



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA COLLING

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM UMA ESCOLA
KAINGANG**

**CHAPECÓ
2018**

ADRIANA COLLING

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM UMA ESCOLA
KAINGANG**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação da Prof^ª Dra. Lísia Regina Ferreira.

CHAPECÓ
2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Colling, Adriana

Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang / Adriana Colling. -- 2018.
161 f.:il.

Orientador: Doutora Lísia Regina Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2018.

1. Escolarização Kaingang. 2. Formação de professores. 3. Professores Kaingang. I. Ferreira, Lísia Regina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ADRIANA COLLING

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM UMA
ESCOLA KAINGANG

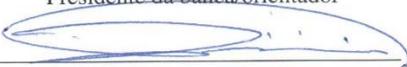
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 23 / 11 / 2018

Aprovado em: 23 / 11 / 2018

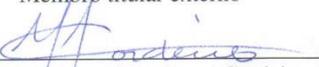
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Lísia Regina Ferreira- UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr. Leonel Piovezana- UNOCHAPECO
Membro titular externo



Prof.ª. Dra. Maria Helena B. Vilarés Cordeiro- UFFS
Membro titular interno

Prof.ª. Dra. Neide Cardoso de Moura- UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, novembro de 2018

Dedico este trabalho a todos os professores que trabalham em escolas indígenas e que lutam por uma educação escolar indígena que respeite a cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem da comunidade onde a escola está inserida.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais um ciclo do meu processo formativo, o sentimento é de gratidão a todos que contribuíram para que esse momento fosse possível.

Aos meus pais, pelo amor, apoio e suporte de sempre. Mesmo lhes tendo sido negado o direito de concluir a educação básica, sempre valorizaram e reconheceram a importância da educação e incutiram em mim e em meu irmão o desejo de aprender.

À professora Lísia Regina Ferreira, por ter acreditado no meu projeto e aceito o desafio de orientar esse trabalho. Agradeço por toda a sua dedicação e contribuições no decorrer deste percurso, sem as quais a conclusão deste trabalho não seria possível.

Ao professor Leonel Piovezana, à professora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro e à professora Neide Cardoso de Moura, membros da banca de qualificação e de defesa, por suas valiosas considerações que foram fundamentais na elaboração deste trabalho.

À professora Solange Todero Von Onçay, por compartilhar seus conhecimentos sobre a educação indígena e contribuir no processo de elaboração deste trabalho.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, por ser esse espaço acolhedor que proporciona formação pública, gratuita e de qualidade.

A todos os meus professores, em especial aos do PPGE da UFFS, por todos os seus ensinamentos, sem os quais a realização deste sonho não seria possível.

Aos colegas do PPGE da UFFS pela bela amizade construída, pelo apoio, companheirismo e aprendizagem neste período de mestrado.

Aos professores, equipe diretiva e coordenação pedagógica do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, por todo o apoio demonstrado no decorrer desta trajetória e por compartilhar as angústias da escrita deste trabalho. Um agradecimento muito especial aos docentes que contribuíram com essa pesquisa compartilhando tempo, conhecimentos, angústias e reflexões no momento da entrevista.

Agradeço a todos que, mesmo não tendo sido nomeados, em algum momento, e de algum modo, contribuíram com minha trajetória de estudante.

Desta maneira, educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Paulo Freire

RESUMO

Com os avanços da legislação sobre a educação escolar indígena, ocorridos a partir da Constituição Federal de 1988, tem-se ampliado as discussões a respeito de uma escolarização indígena que rompa com preceitos colonizadores e de integração dos indígenas à sociedade nacional e passe a ser um espaço em que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade são trabalhados de modo específico, diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue, ao mesmo tempo em que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são valorizados. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores assumem uma posição estratégica, já que possuem a responsabilidade de formar os futuros docentes que irão trabalhar nas escolas indígenas, e deste modo contribuir com a escolarização indígena em nível básico. É neste contexto que se insere essa pesquisa que tem como tema central a formação de professores Kaingang em nível médio que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. O objetivo deste estudo é identificar os elementos da formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nesta instituição. Os sujeitos que participaram deste estudo foram 15 professores. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista e análise documental. O estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e adotou o estudo de caso. A partir da análise de dados emergiram 05 categorias: história e caracterização do Instituto, função do Instituto, formação dos professores, regime de alternância e a organização curricular, a prática docente e os conceitos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural comunitária e bilíngue. Os resultados demonstram que o Instituto é um espaço estratégico para a escolarização Kaingang, possuindo a responsabilidade de construir caminhos pedagógicos para a formação de professores Kaingang a partir da valorização dos aspectos culturais e linguísticos deste povo, à medida que rompe com os traços da educação colonizadora ainda hoje presentes nas escolas indígenas. Os entrevistados apontam que a ausência de cursos de formação específicos aos docentes da instituição, o calendário escolar inadequado à realidade Kaingang, a ausência de materiais específicos, o distanciamento existente entre o Instituto e as terras indígenas Kaingang são elementos que dificultam a implantação de uma formação de professores Kaingang em nível médio de acordo com a política nacional de formação de professores Kaingang, enquanto que a disponibilidade da comunidade escolar em contribuir com a instituição, os talentos artísticos dos alunos, o interesse e esforço dos professores e a liberdade permitida pelo Plano de Estudos são elementos que contribuem para a formação de professores conforme o disposto na legislação. O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel iniciou suas atividades letivas há 5 anos, o que justifica que ainda tenha de avançar nas discussões e nas práticas acerca da formação de professores em uma perspectiva específica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue e de qualidade, contudo, é um importante espaço de reflexão e construção que pode contribuir para que no futuro escolas Kaingang com essa característica sejam uma realidade.

Palavras-chave: Escolarização Kaingang. Formação de Professores. Professores Kaingang.

ABSTRACT

With the advances made in the legislation on indigenous school education, which took place mainly from the Federal Constitution of 1988, there has been an increase in discussions about indigenous schooling that breaks with colonizing precepts and integrating indigenous people into national society and becomes a space in which the knowledge historically accumulated by humanity is worked in a specific, differentiated, community, intercultural and bilingual way, while the traditional knowledge of indigenous peoples is valued. In this perspective, teacher training courses assume a strategic position, since they have the responsibility of training future teachers who will work in indigenous schools and, thus, contribute to indigenous schooling at the basic level. It is in this context that inserts this research, whose central theme is the Kaingang teacher training at the middle level that happens in the State Institute of Indigenous Education Ângelo Manh  a Miguel. The objective of this study is to identify the elements of Kaingang teacher training in the State Institute of Indigenous Education Ângelo Manh  a Miguel that contribute and those that make difficult the implementation of the national policy of training of indigenous teachers in this institution. The subjects that participated in this study were 15 teachers. The data were collected through an interview script and documentary analysis. The study is characterized by a qualitative research, and adopted the case study. From the analysis of data emerged 05 categories: history and characterization of the Institute; function of the Institute; teacher training; the alternation regime and the curricular organization; the teaching practice and the concepts of specific, differentiated, community, intercultural and bilingual indigenous school. The results show that the Institute is a strategic space for Kaingang schooling, with the responsibility of building pedagogical paths for Kaingang teacher training based on the appreciation of the cultural and linguistic aspects of this people, as it breaks with the traits of the colonizing education still present today in indigenous schools. The interviewees point out that the absence of specific training courses for the institution's teachers, the school calendar that is not relevant to the Kaingang reality, the lack of specific materials, the distance between the Institute and the Kaingang indigenous lands are elements that make it difficult to implement a training Kaingang teachers at the secondary level according to the national Kaingang teacher training policy, while the willingness of the school community to contribute to the institution, the artistic talents of the students, the interest and effort of the teachers and the freedom allowed by the Plan of the Studies are elements that contribute to the formation of teachers according to the provisions of the legislation. The State Institute of Indigenous Education Ângelo Manh  a Miguel started its teaching activities 5 years ago, which justifies that it still has to advance in the discussions and the practices about the formation of teachers in a specific, differentiated, community, intercultural, bilingual and quality perspective. However, it is an important space for reflection and construction that can contribute to making future Kaingang schools with these characteristic a reality.

