata diretamente da contratação dos professores das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas. Aqui tem-se a maior contratação de professores não indígenas, pela baixa procura dos professores indígenas por formação nessas áreas específicas. No recorte somente dois exemplos das disciplinas curriculares, segue dessa forma nas demais, todos com exigência de apresentação de carta de anuência para contratação.

Na pesquisa de campo, submetida ao Comitê de ética², observa-se que tanto na Terra Indígena Ivaí como na demais terras indígenas espalhadas pelo estado do Paraná, a maior procura é por licenciatura em pedagogia. Podemos citar na sequência a preferência pelos cursos de história e educação física. Raros casos nas disciplinas relacionadas a matemática, física e afins. Ao questionar o porquê muitos dizem até sentir alguma afinidade, mas que ainda não se sentem preparados para investidura numa licenciatura nessas áreas, ou que sentem dificuldade em trabalhar com os alunos “maiores”. Há ainda aqueles que iniciam os cursos nessas disciplinas e acabam por desistir, e aí são inúmeros fatores que culminam na desistência: necessidade de estar próximo a família, serem desassistidos na universidade ou sentir exclusão por parte dos colegas

² Pesquisa aprovada pelo Parecer 6.622.324 de Dezembro de 2023.

de turma, até mesmo a inexistência de lanche nos cursos noturnos traz desmotivação aos egressos.

Figura 23: Recorte da INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 007/2022 - DEDUC/SEED – RETIFICADA

Unidade Curricular - Matriz Curricular	Unidade Curricular	Código	Escolaridade Obrigatória	Observação:
PROJETO DE VIDA	Projeto de Vida e Bem Viver	0594	<ul style="list-style-type: none"> Licenciatura Plena em Filosofia, ou Sociologia, ou História, ou Geografia; Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Humanas; Licenciatura em qualquer disciplina 	<p>A atribuição de aulas/indicação dos professores para esta unidade curricular ficará sob a responsabilidade da equipe gestora (diretor, vice-diretor e equipe pedagógica), que deverá priorizar a seguinte ordem:</p> <ol style="list-style-type: none"> Professores Indígenas¹⁰ com licenciatura em Filosofia, ou Sociologia, ou História, ou Geografia, ou com licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Humanas- Professores Indígenas¹¹ com licenciatura em qualquer disciplina-

Fonte: INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 007/2022

O Novo Ensino médio chegou efetivamente nas escolas indígenas paranaenses, em todo Brasil, no início do ano de 2022. Tal proposta foi sancionada, em 2017, no governo Temer e a previsão é de uma implementação gradual até 2024. As disciplinas passaram a ser agrupadas por área de conhecimento. Além da Formação Geral Básica composta pelos componentes curriculares já existentes no ensino médio (Base nacional Comum), as escolas indígenas passaram a contar com a Parte Flexível Obrigatória, composta pelas unidades curriculares de: Laboratório De Escrita E Produção Audiovisual; Projeto De Vida; Introdução a Informática E Robótica. Já no Itinerário Formativo Integrador das 4 áreas- Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as unidades curriculares que compõem são: Cultura Corporal Indígena, Filosofia Indígena Saúde Coletiva e Vida de Qualidade.

A saber disso analisamos a INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 007/2022, que orienta a distribuição de aula para tais disciplinas. Aqui há vagas para professores indígenas no ensino médio, contudo o requisito mínimo é a licenciatura já concluída. O diretor, juntamente com a anuência das lideranças indígenas podem indicar o professor seguindo as orientações da instrução. Não havendo professor na área específica descrita na instrução pode-se contratar outro desde que tenha formação em alguma licenciatura.

Diante do exposto, para cumprir todo o trabalho dentro das escolas indígenas, os professores indígenas contam com o apoio pedagógico da equipe pedagógica de cada escola. As equipes orientam, muitas vezes, com relação a estrutura das atividades, preenchimento do livro de chamada e situações pedagógicas e disciplinares. A formação que recebem é basicamente essa, o que abre um abismo entre o que seria realmente deixa de atender “a necessidade de ampliação dos estudos e práticas direcionados às questões étnicas para atuação em um contexto de ensino diferenciado.” Alves, 2022.

Durante o ano ainda existem momentos que são chamados de “estudos e planejamento” a qual existe pouco material diferenciado destinado as modalidades da educação escolar indígena. No ensino médio, ocorrem formações esporádicas, intensificando nesses últimos 2 anos aos componentes do novo ensino médio. Há formação via *google meet* para os professores do estado, contudo, ainda nada específico e diferenciado para as escolas indígenas bilingues.

Após contratados no Estados do Paraná, a formação continuada destes professores acontece periodicamente conforme calendário organizada pela mantenedora SEED, que anualmente oferta uma carga horária de aproximadamente 8 horas nos chamados "estudos e planejamento " que acontecem em todas as escolas do estado. Para essa formação determina-se temas de estudo considerados relevantes pelo Departamento de Educação e Diversidade que também realiza adequações desses materiais. Oferta-se ainda para as escolas indígenas e também nas regulares também cursos intitulados "equipe multidisciplinar", "formadores em Ação", "novo ensino médio" e mais recentemente instituindo a observação em sala de aula, onde se propõe a formação em serviço, porém com foco maior nos anos finais e ensino médio.

Figura 24 – Atividade desenvolvida no Itinerário Formativo Projeto de Vida



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Acima a figura retrata uma atividade desenvolvida pelo professor indígena bilingue atuante no Novo Ensino Médio na Terra Indígena Ivaí. Planejar as aulas para esses professores, implica em pensar que a comunidade e a escola são as bases para um verdadeiro acesso a uma cidadania não excludente e respeitosa das diferenças. As entrevistas realizadas durante esta pesquisa ressaltam a importância desses profissionais na construção de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade étnica, mas que possibilitem o acesso das crianças e jovens ao conhecimento da sociedade civil não indígena de modo a apropriar-se do que lhes for de direito.

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS: O PROGRAMAÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

A desvalorização e o descaso de criação e efetivação de políticas públicas para a educação no Brasil no que tange a investimento e ampliação de recursos afeta diretamente estudantes e à formação continuada de professores. Os primeiros rumores de Educação Escolar indígena no Brasil iniciam no XVI com a catequização jesuítica no período colonial, baseando-se numa educação de catequização. Ao longo do século XX, por meio de aparelhos instituídos pelo o Estado, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, tratando de uma educação que tinha por objetivo “civilizar” os povos indígenas, desconsiderando totalmente sua cultura, seu conhecimento. (Ribas, 2017)

Sendo assim “é no contexto de reabertura política no final dos anos de 1980, com a Constituição Federal, de 1988,” (Ribas, 2017) assegurou às

sociedades indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (artigo 210). A partir de 1990 nas políticas educacionais promulgadas para a Educação Escolar Indígena, os povos indígenas passam a ser efetivos para escrever uma nova história para a educação nas suas comunidades. O que antes somente era instituído, agora passa a ser passivo de discussões e a se ouvir o que as comunidades indígenas pretendem com a educação escolar.

A primeira expressão legal sobre a necessidade de formação qualificada de professores indígenas para atuar na educação escolar indígena aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (BRASIL, 1996), que assegura o conhecimento dos saberes tradicionais indígenas ofertando uma educação escolar bilíngue e intercultural e o acesso ao conhecimento dos não índios nos bancos escolares das escolas indígenas. Logo, “para atender as políticas de formação de professores indígenas o MEC regulamenta a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, instituindo a Ação Saberes Indígenas na Escola”, Ribas (2017) no âmbito do MEC, visando atender o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Ainda a saber, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 também dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais. Em 24 de abril de 2013 é promulgada a Lei nº 12.801, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Na Seção II Dos professores indígenas: formação e profissionalização, no Art. 19 § 6º, reza que os Sistemas de Ensino e suas Instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, reconhecendo tal ato como essencial a efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade.