Keywords: Kaingang Schooling. Teacher Training. Kaingang Teachers.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Professores que trabalham em escolas indígenas gaúchas de acordo com a etnia -- | 24 |
| Quadro 2- Currículo das escolas indígenas----- | 52 |
| Quadro 3- População da Terra Indígena Inhacorá----- | 66 |
| Quadro 4- Formação, tempo de trabalho no Instituto e carga horária dos docentes entrevistados- ----- | 90 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1- Professores entrevistados conforme o sexo e a etnia----- | 89 |
| Gráfico 2- Formação dos professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel----- | 101 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 1- Terras Indígenas Kaingang nas regiões Sul e Sudeste----- | 59 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

- APBKG-** Associação de professores Bilíngues Kaingang e Guarani
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
COMIN- Conselho de Missão entre Povos Indígenas
DADPI- Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
FUNASA- Fundação Nacional de Saúde
FUPF- Fundação Universidade de Passo Fundo
ISA- Instituto Socioambiental
MEC- Ministério da Educação e Desporto
NEIs- Núcleos de Educação Escolar Indígena
OEA- Organização dos Estados Americanos
ONISUL- Organização das Nações Indígenas do Sul
PNE- Plano Nacional de Educação
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SIL- *Summer Institute of Linguistics*
SPILTN- Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SPI- Serviço de Proteção ao Índio
TI- Terra Indígena
UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 OS CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA | 15 |
| 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 18 |
| 2 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA DE 1500 ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 | 28 |
| 2.1 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL COLÔNIA E BRASIL IMPÉRIO | 29 |
| 2.2 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO PERÍODO DO SPI | 32 |
| 2.3 A FUNAI E A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA | 35 |
| 2.4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS | 38 |
| 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL | 49 |
| 3.1 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG ATÉ O FIM DA DÉCADA DE 1980 | 49 |
| 3.2 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 | 55 |
| 4 ESCOLARIZAÇÃO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ | 58 |
| 4.1 O TERRITÓRIO DA TERRA INDÍGENA INHACORÁ | 67 |
| 4.2 LUTA PELO FUNCIONAMENTO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL | 70 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 79 |
| 5.1 LOCAL DA PESQUISA | 81 |
| 5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA | 83 |
| 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 83 |
| 5.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS | 84 |
| 5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS | 86 |
| 5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA | 87 |
| 6 ANÁLISE DOS DADOS | 89 |
| 6.1 HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL | 92 |
| 6.2 FUNÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL | 96 |

| | |
|--|------------|
| 6.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL----- | 99 |
| 6.4 O REGIME DE ALTERNÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL----- | 106 |
| 6.5 A PRÁTICA DOCENTE E OS CONCEITOS DE ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL, BILÍNGUE E COMUNITÁRIA----- | 118 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS----- | 144 |
| REFERÊNCIAS ----- | 148 |
| APÊNDICE A- Roteiro de entrevista com professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel----- | 157 |
| APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE----- | 159 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 OS CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA

No início do ano de 2015, após cerca de seis meses atuando como professora do estado do Rio Grande do Sul fui convidada a trabalhar no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul/RS.

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel atende somente estudantes pertencentes à etnia Kaingang¹. Além do Ensino Médio, o Instituto² atua também na formação de professores Kaingang em nível médio, por meio da oferta de vagas na modalidade Ensino Médio- Curso Normal Kaingang (formação docente concomitante ao ensino médio), Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos (voltada aos alunos que já concluíram o Ensino Médio) e Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos (voltada para alunos que concluíram o Curso Normal e desejam a complementação em Educação Infantil). Os alunos do Instituto são provenientes tanto da Terra Indígena Inhacorá, onde o Instituto está localizado, como de outras comunidades indígenas gaúchas, a saber: Monte Caseros, Guarita, Serrinha, Ligeiro, Foxá, Kandóia, Lomba do Pinheiro, Nonoai, Salto Grande do Jacuí e Votouro.

A princípio, a indecisão: embora existisse a vontade de aceitar o desafio, o fato de a escola estar localizada na zona rural de um município vizinho e a ausência de oferta de transporte até à escola fez-me hesitar por algumas horas. A certeza de que a questão do deslocamento resolver-se-ia, assim como o desejo de conhecer uma cultura diferente, a paixão pelo novo, por aprender, motivaram-me fez aceitar o desafio no dia seguinte ao convite.

No início, o estranhamento: a escola e os alunos possuíam características diversas das escolas em que eu já havia trabalhado, sendo necessário que minha ação pedagógica fosse repensada a fim de atender às especificidades desta nova realidade que a mim estava sendo apresentada pela primeira vez. Em muitos momentos insegurança e a percepção de que a universidade não havia me preparado para trabalhar em uma escola indígena, bem como o Estado também não havia fornecido nenhuma formação que me desse elementos para atuar em

¹ Existem diversas grafias: Kanhgág, Caingang, Kaingangue, Caingangue. Neste trabalho optou-se por utilizar a forma: Kaingang. Salvo em citações, quando será mantida a grafia original do autor.

² Neste trabalho, utilizar-se-á o termo Instituto como forma de abreviação do nome completo da instituição pesquisada: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

uma escola indígena em uma perspectiva específica, comunitária, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme está organizada a proposta de trabalho da referida escola.

Diante da consciência da dimensão da responsabilidade que tenho ao contribuir para a formação dos futuros formadores que irão atuar na educação escolar indígena, percebi que não poderia me acomodar em uma situação de culpabilização do Estado e de minha formação anterior. Era necessário buscar conhecimentos referentes ao povo Kaingang, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, e os caminhos para a construção de uma escolarização que contribua com os projetos de futuro das comunidades Kaingang.

Foi um período de estudos e de muito aprendizado, no qual os professores indígenas da escola tiveram papel fundamental, seja pela indicação de material de leitura, como também pelas longas conversas em que compartilhavam suas experiências, conhecimentos e a sabedoria de seu povo.

No ano de 2015, quando ingressei no Instituto, estava cursando a pós-graduação *lato sensu* em Metodologia no Ensino de História e Geografia (Centro Universitário Internacional-Uninter). Com a intenção de refletir sobre a minha prática pedagógica, meu artigo de conclusão desta especialização foi sobre as aulas de geografia que eu ministrava no Instituto nas turmas do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, o que contribuiu para que eu concentrasse esforços no estudo da legislação educacional indígena e de autores que tratavam do ensino de geografia em escolas indígenas, bem como diálogos com meus colegas professores indígenas, conjunto que contribuiu para a qualificação de minha práxis pedagógica.

Após a conclusão desta especialização, no ano de 2015, tinha a certeza de que ainda havia muito a aprender e estudar sobre a escolarização indígena. Assim, no mesmo ano, comecei a cursar a Especialização em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem (IFFAR- Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto). Como neste período eu estava ministrando no Instituto o componente curricular de História da Educação, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre a história da escolarização Kaingang, a fim de contribuir de modo mais efetivo na formação dos futuros professores, de modo que minha pesquisa de conclusão dessa especialização tratou da escolarização na Terra Indígena Inhacorá.

Em 2016 pensei que era tempo de realizar um desejo acalentado há muito: ingressar no mestrado. Em nenhum momento tive dúvidas a respeito do tema de meu projeto de pesquisa, que seria voltado à educação escolar indígena ofertada no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Essa escolha parte da consciência da responsabilidade e do compromisso que esta escola possui com as comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul, já que forma professores que irão atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

em diversas escolas indígenas, de modo que a formação inicial desses estudantes terá impactos na escolarização das crianças Kaingang gaúchas, sendo, deste modo, importante que a escolarização que acontece nesta instituição ocorra a partir da perspectiva específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue, conforme dispõe a legislação que trata da educação escolar indígena.

Essas características estão presentes em diversas legislações sobre a educação escolar indígena e são descritas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Segundo esse documento, a escola indígena caracteriza-se como comunitária porque busca refletir no currículo e na gestão os projetos, as concepções e os princípios da comunidade, cuja participação é valorizada inclusive nos processos decisórios em relação ao calendário escolar e os espaços e tempos dedicados à educação escolar, à pedagogia, aos conteúdos e aos objetivos da escolarização (MEC/SEF, 1998).