A Portaria No - 98, De 6 De Dezembro De 2013 regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares:

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS Art. 1º A ação Saberes Indígenas na Escola, será desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal. (Brasil, 2013, pag. 01)

Ao longo do decreto ainda é possível ler que tal formação se destina “especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas” (Brasil, 2013) sobre os subsídios à produção de material didático multilíngue e intercultural, a produção de um currículo específico e diferenciado, bem como definição de metodologias e avaliações específicas para as escolas indígenas em seus contextos de inserção.

No Paraná a IES responsável pelo Programa era a UEM. Uma das instituições que sempre participou com grande número de vagas foi o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM, objeto de estudo deste trabalho. Dados mostram que no ano de 2016 participaram 10 professores indígenas mais o coordenador; em 2018 participaram 12 professores indígenas mais o coordenador; na última edição 2020 participaram 10 professores mais 1 coordenador.

Do ano de 2016 de todos os participantes, incluindo o coordenador, 6 não atuam mais na sala de aula, nem na escola, 01 atua na educação, mas não em sala de aula. Dos cursistas participantes no ano de 2018 somente 01 não atua mais na escola indígena; já com relação aos cursistas de 2020 todos que participaram permanecem atuando na escola indígena.

Com o intuito de investigar os impactos do programa na instituição entrevistou-se 8 participantes de diferentes edições, sendo 2 desses coordenadores. As perguntas investigavam sobre a formação, atuação, participação no programa e o que pode contar sobre as ações desenvolvidas e efetivadas na prática.

Um dos participantes do ano de 2016 A.B., conta que em uma das práticas entrevistou seu avô, “eu mesmo entrevistei meu avô sobre uma lenda que me pediram para contar e sobre as brigas que teve com o pessoal de Pitanga” que veio a falecer recentemente, o qual contou a ele parte da história da Terra Indígena Ivaí e que ele pode resgatar, guardar e contar as crianças hoje

Cada Núcleo, em consonância com sua Rede e em amplo debate com os povos envolvidos, estabeleceu procedimentos formativos próprios de acordo com as diferentes realidades sociolinguísticas de cada região. Os eventos de formação possibilitaram a realização de encontros e rituais com a participação de sábios e rezadores e riquíssimas trocas de experiências entre professores alfabetizadores indígenas promovendo a produção de variados materiais, como Cartilhas

e Coletâneas de Alfabetização e livros de memórias e saberes, livros paradidáticos com conteúdo de narrativas dos sábios mais velhos, professores e estudantes indígenas (Souza apud Faustino 2021, pag. 136)

Figura 25 – Livro Bilingue elaborado no Programa Saberes Indígenas na Escola “animais domésticos e selvagens” disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM



Fonte: Saberes Indígenas na Escola (2018)

As imagens acima mostram um livro confeccionado durante o Programa Saberes Indígenas na Escola, e na sequência o livro sendo utilizado em sala de aula pelos professores indígenas no ano de 2023. Um legado de material didático que ficou de professor para professor para ser utilizado na instituição.

Uma das orientadoras de estudo M.A. relata um pouco de como era sua função “As professoras (da UEM) mandavam os matérias para montar os encontros, era encaminhado para mim, eu encaminhava aos professores. Eu marcava o encontro com os outros professores do meu grupo. Nos elaborávamos livrinhos, aí tirávamos fotos, mostrávamos aos professores da

UEM. Tinha a chamada. Era muito proveitoso.” Tal função está expressa no Art. 22 do Decreto

Art. 22. Cabe ao orientador de estudo as seguintes atribuições: a) participar dos encontros presenciais, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; b) ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação; c) planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores cursistas; d) acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas; e) avaliar os professores cursistas quanto à frequência, à participação e ao desenvolvimento de sua prática de ensino; f) analisar os relatórios das turmas de professores cursistas e orientar seu encaminhamento; g) manter registro de atividades dos professores cursistas em suas turmas; e h) apresentar ao núcleo os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores cursistas. (Brasil, 2013, pag. 03)

Ao ser perguntada sobre a importância do programa ela diz “Eu vou ser bem verdadeira, ajudou muito os professores, que a gente percebe que até hoje eles aplicam o que foi aprendido. Abriu a mente para que eles fizessem magistério, faculdade.” (M.A, 2023). Contam também que utilizavam o próprio colégio para reunir-se e executar o que chamavam de “tarefas” do curso.

Inaugurou-se assim, no Brasil, um programa abrangente, que conta com participação indígena em seus locais e possibilita uma efetiva formação continuada de professores em serviço, com planejamentos pedagógicos, organização para pesquisas de campo junto às suas comunidades, estudos e sistematizações de saberes ancestrais e conteúdos escolares que fortalecem as línguas e culturas indígenas dando suporte à uma produção didática própria e específica para alfabetização e desenvolvimento do ensino aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização. (Faustino, et al 2021, 136)

Quando questionados sobre o que faziam, o que produziam, todos eram enfáticos em dizer “era tudo dentro da cultura”, um dos participantes detalhou “Lembro das ervas medicinais, comidas típicas, bolo azedo, cantos em kaingang, tradução de músicas tais como “ Borboletinha”, “ Meu lanchinho” “Sapo não lava o Pé” tudo em kaingang (M.K.), outra professora relembra “Dentro da cultura mesmo, exemplo: nome dos animais em kaingang, tipos de moradia kaingang, jogos indígenas, pintura, artesanato entrava também.” (J.A.P)

Figura 26 – Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM – “Tipos de Moradia”



Fonte: Saberes Indígenas na Escola (2016)

Acima a imagem de um dos materiais lembrado por um dos entrevistados, o qual representa os “tipos de moradia”, pensado e elaborado conforme as moradias vistas na Terra Indígena Ivaí. Ao procurar saber sobre o material, descobri que o original se desfez por conta dos materiais usados na construção, e que este é uma reprodução feita por um dos cursistas J.K. que reelaborou as casas para trabalhar com seus alunos. Tal material, durante a exposição no Colégio, recebeu o convite para ser exposto numa instituição na cidade de Ivaiporã que atende estudantes não indígenas na modalidade da educação infantil.

Figura 27 – Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM – “ Formas geométricas”



Fonte: Saberes Indígenas na Escola (2018)

A imagem acima também expõe sobre o material didático bilingue oriundo do Programa, corresponde as peças que permitem trabalhar formas geométricas e cores, nomeadas na língua portuguesa e na Língua Kaingang. Essas peças estão disponíveis no colégio e são utilizadas pelas turmas da educação infantil e primeiro ano para que possam atingir os objetivos de aprendizagem propostos no plano de trabalho docente desses professores.

Ao falar com a outra coordenadora entrevistada (S.G.) sobre sua participação ela conta que uma das passagens mais marcantes foi “uma tarefa de fazer um catálogo das ervas medicinais. Íamos buscar as ervas no mato, escrevia o nome em português e kaingang e colava uma amostra.” Ela conta que o catalogo se perdeu, contudo, outras atividades semelhantes são feitas, cm sementes, por exemplo. Acrescenta ainda sobre a produção de material didático “catálogos, jogos, silabas de formar o nome dos objetos em língua kaingang e portuguesa”. Fala sobre a importância do tempo que o programa proporcionava para que pudessem se reunir e produzir esses materiais, “coisas que somente na nossa hora-atividade hoje não dá tempo” (S.G.)