A escola indígena é considerada intercultural à medida que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística que permeia o território brasileiro, promovendo o conhecimento sobre sociedades, culturas, línguas e histórias diversas daquela a qual o aluno pertence, não sobrepondo uma cultura ou uma língua e buscando o respeito entre indivíduos de sociedades étnicas diferentes, reconhecendo, no entanto, que historicamente as relações entre diferentes grupos foram permeadas por desigualdades sociais e políticas (MEC/SEF, 1998).

A escola indígena deve ser bilíngue ou multilíngue dada a importância da linguagem oral para as manifestações culturais das sociedades, sendo que os conhecimentos acumulados pelo povo indígena ao longo do tempo, suas cosmologias, cultura e a educação dos jovens costumam ocorrer em mais de uma língua. Mesmo nas comunidades indígenas que são fluentes na língua portuguesa, a língua ancestral passa a ser um símbolo para onde convergem muitos de seus traços identificatórios, tratando-se, nestes casos, de um bilinguismo simbólico de resistência (MEC/SEF, 1998).

A escola específica e diferenciada é aquela pensada a fim de atender as necessidades específicas da comunidade indígena onde a escola está inserida. Assim, considerando que no Brasil existem cerca de 200 povos indígenas com culturas, cosmologias, linguagens e projetos de futuro específicos, não há um único modelo de escola indígena que atenda as demandas de todo esse contingente. Assim, justifica-se a necessidade de que a escola indígena seja criada de acordo com as necessidades da comunidade da qual faz parte, e tenha a autonomia de diferenciar-se não apenas da escolarização das demais comunidades indígenas, como também da escolarização não indígena (MEC/SEF, 1998).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que uma escola apenas será efetivamente indígena se for planejada, criada e mantida pela livre vontade da comunidade e respeitando a sua cultura. Cabe ao Estado o reconhecimento das especificidades das escolas indígenas e a oferta de condições para que a escola funcione segundo os anseios e necessidades educacionais da comunidade.

Assim, a importância em refletir a respeito da escolarização ofertada no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, a fim de compreender se ela se constitui como comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, com a intenção de que, depois de defendida, essa dissertação seja disponibilizada à escola, e a todas as pessoas que a compõem, a fim de ser lida, refletida, criticada, dialogada, de modo que, além de uma formalidade para a conclusão do mestrado, ela também cumpra com o papel social de contribuir com as reflexões a respeito da escolarização indígena.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A partir da década de 1990 houve um expressivo aumento na produção acadêmica referente à educação escolar indígena (GRUPIONI, 2003, p.199). As experiências de formação de professores que ocorreram em todo o país, embora de modo pontual, contribuíram para que esses profissionais passassem a refletir sobre a sua prática e a inserir-se cada vez mais no mundo acadêmico. Nesse contexto, é importante citar que número significativo de teses e dissertações sobre a educação indígena são de autoria de indígenas, o que certamente qualifica a produção, influencia e desperta o interesse das universidades sobre o tema.

Segundo Grupioni (2003), em 1991 a responsabilidade pela coordenação da educação indígena brasileira passa da Funai para o MEC, o que

[...] resultou num novo tipo de envolvimento das comunidades indígenas com as secretarias estaduais e municipais de educação, ampliando os atores envolvidos com a implantação e gerenciamento de escolas em terras indígenas, bem como com o surgimento de novos programas de formação de professores indígenas no magistério intercultural, que potencializaram as possibilidades de investigação acadêmica nessa área (GRUPIONI, 2003, p.199).

As dissertações de Nancy Antunes Tsupal (UnB, 1978) e de Eneida Correa de Assis (UnB, 1981) foram as primeiras pesquisas em nível de pós-graduação a tratar da escolarização indígena. Tsupal pesquisou os processos de educação bilíngue do povo Xavante e Karajá, enquanto que Assis analisou a presença da escola entre os povos Galibi e Karipuna (GRUPIONI, 2009, p. 22).

Após a realização dessas pesquisas, passou-se quase uma década sem nenhum novo estudo sobre a educação indígena em nível de pós-graduação no Brasil. Em 1990, Luiz Otávio Pinheiro da Cunha defendeu sua dissertação sobre as escolas mantidas pela FUNAI (UnB). No mesmo ano, Terezinha Maher apresenta sua dissertação em que analisa um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani do estado de São Paulo. Em 1992, Márcia Spyer Resende apresenta sua tese sobre o ensino da geografia nas escolas indígenas. No mesmo ano, Mariana Kawall Leal Ferreira apresenta sua dissertação na qual propõe uma periodização da educação indígena no Brasil (GRUPIONI, 2009, p. 22).

Essas pesquisas foram as primeiras a refletir sobre a escolarização indígena no Brasil e, impactaram nas produções acadêmicas subsequentes. Se até a década de 1990 eram poucos os estudos em nível de pós-graduação tratando da escolarização indígena, a partir de então houve uma significativa expansão no número de estudos envolvendo a temática, em especial no que se refere ao processo de inserção da escola nas comunidades indígenas e seus efeitos. (GRUPIONI, 2009, p.23).

Segundo Grupioni (2008, p.23), entre 1978 e 2007 foram defendidos 156 trabalhos (116 dissertações e 40 teses) sobre a educação indígena, organizados em diversas áreas do saber, demonstrando a existência de “[...] estruturação de um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas” (GRUPIONI, 2008, p.23).

Com a intenção de conhecer o cenário das pesquisas acadêmicas sobre a escolarização indígena a partir do ano de 2008, realizei, no ano de 2017, uma busca na base de dados IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A partir do descritor “Educação Indígena”, a base de dados apresentou 301 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2008 e 2016, sendo 200 dissertações e 101 teses.

A partir da leitura do título, palavras-chave e resumo, os trabalhos foram separados em 08 categorias: Educação Bilíngue (tanto oral quanto no que se refere à apropriação do código escrito); Legislação/ Políticas Públicas sobre a Educação Escolar Indígena; Educação Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural; Escolarização de indígenas em escolas não indígenas; Educação Escolar Indígena em Nível Técnico e Superior; Educação Indígena Especial; Gestão de Escolas Indígenas e trabalhos cujo tema central não é a educação escolar indígena, mas que fazem referência.

A maioria dos trabalhos (126) trata da escola indígena a partir da perspectiva específica, diferenciada e intercultural (78 dissertações e 48 teses), principalmente dos desafios da construção de uma escola e de um currículo que abarque essas características.

Na categoria Educação Bilíngue somam 22 trabalhos (16 dissertações e 6 teses) que tratam principalmente da importância da valorização do idioma indígena no ambiente formal de educação, bem como a problematização do processo de letramento tanto na língua indígena, quanto na portuguesa.

A inserção de alunos indígenas em escolas não indígenas de nível básico também é um tema que tem despertado o interesse acadêmico, sendo que foram produzidas 9 dissertações e 2 teses que abordam tanto o modo como as escolas estão recebendo os alunos indígenas, as influências que essa escolarização tem na identidade dos alunos, assim como a forma como a escola percebe a sociedade indígena e, conseqüentemente, a maneira como a questão é trabalhada neste espaço.

As pesquisas que tratam da escolarização indígena em nível superior e técnico somam 20 trabalhos (13 dissertações e 7 teses), sendo que a maioria deles foram caracterizados pelo estudo de caso, em que o objetivo é verificar de que modo a universidade está recebendo esses alunos e os conhecimentos que trazem a respeito de suas culturas.

Os trabalhos sobre a Legislação e as Políticas Públicas referentes à educação escolar indígena somam 24 trabalhos (19 dissertações e 5 teses) e tratam da ação legal em relação à escolarização indígena a partir de diferentes focos: o direito do indígena em acessar uma escolarização que seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, as legislações que determinam que esses princípios estejam na escola e, conseqüentemente, estudos que visam analisar se o que a legislação determina realmente ocorre na prática.

No que se refere à escolarização de indígenas com deficiência, são 8 (6 dissertações e 2 teses) trabalhos que tratam desse tema, enfocando principalmente o modo como ocorre a escolarização de estudantes indígenas nesses espaços.