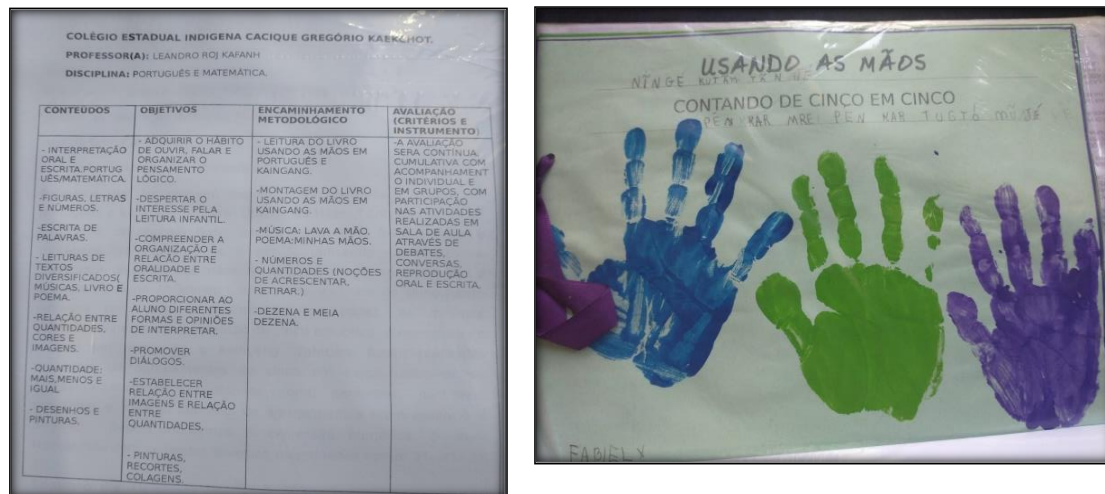
Capítulo II

Dos objetivos

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo

com as especificidades da educação escolar indígena. (Brasil, 2013, pag.01)

Figura 28 – Material didático bilingue produzido pelos professores No programa SABERES INDÍGENAS disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM “Planejamento e atividade”



Fonte: Saberes Indígenas na Escola (2018)

Os participantes lembravam bastante sobre como as aulas eram planejadas, como eram direcionadas durante o momento de estudo para que se concretizasse durante as aulas. Relatavam que se sentiam mais seguros dessa forma, pois sabiam o que aplicar e como conduzir a aula quando estavam em contato com as crianças. Explicavam que as aulas bem planejadas traziam resultados positivos de aprendizagem e envolvimento das crianças.

Importa contar ainda que todos os participantes entrevistados são bilingues na modalidade da fala, escrita não são todos. Todos concordam com a importância do programa e falam com entusiasmo da sua participação. Uma professora expressa “acho que poderia ter novamente para quem não participou. Lá aprendemos também como planejar uma aula.”(J.P)

Enfim, uma formação que deixou um legado e promoveu novos rumos a educação escolar indígena. Plantou a semente da investigação nos professores indígenas, despertou o interesse pela produção de materiais didáticos bilingues e mostrou um interesse e um envolvimento maior dos professores com relação às questões que envolvem o bilinguismo, cultura e sala de aula.

3. A PESQUISA DE CAMPO: ORGANIZAÇÃO, CRITÉRIOS, COLETA DE DADOS

Para comparar dados, obter-se números precisos, produzir tabelas e gráficos fez-se necessário a pesquisa de campo, “do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do "homo sapiens" com o conhecimento da realidade.” Minayo (2001)

Dessa forma, por mais que se tivesse contato com o objeto do pesquisa diariamente o “eu” funcionária da instituição precisou separar-se do “eu” pesquisadora, “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” MINAYO (2001) e ter um visão de amplitude sobre o que estava sendo estudado: a formação de professores indígenas e o reflexo dessa formação na produção de material didático bilingue, bem como seu uso nas práticas cotidianas.

Para transparecer sobre a realidade do campo pesquisado, a procura por dados atualizados concentrou-se nas esferas sociais indígenas e locais que utilizam-se dessas informações diariamente para o seu controle e direcionamento de seus trabalhos: instituição escola, instituição posto de saúde, instituição lideranças indígenas. Sempre em trabalho colaborativo, tais esferas dialogam, pois dado o tamanho da comunidade é necessário um rígido controle das informações. São dados aferidos diariamente e sistematizados também. A escola utiliza o sistema de matrículas, o posto de saúde utiliza o sistema da Sesai.

Após coletados os dados também foi necessário recorrer aos sites e outros órgãos que também detém esses dados: IBGE, sistema do programa Bolsa Família. Para efetivar comparações, buscou-se publicações já existentes sobre o a Terra Indígena Ivaí, afim de concluir a atual realidade social do campo de estudo.

Para coletar os dados sobre os professores, organizou-se um questionário semiestruturado, onde verificou-se a formação e atuação dos mesmos. Filtrou-se por professores indígenas bilingues, oriundos da Terra Indígena Ivaí e atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para os dados da pesquisa sobre o Programa saberes indígenas na escola buscou-se junto a IES de referência o nome dos cursistas e selecionou-se para a entrevista os professores que participaram mais que uma vez no programa, pelo menos dois de cada ano de oferta, e os orientadores de estudos. Organizou-se uma entrevista semiestruturada onde perguntou-se aos professores sobre sua atual formação e atuação, sobre a organização dos encontros e sobre a produção do material didático bilingue, e quais as relevâncias que podem apontar de tal formação.

Ao percorrer esse caminho, as possibilidades e a visão de pesquisador foi se abrindo, tudo isso aliado a pesquisa teórica que endossa todo o trabalho de pesquisa de campo, pois “se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos.” MINAYO (2001)

Importante contar ainda sobre a espontaneidade dos participantes na pesquisa, muitos ao me ver buscar pelo material perguntavam “Você quer ajuda? Tem um que eu uso bastante e que está aqui...” ou “você está procurando aquele livro de kaingang, estão aguardados aqui, usamos bastante, quase não tem mais e os que tem estão bem estragados!”.

Era curioso para os professores entrevistados, pois para eles supostamente um diretor sabe muito sobre educação! Contudo fiz questão de expor minha fragilidade em saber sobre “educação escolar indígena”, “formação de professores indígenas” e sobre “material didático bilingue”. Outras situações a se deparar, foi que ao separar o material para fotografar muitos rodeavam meu espaço, folheavam o material e falavam entre os pares em língua kaingang, porém contavam para mim “olha meu desenho aqui” ou então “eu me lembro quando fizemos esse, era muito bom todos os professores juntos”.

Ao entrevistar um ou outro professor, comentavam entre si e já surgia a pergunta “você vai me entrevistar também?” e entre um ou outro dedo de conversa muitos dias de entrevista seguiram porque era importante contar algo para o “trabalho da Cris”, e eu com os ouvidos atentos porque havia muita coisa a saber, por um ângulo que até então eu não havia, de fato, visto.

Enfim, horas e dias de entrevistas permitiram chegar ao retrato de uma parte da imensidão da abrangência do tema, contudo a saber que há muito mais

a se pesquisar se registrar, e a evidenciar de toda a história de lutas e conquistas dentro da educação escolar indígena, da formação de professores indígenas e da produção de material didático bilingue.

3.1. A ATUAL REALIDADE DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFM – LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais situadas dentro das próprias comunidades. Um panorama do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot nos leva a conhecer um pouco sobre a sua organização e funcionamento. A direção é representada por uma professora não indígena graduada em Pedagogia, e pertencente ao Quadro Próprio do Magistério do PR e a direção auxiliar por um diretor indígena, formado em Pedagogia, contratado pelo regime especial PSS.

O **Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**, está localizado dentro das terras indígenas na Aldeia Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas – Paraná, recebeu esta denominação em homenagem ao índio Gregório que fez o aldeamento deste povo na década de 1950.

Figura 29 – Vista Aérea Lateral do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - EIEFM



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Obeve o Alvará de funcionamento pela Resolução nº 994/2002 com a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e o Reconhecimento através da Resolução nº 2.475/2004.

Em 2006, a instituição ampliou sua oferta educacional com a implantação do Ensino Médio através da Resolução nº 1866/2006, de 28 de abril de 2006, então passa a denominar-se Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Ensino Fundamental e Médio; O Ensino Médio teve o seu reconhecimento através da Resolução nº 02/08 de 02 de janeiro 2008, convalidando todos os atos escolares praticados pela Instituição desde o início do ano letivo de 2007.

Em 2008, o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, incorporou a Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy – Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que funcionava no mesmo prédio escolar, em dualidade administrativa.

Através da Resolução nº 2075/08 de 23 de maio de 2008, a Secretaria de Estado da Educação autoriza as instituições de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas, passem a ser reconhecidas como Escolas da Rede Estadual e identificadas como Escolas Estaduais Indígenas – EEI, independente do nível e modalidade de ensino oferecido.

Com a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é autorizado, de acordo com a Resolução nº 5430/08 de 25 de novembro de 2008.

Com toda essa transição houve também mudanças de nomenclatura e de mantenedora do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM. Inicialmente existia a Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy que atendia a educação infantil e ensino fundamental que era mantida pela Prefeitura Municipal. Paralelamente existia o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, que atendia o antigo curso de 5º a 8º série. No ano de 2006 foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio noturno no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, passando a ser Ensino Fundamental e Médio. Em 2008 cessou o funcionamento da Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy, e os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

passaram para a jurisdição do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, mantido pelo Estado do Paraná e jurisdicionado ao NRE de Ivaiporã, e teve sua nomenclatura adequada para Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM.

O Colégio Estadual indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, ensino fundamental e médio, localiza-se na Terra Indígena Ivaí, situado na cidade de Manoel Ribas, região central do Paraná. Segundo dados do sistema SERE (2022), o colégio possui 794 matrículas, distribuídas em 45 turmas, funcionando nos turnos: manhã, tarde e noite. Os alunos ingressam na instituição com completos 4 anos de idade, perpassando assim a educação infantil, ensino fundamental e médio. Também é atendido na instituição os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recurso multifuncionais para deficiência intelectual, na sala de recurso para deficiência visual, interprete de libras, programa mais aprendizagem e reforço escolar para dificuldades temporárias.

Localizado no centro da comunidade, a instituição possui 16 salas de aula, sala de direção, supervisão, secretaria, cozinha e sala dos professores. O pátio é descoberto e as instalações não atendem de forma confortável todos os estudantes. Tem um expressivo número de funcionários, os quais parte se deslocam da cidade para aldeia (não indígenas) e parte residem na aldeia e dali mesmo se deslocam para o trabalho.

A direção e direção auxiliar do Colégio tomam todas as decisões referentes à instituição de ensino juntamente com o cacique da Terra Indígena Ivaí que é responsável por exercer a autoridade política, sendo o principal responsável por todas as tomadas de decisões da comunidade envolvente. Ele é escolhido como tal levando em consideração a cultura e a tradição da comunidade. O cacique possui a autoridade de representar a Terra Indígena da qual faz parte. Ao cacique cabe também definir as lideranças que o auxiliam e que participam de maneira efetiva nas tomadas de decisões da instituição escolar e comunidade em geral. Ou seja, em uma instituição indígena, além de contar com a participação das instâncias colegiadas, pais, estudantes e comunidade também conta com a participação diária do cacique e dos membros que compõem as lideranças da comunidade.

O corpo docente é composto por professores indígenas e não indígenas, sendo que entre os professores pertencentes da cultura indígena, alguns possuem graduação em diferentes licenciaturas, outros estão cursando nível superior, temos também os que possuem ou estão cursando Formação de Docente em nível médio e alguns que concluíram o Ensino Médio, todos os professores indígenas são contratados pelo Regime do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Os professores não indígenas possuem concurso do Estado e outros são contratados pelo regime PSS, todos com formação em nível superior e especializações, contando com cursos de formação continuada direcionada, periodicamente, todos voltados para a área da educação.

Os agentes educacionais que atuam na Instituição são funcionários contratados por empresas terceirizadas pelo Governo Estadual do Paraná. Os auxiliares de limpeza e merenda em sua maioria apresentam apenas formação Ensino Fundamental I e alguns com Ensino Médio Completo; dentre os auxiliares administrativos temos uma minoria com formação superior e alguns que concluíram curso técnico na área de administração. Tendo nessas funções tanto funcionários indígenas como não indígenas.

A equipe pedagógica é formada por professores pedagogos contratados pelo Regime Processo Seletivo Simplificado (PSS), os mesmos possuem graduação em Pedagogia e especializações em diferentes áreas da educação. Todos os membros da equipe pedagógica são professores não indígenas.

Os estudantes são todos oriundos da Terra Indígena Ivaí, moram nos arredores da sede da aldeia e vêm para a escola diariamente a pé, pois não há oferta de transporte. Alguns moram nas proximidades, outros porém já dependem de um deslocamento maior, devido a organização geográfica na aldeia.

Não há transporte escolar na aldeia: o período matutino, os mesmos se deslocam sozinhos (faixa etária intermediária); no turno da tarde, há várias turmas da educação infantil e estes vêm acompanhados pelos seus responsáveis; já no turno da noite, os alunos mais velhos vêm sozinhos, a pé e na escuridão, pois não há iluminação a não ser as que refletem das casas.

Os alunos são oriundos de famílias de artesãos, pequenos agricultores, ou de trabalhadores empregados na própria comunidade. Como o trabalho formal não atende as necessidades da comunidade, beneficiando apenas uma

pequena parcela da população, as famílias em geral, durante o ano letivo realizam viagens com seus responsáveis para a venda de artesanato, o que acaba por influenciar no aproveitamento do ano letivo, resultando nos índices de frequência escolar, abandono, evasão e reprova.

Casos de desistência são registrados gerados pelo excesso de faltas, ao casamento precoce, a distância da residência até a escola, e no caso das meninas, a gravidez que ocorre durante a vida escolar.

Na instituição pode-se constatar a presença de estudantes de variadas idades, tanto crianças, jovens quanto adultos fazem parte desse conjunto. A evasão e desistência escolar também se faz presente principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Algumas estudantes do sexo feminino deixam de frequentar a Instituição de Ensino após a idade do casamento, abandonam o ambiente escolar e passam a se dedicar a maternidade e confecção e venda do artesanato. Outro desafio consiste em manter os estudantes no ambiente escolar conciliando a escola e os estudos com o perfil de trabalhador do estudante oriundo de família indígena que se inicia muito cedo para auxiliar na renda da família. Esses fatores acabam por se tornar um grande empecilho onde podemos observar uma quantidade significativa de evasão escolar e também um desequilíbrio entre a quantidade de matrículas e a frequência escolar.

No ano de 2023 o Colégio recebeu a entrega da obra de ampliação do prédio escolar, representou a melhora de infra estrutura no valor de RS 2 milhões que serviram para a construção de uma nova cozinha, refeitório, depósito de merenda e banheiros, e a quadra esportiva que até então não existia na instituição. Na oportunidade diversas autoridades estiveram presentes, governador Ratinho Junior e atual Secretário de Estado e Educação Roni Miranda.

É compreensível que, não somente nesta instituição, mas em muitas outras muito ainda deve ser feito para que essa educação atinja as necessidades das comunidades, tanto em infraestrutura quanto em investimento de materiais e formação de professores. O colégio citado atende um grande número de estudantes, a atualmente são 767 matrículas, assim dispostas:

- Educação infantil (4 e 5 anos): 35 alunos;
- Ensino Fundamental I: 274

- Ensino Fundamental II: 193
- Ensino Médio e Novo Ensino Médio: 95
- Demais modalidades e programas: 205

Fonte: Sistema SERE (2023)

Na tabela acima permite-nos ver a quantidade de alunos por modalidade atendida na instituição, onde a mesma funciona nos turnos: manhã, tarde e noite. Por tantos alunos a serem atendidos a estrutura da instituição necessitou de ampliação, pois há necessidade de espaço para as práticas escolares. Para o ano de 2024 a instituição passará a atender o Magistério bilíngue integrado ao Ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) na modalidade do ensino fundamental e médio.

3.3. PRIMEIROS RESULTADOS

Ao falar nas escolas indígenas é importante compreender que as instituições dessa modalidade de ensino atendem desde a educação infantil até o ensino médio e sua mantenedora é o estado. Isso quando tratamos de escolas indígenas paranaenses. Nesse sentido, desde a contratação de professores, coordenadores, material didático, manutenção do prédio escolar é mantido pela SEED. Um estudo feito por Menezes, no ano de 2016, cita a escola indígena localizada na Terra Indígena Ivaí município de Manoel Ribas e o foco da pesquisa é a atuação do pedagogo. Na pesquisa, cita-se que a instituição atende todas as etapas da Educação Básica conta com 745 matrículas, espaços que requerem formação específica no curso de graduação em pedagogia para Regência na educação infantil, anos iniciais, ensino fundamental e função de coordenador pedagógico, que no Paraná é denominado de professor pedagogo (Paraná, 2020).