Apenas 2 trabalhos, uma tese e uma dissertação, discorrem sobre a gestão realizada em escolas indígenas.

Fazem parte dessa categoria “Trabalhos que tratam indiretamente da educação indígena”, estudos cujo tema central não é a investigação de questões relacionadas às escolas indígenas, mas que a elas fazem referência em algum capítulo, ou aqueles estudos que podem contribuir para a escolarização indígena, como é o caso de trabalhos antropológicos.

Realizei nova pesquisa na base de dados IBICT, desta vez utilizando o descritor “Formação de professores indígenas”, resultando em 41 trabalhos, sendo 17 teses e 24 dissertações. As pesquisas são unânimes em salientar a importância da formação de docentes indígenas a fim de que haja profissionais conhecedores da cultura da etnia que a escola atende, bem como também possuam os saberes que perpassam a atividade docente. As pesquisas

estudam tanto a formação de professores em nível médio, quanto superior, reiterando sempre a importância da valorização dos saberes tradicionais neste processo.

Utilizando o descritor “Formação de professores Kaingang” na base de dados do IBICT, foi realizada nova pesquisa que resultou em 4 trabalhos. A partir da leitura dos resumos verificou-se que destes, 2 tratam do tema de modo geral, enfocando as experiências de formação de professores realizadas no estado do Rio Grande do Sul: Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang (Sílvia Maria de Oliveira, UFSC, 1999) e Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul (Cláudia Pereira Antunes, UFRGS, 2012). Outros 2 contemplam a formação de professores Kaingang em uma área específica: Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo (Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, UFSC, 2011), Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí- Paraná (Lúcia Gouvea Buratto, UFSCAR, 2010).

A dissertação de Sílvia Maria de Oliveira é um trabalho acadêmico pioneiro sobre a formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul e serviu como referência para outros pesquisadores. Nesse trabalho, a autora apresenta e reflete sobre duas experiências de formação de professores Kaingang na região Sul do Brasil, explicitando as diferentes concepções de bilinguismo em cada um dos processos de formação e o papel que o ensino da língua materna assume na construção de uma escola indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue.

A dissertação de Cláudia Pereira Antunes realiza uma análise do processo histórico da formação de professores Kaingang gaúchos, e divide essas experiências em dois momentos: o primeiro, que compreende o período entre 1970 e 1980 e tinha como objetivo a formação de professores para atuar em uma perspectiva integracionista, o segundo, a partir da década de 1990 e que busca a formação em uma perspectiva intercultural.

A autora analisou quatro cursos de formação de professores: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilingues-CRES (1993-1996), Váfy- Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001-2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos- PROEJA Indígena (2011-2012). Nessa dissertação a autora menciona rapidamente o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, que na época (2012) ainda não estava em funcionamento, devido principalmente à burocracia e às questões relacionadas a alterações de gestão.

Observa-se que estudos sobre a formação de professores Kaingang são ainda em número reduzido, muito provavelmente em decorrência das experiências de formação de professores Kaingang até o ano de 2014 terem sido pontuais e ocorrerem com duração pré-determinada.

Assim, é nesse nicho que se insere a presente pesquisa, a qual busca estudar a formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, primeiro curso de formação de professores Kaingang em nível médio a atuar em uma perspectiva contínua.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com os avanços da legislação sobre a educação escolar indígena, ocorridos principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, tem-se ampliado as discussões a respeito de uma escolarização indígena que rompa com preceitos colonizadores e de integração dos indígenas à sociedade nacional e passe a ser um espaço em que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade são trabalhados de modo específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, ao mesmo tempo em que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são valorizados.

A formação de professores para trabalhar em escolas indígenas é uma questão estratégica, e, como tal, historicamente esteve de acordo com os projetos de governo destinados à população indígena. Conforme Antunes (2012, p.7), no estado do Rio Grande do Sul a formação de professores indígenas pode ser dividida em dois períodos distintos, se consideradas sua organização e intencionalidade: o primeiro período é o que antecede a promulgação da Constituição Federal de 1988 que tinha como objetivo a formação de monitores, para que na função de auxiliares de professores não indígenas contribuíssem com o bilinguismo de transição, cuja formação visava colocar o professor indígena a serviço do projeto de integração das populações nativas à sociedade nacional, embora muitos dos professores que passaram por estes cursos tenham resistido a este modelo de educação contrária aos povos indígenas.

O segundo período ocorre após a Constituição Federal de 1988, quando os cursos passam a ter o objetivo de contribuir para a formação de professores capazes de pensar uma escola e um fazer pedagógico que atendam aos projetos de futuro de cada comunidade indígena e que se caracterize como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e mais tarde, como comunitária (ANTUNES, 2012, p.7). Muitos desses cursos surgiram a partir de demandas de indígenas e indigenistas, em parceria com diversos órgãos, especialmente universidades e

órgãos governamentais, como a FUNAI. No entanto, é necessário salientar que foram cursos de curta duração, com períodos de funcionamento pré-estabelecidos.

Se considerarmos o período atual em relação ao que antecedeu a Constituição Federal de 1988, é inegável a ocorrência de avanços na formação de professores Kaingang em uma perspectiva intercultural, tanto no que se refere à mobilização dos próprios indígenas, quanto no âmbito legal. Contudo, ainda há muito a se avançar.

Historicamente, a escolarização indígena caracterizou-se por ser protagonizada por profissionais não pertencentes à etnia na qual a escola estava inserida. Infelizmente, mesmo após a promulgação do marco legal da escolarização indígena, a Constituição Federal de 1988, esse cenário não apresentou alterações profundas, o que é muito preocupante já que a Carta Magna e as legislações posteriores determinam que tanto a língua materna, quanto a cultura indígena devem pautar o trabalho escolar e, para que isso aconteça, é fundamental que os profissionais tenham profundo conhecimento da língua, cultura e processos próprios de ensino e aprendizagem indígena. Salvo exceções, os indígenas possuem esses conhecimentos inerentes a sua educação, sendo necessário, portanto, que passem por um processo formativo em que além dos conhecimentos necessários à prática pedagógica, ocorra a reflexão a respeito dos conhecimentos e metodologias de ensino de seu povo.

Em muitas escolas indígenas o que está determinado na legislação a respeito do quadro docente não condiz com a realidade. A portaria interministerial 559, de 1991 já determinava que os profissionais que atuam em escolas indígenas devem possuir formação adequada para tal. Na mesma perspectiva, o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) prevê a realização de “[...] formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades”. O artigo 8º da Resolução CEB nº 3/1999 determina que “[...] a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (1993) determinam que sejam realizados concursos específicos para professores indígenas, além de reiterar o direito das comunidades indígenas de ter o quadro de professores formado por profissionais da etnia que tiveram acesso à formação específica.

De acordo com dados do Censo Escolar Indígena, realizado pelo INEP/MEC em 2009, nas 1392 escolas indígenas existentes em todo o território nacional trabalhavam 3998 professores. Destes, 3059 (76,5%) eram indígenas e 939 não pertenciam a nenhuma etnia indígena (menos de 25%) (INEP/MEC, 2009).

Nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, o número de professores pertencentes à etnia em cuja comunidade a escola está inserida é significativamente maior do

que o número de professores não indígenas. Contudo, os dados da região Sul destoam do restante do país: de um total de 405 professores, 187 são indígenas e 218 não são indígenas (INEP/MEC, 2009).

Dos três estados da região Sul, o Rio Grande do Sul apresenta menor proporção de professores indígenas, dados que podem ser explicados por meio da análise histórica das relações entre os indígenas e não indígenas (INEP/MEC, 2009).

Observando o quadro abaixo podemos perceber que no ano de 1999 havia 40 escolas indígenas onde trabalhavam um total de 239 professores dos quais apenas 89 eram indígenas, o que é extremamente alarmante, já que representa uma média de menos de 3 professores indígenas por escola.

No ano de 2008 havia 348 professores trabalhando nas escolas indígenas gaúchas. Desses, 104 eram profissionais pertencentes à etnia indígena e 62 não eram indígenas. Contudo, esses dados podem sofrer alterações devido ao fato de que 182 profissionais não tiveram a etnia declarada.

No ano de 2016 havia 467 professores trabalhando nas 54 escolas indígenas. Destes, 209 declaram-se indígenas; e 62, não indígenas. No entanto, esses dados não são exatos, dado que 116 professores não informaram sua etnia.

Quadro 1: Professores que trabalham em escolas indígenas gaúchas de acordo com a etnia

| Ano | Total de professores de escolas indígenas no RS | Professores Indígenas | Professores não indígenas | Etnia não declarada | Total de escolas indígenas no Rio Grande do Sul |
|----------------------|---|-----------------------|---------------------------|---------------------|---|
| 1999 ^{3*} | 239 | 89 | 150 | | 40 |
| 2008 ^{4**} | 348 | 104 | 62 | 182 | 51 |
| 2016 ^{5***} | 467 | 209 | 142 | 116 | 54 |

*Ministério da Educação (2002, p.106).

** Ministério da Educação (2009, p.42)

***Estado do Rio Grande do Sul (2016).

³ Dados referem-se às escolas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul.

⁴ Dados referem-se às escolas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul.

⁵ Dados referem-se apenas as escolas Kaingang do Rio Grande do Sul.

De modo geral, é possível perceber que no decorrer dos anos houve um aumento no número de professores indígenas. Contudo, ainda há muitos professores que não pertencem à etnia atuando em escolas indígenas, o que causa preocupação, visto que uma das prerrogativas para que as práticas das escolas indígenas constituam-se como específicas, diferenciadas, interculturais, comunitárias e bilíngues é um quadro docente formado majoritariamente por professores pertencentes à etnia que a escola atende.

Considerando o papel fundamental que os professores indígenas possuem na construção de escolas indígenas realmente comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, direitos garantidos pela legislação, é fundamental que a formação destes profissionais esteja pautada por esses princípios.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, a ser realizada no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul, noroeste do estado do Rio Grande do Sul. O referido Instituto é a única instituição na região Sul do Brasil a ter como finalidade a formação de professores Kaingang em nível médio em uma perspectiva contínua.

A pesquisa é guiada pelo seguinte problema: **A formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel atende a política nacional de formação de professores indígenas?**

O objetivo geral é identificar os elementos da formação de professores no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nesta instituição.

Os objetivos específicos são:

-Verificar se o Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos⁶ e o Plano de Estudos do Curso Normal ofertado no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel contemplam a política nacional de formação de professores indígenas, em seus aspectos organizacionais e de gestão de recursos.

-Identificar as concepções dos formadores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel acerca da formação de professores indígenas bilíngues;

Além da introdução, a dissertação está estruturada em 6 capítulos:

⁶ Neste trabalho, será utilizado o termo “Regimento do Instituto” a fim de referir-se ao Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos.

A introdução está subdividida em três seções: na primeira, denominada “Os caminhos que levaram a esta pesquisa”, a autora relata brevemente sua trajetória como docente da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul e, mais especificamente, os desafios de trabalhar em uma escola indígena de formação de professores Kaingang, o ingresso no mestrado e as motivações para a escolha do tema de pesquisa.

Na segunda seção da introdução são apresentadas as produções acadêmicas da educação indígena por meio de uma retomada histórica e de pesquisa na base de dados do IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Na terceira seção é realizada a contextualização da formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul, a partir da apresentação de dados recentes sobre as características dos professores que trabalham nas escolas indígenas gaúchas, destacando o relevante papel social exercido pelo Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. Também é apresentado o problema que motivou a pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo expõe uma breve retomada histórica da escolarização indígena, tomando como base a política indigenista brasileira e as relações entre a escolarização imposta e os processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas. Como espaço temporal, compreende o período entre a atuação dos jesuítas até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O terceiro capítulo apresenta um levantamento do histórico e os objetivos dos cursos de formação de professores Kaingang realizados no Rio Grande do Sul, contribuindo para circunscrever o contexto de criação e atuação do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel.

No capítulo 4 é divulgada uma breve contextualização do povo Kaingang e dos Kaingang residentes na Terra Indígena Inhacorá. Apresenta também um breve histórico do processo de escolarização pelo qual passou essa comunidade, fazendo relações com o longo período de reivindicações a fim de que o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel iniciasse suas atividades. Essa é uma relação necessária, pois permite compreender os caminhos da escolarização desta comunidade, auxiliando no processo de compreensão do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel.

O capítulo 5 trata do caminho metodológico a ser percorrido a fim de que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados. Está dividido em seis seções: local da pesquisa, participantes da pesquisa, instrumentos de geração de dados, procedimentos para geração de dados, procedimentos de análise de dados e aspectos éticos da pesquisa.

No capítulo 6 são apresentadas as análises dos dados a respeito da formação de professores Kaingang que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, obtidos por meio de entrevistas realizadas com 15 docentes da instituição e o estudo do Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos e do Plano de Estudos.

Nas considerações finais os objetivos deste estudo são retomados e são apontadas sugestões para que a formação de professores no Instituto Estadual de Educação Indígena aproxime-se cada vez mais da perspectiva específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, bem como são apontadas possibilidades para futuros estudos.

2 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA DE 1500 ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A educação indígena brasileira é tão antiga quanto os primeiros agrupamentos humanos neste território. Ao longo do tempo, cada etnia criou formas específicas de passar sua cosmologia, suas formas de agir e se relacionar com o mundo de geração para geração. A educação refere-se ao

[...] processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3).

Antes da instituição de uma educação formal, os povos indígenas educavam-se a partir da interação com seu grupo social, mediados pelo meio em que viviam. Segundo Freire (2004),

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (FREIRE, 2004, p.15).

Por isso, é importante a utilização da terminologia escolarização indígena, para referir-se à educação em ambientes formais iniciada a partir da invasão do território pelos portugueses. Apesar da escola e dos esforços historicamente empreendidos no sentido de destruição da cultura, os povos indígenas ainda possuem formas próprias de educar seus jovens, os velhos ainda são vistos como bibliotecas vivas e aspectos culturais ainda são transmitidos naturalmente durante a convivência. Ou seja, não há separação entre o tempo de viver e o tempo de aprender e de ensinar.

Ao longo do tempo, a escolarização indígena passou da imposição para o desejo. De acordo com Freire (2004, p.36), “[...] a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira”.

Em quase 500 anos de escolarização, a educação escolar indígena teve momentos distintos, e, a fim de compreender seu desenvolvimento, é importante o estudo das políticas e legislações implementadas no período, já que segundo Azevedo (1996, p.56), “[...] um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas”.

Assim, este capítulo tem como objetivo realizar uma breve retomada histórica da escolarização indígena, tomando como base a política indigenista brasileira e as relações entre a escolarização imposta e os processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas. Como espaço temporal, compreende o período entre a atuação dos jesuítas até as legislações sobre a educação escolar indígena que passaram a vigorar após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O capítulo divide-se em quatro seções, a saber: Escolarização Indígena no Brasil Colônia e Brasil Império; Escolarização Indígena no Período do SPI; A FUNAI e a Escolarização Indígena; A Constituição Federal de 1988 e as Legislações Educacionais.

2.1 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL COLÔNIA E BRASIL IMPÉRIO

Desde o século XVI, os povos indígenas brasileiros lutam contra a imposição da cultura, língua e filosofia do colonizador. Na carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, enviada em 1º de maio de 1500, já é perceptível a intencionalidade de “amansar e pacificar” os indígenas, bem como dominá-los e convertê-los ao cristianismo, visto que a primeira impressão que deles se teve foi de “[...] gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença” (CAMINHA, p.12).

Encontram-se aí as raízes de quase cinco séculos de ações visando a perda de identidade dos povos originários, a fim de que deixassem de se reconhecer como indígenas a partir da incorporação da cultura do conquistador, em um processo de integração à sociedade nacional. Para que isso ocorresse, havia por parte dos europeus a percepção de que era imprescindível o abandono dos idiomas tradicionais em benefício da língua portuguesa. Nesse processo, a escola foi utilizada como um instrumento estratégico de assimilação.