Com essa pesquisa, pretende-se observar o aumento do número de professores indígenas atuando nas comunidades de origem e qual qualificação estão buscando, bem como quais estão sendo ofertadas na rede pública estadual. Adiante ainda, evidenciar que a qualificação desses professores impacta de forma positiva na produção de material didático bilíngue, e este por

sua vez contribui na aprendizagem das crianças indígenas kaingang, que também são bilingues.

Ao analisar a tabela abaixo podemos perceber o avanço da formação de professores indígenas na referida comunidade bem como a preocupação dos mesmos em buscar o ensino superior para manter-se na escola indígena e ofertar o ensino de qualidade para as crianças atendidas na instituição.

Quadro 04 – Porcentagem de professores indígenas atuantes no CEI Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM

	2020	2021	2022	2023
Número Total de Docentes na Instituição	45	59	61	70
Número Total de Professores Auxiliares	18	18	15	15
Número de Professores Indígenas	45	47	49	53
Porcentagem de Professores em relação a totalidade de vagas da Instituição	34%	40%	38%	39%

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados coletados acima são do sistema SERE, filtrados pelo censo escolar dos anos 2020; 2021; 2022 e 2023. A data base para a coleta de dados é sempre o mês de Maio (mês do censo escolar) o acesso foi feito com a chave do diretor. De posse dos dados acima relatados, compreendemos que ações afirmativas advindas da comunidade e das lideranças indígenas tem proporcionado o aumento de professores indígenas bilíngues nessa instituição, de forma que os mesmos possam atuar, ocupando as vagas de professores, professores auxiliares, professores da base diversificada, ensino fundamental II e ensino médio, principalmente nos componentes curriculares que compreendem os itinerários formativos.

Quadro 05 – Número de professores indígenas e grau de escolaridade

	2020	2021	2022	2023
Número total de Professores indígenas	45	47	49	53
Ensino Médio Completo	35	36	32	18
Magistério Indígena	1	1	4	4
Ensino Superior - Cursando	5	6	9	17

Ensino Superior completo	2	2	2	6
Ensino Superior + Pós-Graduação	2	2	2	4
Mestrado - cursando	0	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A tabela acima foi elaborada tendo como base os dados obtidos em pesquisa de campo, pesquisados no sistema Sere, comparados aos dados obtidos na pesquisa de campo. Com o exposto acima podemos conferir que tem aumentado o número de professores indígenas buscando licenciaturas mesmo que na modalidade EAD. Na terra indígena Ivaí o cacique bem como as lideranças indígenas têm incentivado os professores a estudar para que possam trabalhar na própria comunidade. O cacique relata que tal cobrança se dá devido a necessidade de empregar os próprios indígenas na escola desde que os mesmos estejam buscando qualificação para desempenhar a função de professor e em demais cargos dentro da escola.

Importante informar ainda que o expressivo número de professores decorre de que os mesmos assumem funções diferentes na instituição. Inicialmente atuavam somente como auxiliares. O estudo realizado por Menezes, no ano de 2016, retrata a situação de muitas outras escolas paranaenses onde constata que existem vagas para professores qualificados porém não existem professores para ocupar essas vagas "essa única escola indígena situada na terra indígena Ivaí comporta 24 professores com graduação em pedagogia" Menezes, 2021, p. 8. Para tanto constata-se ainda que não somente esses podem ocupar a vaga de Regente, bem como melhorar o atendimento dos auxiliares, ocupar a vaga nas equipes pedagógicas e equipes diretivas inclusive ainda nas salas de atendimento educacional especializado "sem grau acadêmico, a grande maioria dos professores indígenas, em salas de aula, atuam como auxiliares, cumprindo a função de intérpretes da língua indígena, pois a comunidades onde as crianças pequenas não falam a língua portuguesa." (MENEZES, 2021, p.8)

Com os dados recentes, a Terra Indígena Ivaí desponta com o aumento de professores regentes nas turmas e que também assumem a base diversificada. Podemos apontar aumento decorrente do reconhecimento da

comunidade aos professores que tem se qualificado, seja pela formação em nível de Magistério, seja pela procura do ensino superior. A qualificação dos professores fez com que a comunidade através do Cacique e liderança seus conselheiros atribuíssem a carta da anuência aos professores indígenas que residem na comunidade e estão em busca de conhecimento de forma aprimorar a docência. Existe a compreensão por parte da comunidade de que quanto mais o professor busca estudar mais qualidade tem a oferecer em seu trabalho na comunidade bem como na escola.

Os dados também nos permitem inferir que os professores assumem as funções de: regentes das turmas, professores auxiliares, professores da base diversificada, professores de língua kaingang, coordenação pedagógica, direção auxiliar, professores dos anos finais e médio, programa de treinamento esportivo, e itinerários formativos. Como consequência, tem-se a melhora na oferta de metodologias e conteúdo que dialogam com a cultura indígena local.

Em 2023, no referido Colégio conta-se apenas 5 professores indígenas atuando nos anos finais e Ensino Médio, demais (48) professores indígenas atuam nos anos iniciais, com turmas de alfabetização, seja como regentes, ou como auxiliares de turma, ministrando as aulas da parte diversificada, e também na educação infantil. Esse levantamento, dados também pode ser conferido na constatação de Novak (2014, p. 12) "a quase totalidade dos professores indígenas no Paraná atuam na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não tem informação e licenciaturas diversas para assumir os anos finais do Ensino Fundamental e o ensino médio"

Acima conferimos que existem quatro professores formados no magistério indígena bilíngue. Em 2014 foi autorizado pelo parecer CCP/CEMEP n. 96/14 mais uma oferta para o curso de formação de docentes indígenas na modalidade normal a nível médio esse curso iniciou em 2019 no Centro Estadual de Educação Profissionalizante (CEEP) de Manoel Ribas, atendendo indígenas de todo Paraná. Para o curso do Magistério Indígena Bilingue haviam 45 alunos da etnia Kaingang e 43 alunos da etnia Guarani.

Da Terra Indígena Ivaí foram 4 alunos para o curso, na modalidade bilíngue kaingang. Desses 4 todos se formaram e atuam no colégio. Um deles atualmente é professor regente dos anos iniciais, e três são professores da língua materna nos anos finais do ensino fundamental. Após essa oferta mais

nenhuma turma foi formada até o presente momento nessa instituição e nesse município bem como nessa modalidade. Se analisarmos, a oferta foi pouca para tanta demanda. Nos dias de hoje o Centro de Educação já não oferta nem mesmo o magistério na modalidade normal. Permanecem as dificuldades de acesso a formação de professores bilingues.

Figura 30 – Candidatos ao Vestibular indígena.



Fonte: UEM (2023)

Numa singela foto, professores já atuantes na Terra Indígena Ivaí prestando vestibular dos povos indígenas. Momento esperado por eles, pois muitos inserem-se na graduação em universidades particulares, as quais custam caro e posteriormente precisam abandonar por não conseguir se manter. De tudo que se estuda sobre a educação escolar indígena, a formação de professores indígenas é indispensável, e merece lugar de destaque, concordando com o exposto por Freire (2013) pois esse corpo docente é fundamental para uma integração mais harmônica de cada cultura indígena com a sociedade não indígena, que além de conhecer a realidade de suas comunidades, espera-se que ajam como um ponto de encontro entre as culturas indígenas e o mundo não indígena.

3.4. MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE KAINGANG: O QUE HÁ, O QUE É USADO E O QUE É PRODUZIDO NA TERRA INDÍGENA IVAÍ

Nessa seção, discutiremos os materiais didáticos para escolas indígenas Kaingang do estado do Paraná e a formação de professores indígenas falantes

e escritores da língua kaingang que possam contribuir na organização e produção de material didático bilíngue, uma vez que é no contexto específico de cada comunidade que “a escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela.” (BRASIL, 1998, pág. 43), e dessa forma garantir a aprendizagem intercultural, bilíngue e diferenciada, de forma a contribuir com a construção dos planos de aula, dos currículos e a própria gestão da escola indígena.