Em 1549 chega ao Brasil a Companhia de Jesus que se encarrega de promover a evangelização e o aldeamento dos indígenas utilizando a educação como instrumento. De acordo com Gambini (1988), D. João III escreve aos padres que o principal motivo que o levou a povoar o território brasileiro era a conversão dos nativos à fé católica, e, para que isso ocorra a contento, orienta os padres para que tratem bem os indígenas que não se opuserem a tal.

Em 1585, Anchieta escreve uma carta na qual descreve a Província do Brasil e faz referência ao processo de escolarização ao dizer que “[...] os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (MOREAU, 2003, p.197).

Segundo Paiva (2000), na época nem mesmo o povo português era alfabetizado, contudo, havia uma preocupação dos padres jesuítas em alfabetizar os indígenas, visto que “[...] as letras deveriam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p.43). Conforme Faustino (2006), o principal objetivo da escolarização promovida pelos jesuítas era a de inserir nas culturas consideradas pagãs noções de civilidade, ordem, disciplina, respeito à hierarquia e obediência aos dogmas cristãos.

A educação jesuítica assumia o papel de um “[...] baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p.44-45). Assim, não causa espanto o fato da educação ter sido o principal instrumento utilizado pelo governo colonial a fim de promover a assimilação indígena, ou seja, a perda da identidade, da cultura e de seus saberes tradicionais, inclusive àqueles relacionados aos processos próprios de ensino e de aprendizagem, já que o modelo de escola imposta por Portugal era etnocêntrica (PAIVA, 2000).

A escola aos cuidados dos jesuítas perdura de 1530 até 1759, quando são expulsos da metrópole e da colônia por contrariarem os interesses de Portugal e José de Carvalho, o Marquês de Pombal, chega ao Brasil. A partir de então, a educação deixa de ter cunho prioritariamente religioso e passa a ter caráter civilizatório, bem como a exploração da mão-de-obra indígena fica em segundo plano, sendo que o interesse maior passa a ser na exploração de suas terras.

Pombal possuía influências do Iluminismo e defendia a separação entre o Estado e a Igreja. Assim, no que se refere à escolarização indígena intencionava “[...] criar uma escola útil aos fins do Estado[...] que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (HADAIR, 1973 apud MACIEL;NETO, 2006, p.471).

Em 1757, Pombal institui o Diretório dos Índios, documento onde constam importantes elementos inerentes à política indigenista estabelecida por Portugal e pelo Brasil neste período. De acordo com Garcia (2007), o diretório tinha como principal objetivo a total integração dos indígenas à sociedade portuguesa até chegar ao ponto em que a diferenciação entre indígenas e não indígenas em termos biológicos ou culturais não seria possível.

O objetivo do Diretório dos Índios também era o de promover a cristianização e ‘civilização’ desses povos a fim que “[...] saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham

reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado” (DIRETÓRIO, 1757, parágrafo 3).

A questão linguística é tratada pelo governo português como uma questão estratégica, já que havia a percepção de que ao impor o português aos nativos, o processo de dominação e assimilação seria potencializado. Além disso, em um contexto de disputas territoriais entre Portugal e Espanha, tornava-se fundamental que o primeiro possuísse “[...] contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras e garantir seus domínios” (GARCIA, 2007, p.26).

Assim, criticam o uso da Língua Geral, cuja gênese está nos idiomas indígenas e determinam a sua proibição, bem como das línguas maternas em espaços escolares. No parágrafo 6 do Diretório dos Índios argumenta-se que uma das primeiras providências a ser tomada por uma nação ao conquistar novos territórios é a supressão da língua nativa pela língua do conquistador como uma estratégia para que os conquistados abandonem seus hábitos nativos de modo a facilitar a dominação e a obediência desses povos (DIRETÓRIO, 1757, parágrafo 6).

O documento também critica a utilização da Língua Geral no Brasil, a que se refere como “[...] invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” que contribuiu para que os indígenas “[...] permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam”. (DIRETÓRIO, 1757, parágrafo 6). A fim de que essa situação seja alterada, o Diretório dos Índios determina ser tarefa dos diretores tomar providências a fim de que o português seja a única língua falada no Brasil, inclusive destacando que nas escolas não deve ser permitido que os indígenas comuniquem-se em sua língua materna ou na Língua Geral.

O Diretório é revogado em 1789, contudo, não se instituiu nenhuma política indigenista para substituí-lo e ele continuou em vigor em caráter extraoficial até 1845.

Declarada a Independência do Brasil em 1822, o projeto inicial da Constituição do Império propunha no artigo 254, título XIII, a criação de estabelecimentos de catequese e civilização dos índios. “A constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência” (SANTOS, 1995, p.94).

Em 24 de julho de 1845 entra em vigor o decreto imperial 426, que dispõe sobre o “Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios” e se contrapõe à política indigenista sem influência da igreja instituída pelo Diretório e passa a incentivar que os missionários fossem responsabilizados pela catequese e civilização dos indígenas.

Em relação à educação, o decreto deixa explícito que considera fundamental o papel dos missionários católicos tanto no ensino da religião, como na escolarização, a fim de que os indígenas alcancem um nível adequado de civilização. Assim, o art. 6 determina que “Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes”, cuja função será entre outras, a de “§ 1º Instruir aos Indios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã” e de “§ 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção”.

O modelo indigenista que se seguiria na República daria continuidade a muitos aspectos encontrados no período Imperial, destacando-se a utilização dos indígenas como mão-de-obra, a educação por meio do ensino de ofícios voltados às necessidades locais e a intenção de civilizar, aculturar e integrar os indígenas à sociedade nacional.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO PERÍODO DO SPI

Em 1910, por meio do Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910, o Estado Brasileiro cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), primeiro órgão laico a tratar da questão indígena brasileira e que possuía o objetivo de prestar assistência aos índios e formar centros agrícolas constituídos por trabalhadores nacionais, fundado na ideologia de que os indígenas encontravam-se em um estado transitório, cujo destino seria sua completa inserção na sociedade nacional como trabalhadores rurais ou urbanos.

Nos primeiros anos, o SPI teve à sua frente Cândido Mariano da Silva Rondon, positivista, primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, tomando posse no dia 07 de setembro de 1910.

Rondon promoveu o primeiro contato com diversas comunidades indígenas, procurando o fazer pacificamente, sob o lema: “Morrer se preciso for, matar, nunca”. Contudo, mesmo tendo ‘inaugurado’ uma nova forma de contatar os indígenas, em uma época em que o contato era estabelecido por meio da violência, o objetivo de Rondon não era a proteção aos indígenas, já que suas ações visavam

[...] atrair e pacificar, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo-se assim, a mão-de-obra necessária à execução dos ideais de Couto de Magalhães, de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para posterior ocupação definitiva por brancos, por meio de populações ‘aclimatadas aos trópicos’. Realizar-se-ia o duplo movimento de conhecimento-apossamento dos espaços grafados como

desconhecidos nos mapas da época, e a transformação do índio em trabalhador nacional (LIMA, 1992, p. 160-161).

Com o Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, o SPI é separado da Localização de Trabalhadores Nacionais. No entanto, não houve alteração na finalidade de integrar os indígenas à sociedade nacional, bem como a escola continuou a ser percebida como um espaço estratégico para a promoção da assimilação indígena.

Sobre a escolarização indígena neste período, Lima (1995) pontua que não havia profissionais capacitados para trabalhar com a escolarização indígena, de modo que normalmente tinha apenas uma professora por escola, geralmente a esposa do encarregado do posto indígena e que ensinava as primeiras letras e, em alguns casos, o ensino agrícola e alguns ofícios. Caso crianças não indígenas quisessem acessar a escola, era permitido.

Ainda sobre o papel exercido pelas escolas em terras indígenas, Lima (1995, p.191), explica:

Tratava-se, pois, da veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que tem na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-as em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (LIMA, 1995, p. 191).