Quadro 06 – Levantamento de material didático bilíngue disponível no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - EIEFM

Tipo de material	Título	Ano	Quantidade	Para a criança	Para o professor	Usado nas práticas escolares
Livro didático	Kanhgág Jykre	2011	15	x		Sim
Livro didático	Ga Jãnhkri “Terra Limpa	2006	1		x	sim
Livro didático	GA TY IVAI KI EG VI KI EKRE KAR, MISU AG KÂME "Palavras escritas sobre as plantas e animais da Terra Indígena Ivaí – PR “	2006	1		x	Sim
Formas geométricas em madeira	Formas geométricas em madeira	-	1	x		sim
Dicionário	Kaingang - português	2002	1		x	sim
Jogos Indígenas	Kaingang - português	2018	24	x	x	sim
Calendário Indígena	Kaingang - português	2016	1	x	x	sim
Atividades impressas elaboradas pelos professores	Kaingang - português	-	-	-	-	sim
Cartazes	Kaingang - português	-	-	-	-	sim
Alfabeto Bilíngue	Kaingang - português	-	-	-	-	sim
Silabário Bilingue	Kaingang - português	-	-	-	-	Sim

Sinalização de objetos e ambientes	Kaingang - português	-	-	-	-	Sim
------------------------------------	----------------------	---	---	---	---	-----

A tabela acima faz referência a pesquisa de campo e levantamento de material didático bilingue disponível ainda no colégio. Seja impresso e disponibilizado pela mantenedora, seja produzido pelos professores em momentos de formação.

A organização dos processos de ensino e de aprendizagem requerem recursos pedagógicos que possam ampliar a aprendizagem das crianças nos diferentes conteúdos que são ensinados. Sobre os recursos pedagógicos Bandeira (2009) contribui ao afirmar que se trata de “[...] material instrucional” referente ao um [...] conjunto de textos, imagens e recursos, ao ser concebido com finalidade educativa”, nas escolas indígenas os materiais didáticos possuem como característica o bilinguismo, uma vez que a Constituição (BRASIL, 1988) garante o ensino da primeira língua materna (Art. 210).

Para isso é possível usar diferentes tipos de materiais como: jogos de alfabetização, narrativas tradicionais, como exemplificado no RCNEI “o professor, junto com seus alunos, pode elaborar textos, fotografias, desenhos, vídeos etc, sobre sua cultura corporal, a serem aproveitados de diferentes maneiras.” (BRASIL, 1998, p. 326) É importante mencionar que o respeito a comunidade educativa se faz relevante na educação escolar indígena, e a produção de material didático deve ter um objetivo “na própria escola; como material de divulgação da cultura indígena para a sociedade envolvente; ou como objeto de troca com outras comunidades indígenas que venham a produzir algo semelhante.” (BRASIL, 1998, p. 326).

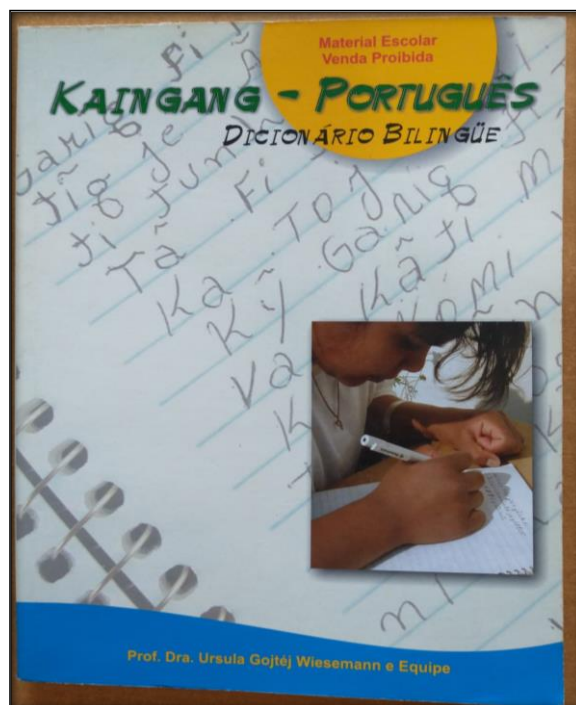
Sendo assim, compreende-se que tais materiais didáticos, os quais estão totalmente na língua portuguesa, estabelecem um enorme obstáculo para o aluno indígena se apropriar das informações das aulas e estudar os conteúdos, relacionando-os aos fatos vividos no dia a dia e a sua aplicabilidade.

Com o intuito de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, pesquisa-se aqui a necessidade de antecipar-se com materiais didáticos bilingues indígenas contextualizando determinadas palavras ou conceitos, presentes na realidade local e aspectos culturais da aldeia: artesanato, caça e pesca, jogos indígenas, musicas, danças, religiosidade. Partindo dessa busca é

preciso confeccionar materiais, sejam em suportes de imagens e vídeos que possam auxiliar a aula, refletindo no processo de alfabetização de crianças indígenas bilingues, tornando significativo os conteúdos abordados pelos professores.

Muitos termos e expressões utilizadas pelos professores não indígenas não podem ser traduzidos para a língua materna Kaingang, ou por vezes não possuem nada semelhante em tal língua. Quando isso ocorre a possibilidade encontrada é unir duas expressões para formar uma nova, sem sentido com o texto anterior. Dessa forma, professores indígenas e não indígenas que trabalham com alunos bilingues, necessitam ser constantes pesquisadores de significação e ressignificação da prática, pois para tal com excelência não se aprende somente nos cursos de graduação, pós graduação e formação continuada, existe a necessidade de uma busca e um olhar ativo sobre além dos limites da escola e o âmbito da comunidade indígena.

Figura 31 – Dicionário Kaingang – Português



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

O dicionário acima ilustrado é contado por um dos primeiros professores M.G. que é um dos primeiros materiais didáticos bilingues utilizados na escola. Na contracapa do livro o professor conta quem são as pessoas da foto e também

recorda que os mesmos eram integrantes das primeiras turmas de magistério indígena no Rio Grande do Sul.

O professor, inserido em uma sala de aula de alunos bilingues está exposto ao desafio de ensinar e ser totalmente compreendido. A princípio, pode preparar sua aula pensando no contexto de uma escola regular, e ao apresentar sua proposta a turma não será compreendido. Uma falha comunicativa, aluno e professor não estão no mesmo momento didático e não há compreensão e fluência comunicativa. As aulas “tradicionais” com metodologias e materiais didáticos comumente utilizados nas escolas regulares se torna um obstáculo para o processo de ensino aprendizagem para as crianças indígenas bilíngues kaingang. A comunicação plena com os alunos é um fator decisivo no processo de ensino aprendizagem.

Ao construir um material didático bilingue, a percepção do professor que o elabora vai além da ilustração de alguns temas da escrita e da tradução das palavras: ela pode ser parte importante no processo de construção do conhecimento, garantindo mais referências à memória visual dos alunos e ao fortalecimento cultural. A exemplo, na comunidade indígena Ivaí a construção e elaboração de material didático bilíngue é feito a partir de levantamento da situação sociolinguista, considerando os objetivos pedagógicos de ensino e aprendizagem e em consonância com o Amaral (2011) a partir da avaliação escolar em relação ao grau de bilinguismo em que as crianças Kaingang se apresentam nos diferentes anos de ensino.

Há situações na escola, em que o professor junto com os alunos dos anos do ensino fundamental e ensino médio, busca produzir alfabetos ilustrados que possam ser usados com as crianças dos anos iniciais. De acordo com o professor essa prática possibilita “envolver todos os alunos no processo, pois representa uma responsabilidade para os alunos mais velhos e uma novidade para os alunos menores” tal trabalho é pensado de forma que “as imagens utilizadas sejam coerentes a cultura local, seja animais, plantas e objetos” (P.P Professor de língua kaingang)

O revés linguístico está posto para a educação indígena bilingue e a produção de material didático nessa perspectiva. Não é possível trabalhar a língua portuguesa e a língua materna kaingang de forma separada. Como citado anteriormente, as palavras, termos e expressões não se traduzem fielmente da

Língua Portuguesa para a Língua Materna Kaingang e vice-versa. Faltam apreensão do sentido, faltam termos e palavras específicas para se chegar a determinado sentido. Nas escolas indígenas bilingues existe um encontro linguístico, social, cultural, a interlocução da experiência humana representada pelos saberes vivos nas comunidades: anciões, lideranças, religiosos, os quais significam ativamente a construção dos materiais didáticos o embasamento para os conteúdos nas salas de aula.

Outra questão de suma importância a ser levantada é que não basta aos professores o conhecimento pleno de falar e escrever fluentemente a língua materna kaingang, tampouco acontece com os professores e a língua portuguesa. Bem como as metodologias aprendidas por si só, de forma isolada não são suficientemente eficientes nas escolas indígenas bilingues. A exemplificar, em uma sala de aula ao final da aula a professora realiza a leitura das palavras de sílabas simples. Ao repetir as palavras as crianças em coro falam: “bora” para “bola”, “boro” para “bolo”, o que dessa forma não associa a escrita correta ao som das letras. O debate cultural ou multicultural é intrínseco a educação escolar indígena bilingue.

É um caminho teórico que possibilita melhorias de aprendizagem para estas crianças, tanto no desenvolvimento de matérias didáticos bilingues indígenas, quanto na concepção metodológicas das aulas diárias. O debate constante sobre o bilinguismo indígena e suas especificidades traz percepções das dificuldades dos mesmos ao estarem em contato com a cultura não indígena e a língua portuguesa. O multiculturalismo nas escolas indígenas nos remete a pensar na importância da elaboração de um material didático específico e contextualizado dentro das próprias escolas indígenas, inseridas nas comunidades indígenas, que por vezes são da mesma etnia mas se diferem nas leis, nos costumes, nas tradições, na situação sociolinguística e cultural, na organização.

E dessa forma pensar em um material didático específico para cada comunidade, cada terra indígena, cada etnia é uma forma de respeitar a identidade linguística e cultural de cada povo, formulando conteúdos importantes para os alunos indígenas, que sejam acessíveis e com uma perspectiva cultural específica para cada comunidade. Nesse debate, cabe ainda a importância dos professores como protagonistas desse trabalho, de forma que os professores

indígenas das comunidades indígenas vivenciam de forma ativa o debate cultural além da escola, e assumem assim um papel importante e decisivo na elaboração dos materiais didáticos bilingues e na seleção dos conteúdos. Assim é importante uma interlocução entre professores não indígenas, professores indígenas e comunidade de imersão dos estudantes com o intuito de trazer para a sala de aula a identidade linguística e cultural da comunidade indígena, contribuindo com práticas pedagógicas que tem como ponto de partida dos aspectos culturais indígenas até chegar à educação escolar indígenas e os conteúdos universais.

A instituição de ensino indígena bilingue, neste caso tratado aqui especificamente da etnia Kaingang reassume a perspectiva de formar seres humanos capazes de organizar a convivência social e a produção/reprodução das condições de vida de forma duradoura, indefinidamente no tempo: a sustentabilidade, com isso, valorizando a cultura, qualidade de vida, do meio ambiente, do campo e um desenvolvimento econômico e social sustentável, que podem ser incorporados nas práticas da escola e contribuirão na elaboração de materiais didáticos e nos processos de ensino e de aprendizagem tanto da L1 como L2.

As aulas baseadas exclusivamente em língua portuguesa e com metodologias e matérias pensadas para as escolas regulares pode não representar um material didático eficaz para os estudantes indígenas, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.” (RCNEI, 1998, 25.). Um professor não indígena não ministrará sua aula em língua materna indígena, pois não é detentor deste conhecimento, porém terá a possibilidade de construção de maquetes, elaboração de cartazes, análise de quadrinhos e charges e a utilização de alguns filmes, documentários e pequenos vídeos gravados do youtube, baseado nos estudos culturais e aplicabilidade a disciplina que estará ministrando. Quanto mais abstrato ou complexo o conteúdo, mais difícil é para trabalhá-lo em sala aula com estudantes indígenas bilingues, o que não deixa de se aplicar também às escolas regulares.

Pensar na construção de sentidos para os estudantes kaingang são processos complexos que exigem um aprofundamento de metodologia,

conhecimento, material didático e que extrapola o tempo que os professores dispõem para tal preparo. Aqui relembra-se que os professores possuem hora atividade de mesma proporção aos demais professores com vínculo QPM e PSS contratados pela SEED/PR. Conforme Faustino (2006), quando viviam nas florestas, os povos indígenas detinham um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia – botânica, zoologia –, dos ciclos da natureza, das montanhas, dos rios, dos peixes, dos animais, do clima. Tal fato não se aplica as crianças e jovens, estudantes atualmente, e dessa forma o conteúdo se torna distante e quanto mais abstrato o conteúdo, mais difícil para trabalhá-lo em sala de aula sem contato visual, e pouca representatividade ilustrativa para alguns assuntos.

fica explícito que continua havendo uma barreira cultural entre professores e alunos, a qual pode ser pensada como expressiva da incomunicabilidade entre duas sociedades diferentes. Não há diálogo cultural, não há troca de conhecimentos⁴ e, só muito recentemente tem sido demonstrado, da parte dos professores brancos, interesse em conhecer a cultura da sociedade à qual pertencem seus alunos. Os professores indígenas atuam apenas como monitores e como elos frágeis dessa relação que se estabelece na escola. (MOTTA, 2003, p.155)

Ao reconhecer a escola indígena kaingang como um espaço multicultural, em desenvolvimento de significados importantes ao povo kaingang encanta ao mesmo tempo que desafia no que tange as possibilidades de aprendizagem que o material didático a ser produzido traz em relação a sua utilização em sala de aula, o qual impõe exigências que devemos considerar na sua elaboração. “Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?” (VIGOTSKI, 2009, p. 245). São muitos os caminhos para se chegar ao conhecimento, contudo a escola assume o papel de destaque, o professor de mediador dos conteúdos das disciplinas e dos saberes historicamente adquiridos pela sua comunidade, amadurecendo esses conhecimentos, ^{t[FUP3]} ratando essas informações, permitindo ao estudante indígena bilingue desenvolver os conceitos científicos a partir da base formada pelos conceitos construídos ao longo da infância, nas experiências e aprendizados cotidianos.

O meio habitado tem uma participação decisiva no processo de ensino aprendizagem. Na cultura kaingang ainda hoje, as pessoas mais velhas se

orientam pelo conhecimento cultural indígena, os anciãos da comunidade são consultados pelos membros da comunidade e respeitados pelo conhecimento que detém. A escola tem a possibilidade de incluir, aproximar, ou excluir esse conhecimento, o que seria uma perda cultural imensurável.

Com a interação social, a prática pedagógica planejada e dirigida, o espaço escolar se torna um meio de mediação e compreensão do mundo nas diversas áreas que se divide o conhecimento escolar e o conhecimento escolar específico das escolas indígenas. Ao elaborar o currículo e o Plano de trabalho docente, a escola indígena bilingue kaingang deve considerar que os indígenas tinham conhecimentos médicos, identificavam doenças por meio dos sintomas apresentados e conheciam tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. (FAUSTINO, 2006). E dessa forma estimulam os estudantes ao debate, as vivências nos múltiplos territórios do dia-a-dia, a percepção do lugar em suas escalas de ação, as relações entre o local e o global.

O conhecimento multicultural favorece um processo de ensino e aprendizagem mais dialógicos, permitindo ao professor mediar a construção dos conceitos a partir das vivências dos alunos. Estes saberão que seus antepassados, indígenas kaingang possuíam ainda conhecimentos de agricultura, cientes das épocas de plantio e de colheita, do manejo/conservação das sementes e dos cuidados que se deve ter com a terra. (FAUSTINO, 2006). Para uma educação diferenciada, precisamos da ajuda das pessoas da comunidade de imersão da escola, que possuem a identidade e a língua dos estudantes que se quer conhecer e ensinar.