De acordo com Oliveira e Freire (2006), em relação ao conteúdo, o currículo das escolas deveria privilegiar aspectos que despertassem nos indígenas o sentimento de nacionalidade e pertencimento à sociedade brasileira. Assim, relatos sobre a história do Brasil e a ênfase dos símbolos nacionais (bandeira, hino nacional) perpassaram o cotidiano escolar. Em muitas terras indígenas, tanto os alunos, como os demais membros da comunidade diariamente eram obrigados a entoar o Hino Nacional. Dentre as metodologias utilizadas pelo SPI a fim de alfabetizar os indígenas estava a realização de cultos cívicos, ensino de trabalhos manuais, pecuária, práticas agrícolas, cuidados corporais, uso de vestimentas e práticas de higiene, objetivando a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais. Para isso foram montadas nos postos indígenas oficinas mecânicas, engenhos de cana, casa de farinhas, enfim, espaços equipados para o ensino de um ofício (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Contudo, é importante destacar os vários relatos de integrantes de diversas etnias indígenas denunciando a realização de trabalhos forçados tanto nas lavouras como no beneficiamento de produtos, sob condições de alimentação precária, sujeitos a castigos e punições, enquanto que funcionários do SPI beneficiavam-se dos produtos produzidos pelos índios.

O Código Civil dos Estados Unidos do Brasil de 1916 (lei 3071 de 01/01/1916), deixa claro o entendimento do Estado de que os indígenas que vivessem de acordo com suas culturas tradicionais, cosmologias, religião e idioma não possuiriam capacidade de tomar suas próprias decisões, tarefa que passava a ser de incumbência de representantes do Estado. Contudo, à medida que estes povos fossem assimilando os hábitos dos europeus (o que era visto como inevitável), o regime de tutela cessaria. É perceptível nas legislações indigenistas brasileiras a existência de enorme incongruência e preconceito em relação aos indígenas no que se refere ao processo civilizatório imposto. Havia a crença de que os europeus estavam em um nível superior de civilização em relação aos indígenas, sustentada pela ideia de que “[...] todas as sociedades humanas necessariamente passam pelas mesmas fases históricas, ou de evolução, constituem a base da explicação para a diversidade cultural”(CUNHA, 1990, p.57-58), o que faz com que a dominação econômica e ideológica de uma sociedade sobre outra seja justificada pelo argumento de que se está fazendo algo positivo ao levar a civilização até esses povos.

Desta forma, “Civilizar, significou, portanto, agir no sentido de transformar sociedades “primitivas” em “civilizadas”, ou seja, de fazer com que os povos que possuíam uma cultura diferente daquela dos povos da Europa assimilassem a cultura desses últimos” (CUNHA, 1990, p.57-58).

Na medida em que muitas comunidades indígenas vão sendo desestruturadas após medidas sistemáticas por parte do poder público para que isso aconteça e, vão se aproximando das cidades e da sociedade nacional, a legislação passa a se referir a estes indivíduos como vivendo em “promiscuidade com os civilizados”. Ou seja, no momento em que atinge (mesmo que parcialmente) seus objetivos, o Estado e a sociedade passam a discriminar esses indivíduos. Os primeiros passam a não prestar a estes as parcas assistências que oferecem a indígenas não considerados nessa situação; os segundos não os consideram indígenas por acreditarem que ao fazer uso de bens materiais não possuem mais a identidade indígena.

Em 06 de abril de 1936 entra em vigor o decreto nº 736, que aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios, a partir do qual “[...] propõe-se uma verdadeira ‘pedagogia da nacionalidade’ e do ‘civismo’, ficando evidente que a educação é vista como uma ferramenta para a incorporação dos indígenas torná-los economicamente úteis para o Estado e cumpridores dos deveres cívicos” (LIMA,1992, p.165).

Lima (1995), tece críticas à atuação do SPI, que apesar de ter sido criado com a função de defesa dos indígenas e suas culturas, o fato é que não apenas contribuiu para a sua assimilação, como também para a diminuição do contingente populacional.

Segundo Santos (1975), os resultados atingidos pelas escolas situadas nos postos indígenas são nulos, não conseguindo “[...] levar seus alunos ao domínio da leitura, da escrita, das operações fundamentais e compreensão de certos valores considerados essenciais pela sociedade dominante e promotora da escolarização” (SANTOS, 1975, p.54-55).

Os alunos que atingiam um nível de compreensão maior eram utilizados como exemplos para justificar os custos de manutenção da escola na terra indígena, contudo, “não passou de aprendizagem decorada, obtida a partir da repetição contínua” (SANTOS, 1975).

A partir do disposto, é possível a apreensão de dois pontos: o primeiro refere-se à inadequação pedagógica das escolas em terras indígenas em relação ao público atendido. Inadequação esta que se traduz na baixa aprendizagem, resultado que com frequência é justificado pela incapacidade de aprendizagem dos indígenas, ou seja, coloca-se nos estudantes a culpa que seria do sistema de ensino inadequado à realidade dos alunos, o que pode levar a graves situações de negação de sua identidade

O educando, não conseguindo aprender, chega à conclusão de que não possui esta faculdade, verificando para si mesmo o que muitos já o disseram: “o índio não aprende”. Por sua vez, esta experiência leva o educando indígena a menosprezar sua língua, sua cultura, sua gente (...). Então, o fato de “ir para aula” torna-se uma atividade inútil, sem ligação com sua vida cotidiana (...) (NEWMAN, 1973, p.7 apud SANTOS, 1975, p.55).

O segundo ponto, o qual se relaciona ao primeiro é o de que geralmente não havia nenhuma intenção ou esforço tanto dos órgãos governamentais, quanto da maioria dos professores de escolas indígenas em refletir sobre a prática, a realidade e promover uma educação escolar indígena que aliasse os conhecimentos universais ao respeito à cultura indígena. Isso não ocorria por vários motivos, entre eles, a falta de formação adequada, o arraigado preconceito em relação aos indígenas, a ideia impregnada de sua incapacidade intelectual, e relacionado a isto, a percepção de que não era necessário que fosse ofertada a este grupo uma educação de qualidade, não era nem mesmo necessário que aprendessem os conteúdos, contanto que absorvessem as ideologias da sociedade dominante que permitiriam a exploração de suas terras e de sua força de trabalho.

Em síntese, é possível afirmar que “[...] Do início ao fim do SPI predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.125).

2.3 A FUNAI E A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA

Em 1967, diante de acusações de genocídio, ineficiência e corrupção, exemplificados pelo arrendamento de terras indígenas, comercialização de madeiras provenientes de terras indígenas, escravização e maus-tratos aos índios, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, e que no que se refere à educação, foi atribuída a finalidade de “V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967).

Os objetivos da FUNAI, assim como eram os do SPI, reafirmam a intenção de incorporar os povos indígenas à sociedade nacional e, novamente, a escolarização é utilizada como ferramenta estratégica para que isso aconteça.

A FUNAI assume o modelo de escolarização bilíngue, sendo ensinada a língua materna às crianças indígenas nos primeiros anos de escolarização e então progressivamente substituída pelo português, no que ficou conhecido como bilinguismo de transição, já que a partir dos anos finais do ensino fundamental a educação passa a ser monolíngue, sendo a língua materna relegada ao desuso no ambiente escolar.

O modelo de bilinguismo de transição adotado nas escolas indígenas brasileiras foi o proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) que se instalou no Brasil no ano de 1956. A parceria entre SIL e FUNAI visava a codificação e o ensino das línguas indígenas nas escolas. Os objetivos do SIL, assim como os de outras missões, eram “[...] a conversão dos indígenas e a salvação de suas almas” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151).

O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos. As ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e lingüistas vinculados ao SIL ou a outras similares sempre foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de lingüística e antropologia. Mas somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, que ocorreu uma ruptura com essas organizações (MEC, 2007, p.14).

A Lei 6.001, promulgada em 19 de dezembro de 1973, durante a ditadura militar, em seu primeiro artigo já deixa clara a intencionalidade do Estado com relação aos indígenas: “[...] integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (LEI 6.001, Art. 1º).

De acordo com o artigo 50, “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. (LEI 6.001, Art. 50º).