É assegurado construir propostas pedagógicas nas e das escolas indígenas com base nas epistemologias e culturas própria de cada comunidade, sabendo que “os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável.” (RCNEI, 1998, p.43). Fundamentalmente é preciso refletir como a vida em comunidade implica na formação pessoal de cada criança, e esta trazida à escola deve despertar a intencionalidade de ensinar e propiciar uma aprendizagem significativa, assim professores indígenas “devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores,

intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos.” (RCNEI, 1998, p.43)

A escola indígena se torna, assim, uma fonte imprescindível de acessibilidade, não só aos conteúdos disciplinares, mas, também, para as questões da vida cotidiana e cultural do povo kaingang. Considerando, é claro, que esta escola esteja adaptada às necessidades linguísticas do estudante indígena bilingue, com a presença de professores bilíngues, professores auxiliares/interpretes e materiais didáticos apropriados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de um planejamento participativo, reflexivo, desde o momento do diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, os professores podem desenvolver materiais didáticos e planos de aula específicos de interesse da comunidade escolar.

Atualmente, os professores indígenas que pertencem ao quadro de professores do estado do Paraná, em sua totalidade estão sob regime de contrato temporário por intermédio do processo seletivo simplificado (PSS). Dessa forma, a formação continuada destes professores acontece periodicamente conforme calendário organizada pela mantenedora SEED, que anualmente oferta uma carga horária de aproximadamente 8 horas nos chamados "estudos e planejamento " que acontecem em todas as escolas do estado. Para essa formação determina-se temas de estudo considerados relevantes Departamento de Educação e Diversidade também realiza adequações desses materiais. Oferta-se ainda para as escolas indígenas e também nas regulares também cursos intitulados "equipe multidisciplinar", "formadores em Ação", "novo ensino médio" e mais recentemente instituindo a observação em sala de aula, onde se propõe a formação em serviço, porém com foco maior nos anos finais e ensino médio.

O Programa Saberes Indígenas na Escola desde 2014 e ainda vigente na instituição, vem contribuindo expressivamente para a formação de professores indígenas, pois propõe práticas e a efetivação de planos de trabalho interculturais em sala de aula. Também prepara esses professores para confecção do material didático bilíngue, que se baseia na especificidade de cada instituição. Propõe momentos de estudo e tem por princípio que cada comunidade eleja seus pontos de relevância de modo que os materiais construídos durante os estudos, permaneçam na escola e contribuam com o trabalho de outros professores, que podem compartilhar do material didático contextualizado e bilíngue.

E dessa forma pensar em um material didático específico para cada comunidade, cada terra indígena, cada etnia é uma forma de respeitar a identidade linguística e cultural de cada povo, formulando conteúdos importantes para os alunos indígenas, que sejam acessíveis e com uma perspectiva cultural

específica para cada comunidade. Nesse debate, cabe ainda a importância dos professores como protagonistas desse trabalho, de forma que os professores indígenas das comunidades indígenas vivenciam de forma ativa o debate cultural além da escola, e assumem assim um papel importante e decisivo na elaboração dos materiais didáticos bilingues e na seleção dos conteúdos. Assim é importante uma interlocução entre professores não indígenas, professores indígenas e comunidade de imersão dos estudantes com o intuito de trazer para a sala de aula a identidade linguística e cultural da comunidade indígena, contribuindo com práticas pedagógicas que tem como ponto de partida dos aspectos culturais indígenas até chegar à educação escolar indígena e os conteúdos universais.

REFERENCIAS

DE CÁSSIA ALVES, Rita et al. Políticas e programas para a formação de professores indígenas: a contribuição do Programa PIBID Diversidade. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 7-24, 2021.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA–Faculdade Indígena Intercultural**. Editora UNEMAT, 2011.

AMARAL, Luiz. Entrevista especial. *Soletas*, n. 33, p. 10-17, 2017.

AMARAL, Luiz; AUTUORI, Joana; GOMES, Ana Maria R.; SARAIVA, Moreno Martins. **Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanõma..** Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 104-125. ISSN 2238-975X 1. [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>]

BANDEIRA, Toni Juliano et al. Relatos, memórias e narrativas na construção do imaginário do povo Kaingang: as estampas de Joaquim José de Miranda na conquista dos Campos de Guarapuava. 2016.

BATTESTIN, Cláudia; FLOSS, Vinicius Guth. Um estudo histórico e cultural da etnia Kaingang através do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM). **Revista Thema**, v. 21, n. 1, p. 14-26, 2022.

BOARETTO, Juliana Dias; DE ASSIS PIMENTEL, Giuliano Gomes. Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento**, p. 633-644, 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. **Universidade Estadual de Londrina**, 2007.

DE FREITAS LUCIANO, Rosenilda Rodrigues; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GEHRKE, Marcos; NOVAK, Maria Simone Jacomini. A política de alfabetização bilíngue: histórico, ações para a formação de professores indígenas e a produção didática. **Tellus**, p. 117-144, 2021

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro Vanfej. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná. **Revista Cocar**, v. 7, n. 13, p. 69-81, 2013.

FAUSTINO, Rosângela Célia; SILVA, IR da. A educação escolar indígena no Paraná. **SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICA SOCIAIS NO BRASIL**, 2003.

FRANTZ, Liliane. KAPPAUN, IVAN JEFERSON. Kamé e kairu: concepções cosmológicas na educação básica para o estudo do grafismo kaingang. 2021

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Experiências e Desafios **na Formação de Professores Indígenas**. Em Aberto, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 13-18.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real. Tese de doutorado em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA COMPREENSÃO CIENTÍFICA DO REAL - VOLUME 2. 33 capítulos. 2021

FREIRE, João Victor de Farias Furtado. Da assimilação à conquista do direito à diferença: educação escolar indígena no Brasil. 2013.

MEC, Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MEC, Ministério da Educação. Referenciais para formação de professores indígenas. Brasília: MEC, 2002.

MEC, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998

Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 910–925, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14928>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MOTA, Lúcio Tadeu et al. Diagnóstico étno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR. **Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações Laboratório de Arqueologia, Etnologia Étno-História [CD-ROM]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f.** 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, Silvia Maria de et al. Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência kaingang. 1999.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

QUARESMA, Francinete Pantoja; DE OLIVEIRA FERREIRA, Marília de Nazaré. Políticas Nacionais para o Ensino das línguas indígenas: inclusão e identidade. **Revista Recorte**, v. 8, n. 2, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil–história e atualidade. **REXE: Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 17, n. 35, p. 133-152, 2018.

Relatos, memórias e narrativas na construção do imaginário do povo Kaingang: as estampas de Joaquim José de Miranda na conquista dos Campos de Guarapuava. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/948/1/toni_%20bandeira.pdf . Acesso em 30 de outubro de 2023.

RIBAS, Geovania Fagundes; GOMES, Marília do Amparo Alves; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. FORMAÇÃO CONTINUADA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SUL BAIANO. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, 2017.

SANTINO, Fernando Schindwein. Formação de professores indígenas: limites e perspectivas segundo egressos de um curso de licenciatura intercultural. 2022.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. <http://portal.mec.gov.br/prolind>

Disponível em: https://estagiocewk.pbworks.com/f/LIVRO_PROVOPAR_Kit_Indigena.pdf .
Acesso em 05 de maio de 2023.

Disponível em: <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Dados-e-Informacoes-Geoespaciais-Tematicos> Acesso em 01 de maio de 2023.

Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/parana-tem-45-aldeias-e-23-terras-indigenas-de-varias-etnias/> . Acesso em 02 de maio de 2023.

ALMEIDA, Ledson Kurtz de et al. Dinâmica religiosa entre os Kaingang do Posto Indígena de Xapecó-SC. 1998. <file:///C:/Users/User60/Downloads/138272.pdf>

Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2> . Acesso em 04 de maio de 2023.

Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3698> .
Acesso em 06 de maio de 2023.

Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/1252/ELLEN%20VIEIRA%20DOS%20SANTOS%20TCC%20-%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
Acesso em 07 de maio de 2023.