Assim, é possível também compreender que neste processo de integração à sociedade nacional a escola exerce papel estratégico, já que permite o ensino da língua portuguesa, a

cultura não indígena, bem como influencia o pensamento no sentido do trabalho como produção de riqueza, em uma ótica capitalista, ou seja, a escola como centro inicial de formação de mão-de-obra indígena barata a fim de produzir riquezas a serem usufruídas por outros. Isso é percebido no artigo 52 da lei 6.001: “Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de assimilação”.

A escolarização imposta aos povos indígenas até o final da década de 1980 não leva em conta seus processos próprios de ensino e aprendizagem, assim como os aspectos culturais e linguísticos dos povos indígenas, sendo que esse modelo de escolarização que segue as ideologias da sociedade não indígena é antes uma forma de “introduzir o colonizador dentro do colonizado” (MEMMI, 1977).

A educação, segundo Santos (1975) pode ser descrita como a forma que os membros de um determinado grupo socializam as novas gerações com o objetivo de promover a continuidade de valores e instituições fundamentais. Contudo, quando a educação passa a ser proposta e inspirada pela sociedade envolvente, há uma clara alteração nos objetivos dessa educação, que passa a não servir mais os interesses do grupo a que se destina, mas aos interesses do proponente, no caso da escolarização indígena. Por muitos séculos a escola serviu aos interesses da sociedade dominante, sendo o processo educacional utilizado como ferramenta de dominação (SANTOS, 1975).

Os europeus, ao chegarem ao Brasil, munidos de uma visão eurocêntrica, perceberam na escolarização uma forma de civilizar e ‘enquadrar’ os povos do ‘novo mundo’ a um modelo de sociedade que consideravam correta e, nesse processo, os indígenas não tiveram nenhum poder de escolha, tanto no que se refere à introdução da escola, quanto no modelo e objetivos da escola que foi inserida.

Conforme Barbosa (1984), no Brasil a escolarização indígena sempre esteve pautada por legislações e documentos oficiais que determinavam os objetivos e o modo de operacionalização da educação, que estavam ligados invariavelmente a outros setores da política brasileira, podendo-se inclusive afirmar que a escolarização servia para atender aos interesses econômicos e políticos, primeiramente do Estado português, e, posteriormente, do brasileiro.

É importante ressaltar que a educação para o índio é indissociável da política indigenista. Esta, por sua vez, não pode ser pensada como um fato isolado na política nacional. A atual situação dos povos indígenas demonstra que a política e a legislação indigenista tem servido efetivamente, mais para encobrir a disputa entre grupos econômicos para apropriação do patrimônio indígena do que para responder às reais necessidades dos grupos indígenas e garantir seus direitos (BARBOSA, 1984, p.3).

De acordo com Bergamaschi (2005), no decorrer da história brasileira, os indígenas foram atendidos pelo Estado de maneiras diversas, dependendo dos valores e interesses predominantes no período, e, como consequência, as ações educativas voltadas aos povos indígenas também foram variadas.

É evidente que até a promulgação da Constituição Federal de 1988 todas as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas visavam sua inserção na sociedade nacional, ao mesmo tempo em que a língua, cultura e processos próprios de educação eram não apenas sumariamente ignorados, como também as ações voltavam-se para a sua destruição e substituição pelos valores do conquistador.

Neste período a educação existente era *para* os índios, visto que foi imposta independente dos desejos das comunidades, sendo que em nenhum momento representantes das etnias foram ouvidos a fim de que as políticas educacionais fossem construídas coletivamente. Ao contrário, elas foram estabelecidas com o claro objetivo de atender exclusivamente aos interesses de dominação e submissão do Estado.

Contudo, os indígenas não passaram de forma submissa por este processo (INÁCIO, 2010). Prova disso é que mesmo após quase cinco séculos de ações promovidas a fim de extinguir todos os aspectos que os tornam indígenas, esses povos resistiram e principalmente após a década de 1970, passaram a lutar de forma incisiva por uma educação descolonizadora, o que certamente foi fundamental para que a Carta Magna, aprovada em 1988, fosse favorável a uma escola comunitária, específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

2.4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

Nesta seção é apresentado e discutido o processo de mobilização dos povos indígenas a fim de que a Constituição Federal de 1988 contemplasse os seus direitos. De modo mais específico, discute o modo como a educação escolar indígena é tratada na CF/88 e nas legislações posteriores.

2.4.1 Mobilização dos povos indígenas e a constituinte

Até a década de 1960 as lutas dos povos indígenas ocorriam de modo fragmentado e isolado, inexistia articulação entre as diversas comunidades e destas com a sociedade envolvente, de modo que problemas comuns aos indígenas brasileiros eram enfrentados sem a devida articulação, o que comprometia o movimento indígena “[...] tanto em torno destas lutas

concretas, quanto de possíveis ou eventuais propostas e reivindicações mais amplas ou comuns frente ao Estado” (LACERDA, 2009, p.125).

Matos (1997) atribui a fragmentação e isolamento dos movimentos indígenas até a década de 1960 ao aparato tutelar utilizado pela FUNAI justamente para impedir a mobilização dos povos indígenas junto ao Estado. Contudo, a partir da década de 1970, os movimentos indígenas tiveram maior força e visibilidade, e as questões indígenas, entre elas a educação, passaram a ser pensadas e discutidas pelos próprios indígenas e não por meio de intermediários como ocorria de modo predominante até então.

De acordo com Silva (2000), a emergência de diversos movimentos indígenas na década de 70 deve-se, principalmente, a três fatores: o primeiro refere-se à situação extrema que os povos indígenas brasileiros estavam vivenciando e que colocava em risco a manutenção de sua identidade, já que seus territórios estavam sendo invadidos e suas expressões culturais ridicularizadas. Um segundo fator foi o movimento de resistência à ditadura militar o qual começava a se organizar em nível nacional e que aos poucos foi envolvendo novos movimentos e atores na luta social, assim como desenvolvendo novas estratégias de luta a fim de promover as mudanças sociopolíticas e econômicas que almejavam. O terceiro fator refere-se aos embates entre setores da sociedade que se davam em diversos países do continente americano, sendo que de um lado buscava-se a implantação de novos regimes econômicos e políticos que estivessem alicerçados no ideário socialista e, de outro, a reação das classes dominantes.

Com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, que tinha a finalidade de elaborar uma Constituição Federal de cunho democrático após 21 anos de ditadura militar, os indígenas que até então não apenas haviam sido oprimidos pelas legislações, como também ficaram alheios ao processo de sua construção, passaram a perceber a importância de participar e lutar pela garantia de seus direitos. Assim, havia entre os povos indígenas o entendimento de que

[A] grande lei dos ‘brancos’ estava para ser escrita pelos políticos ‘lá em Brasília’, e, se os índios não poderiam participar de sua elaboração com as próprias mãos, lutariam para que pela primeira vez, em 500 anos, a lei dos ‘brancos’ fosse escrita considerando a opinião e a vontade dos povos indígenas (LACERDA, 2008, p.51).

De acordo com Vidal (1991), os povos indígenas não possuíam nenhum representante na Assembleia Nacional Constituinte, mas mesmo assim centenas de indígenas estiveram presentes em todo o processo, fazendo com que suas reivindicações fossem ouvidas, fator que foi decisivo para que em 1988 fosse aprovado um texto constitucional destinando todo um capítulo aos povos indígenas, no qual são garantidos direitos no que tange ao território, saúde,

educação, cultura, bem como o reconhecimento de que são povos etnicamente diferenciados e que devem ser respeitados como tal.

A União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização dos povos indígenas brasileiros criada em 1980, e o Conselho Indigenista Missionário tiveram papel importante na mobilização dos povos indígenas pela luta para que a Constituição Federal não apenas tratasse da questão indígena com respeito, valorizando o multiculturalismo e multilinguismo brasileiro, como também que os povos indígenas tivessem a oportunidade de participar e discutir a respeito do conteúdo da Carta Magna.

2.4.2 A educação indígena na Constituição Federal de 1988

Como foi possível perceber na primeira parte deste capítulo, até a Constituição Federal de 1988, as legislações brasileiras percebiam os indígenas como fadados à extinção e que inevitavelmente seriam integrados à sociedade nacional. Nesse contexto, as leis atuavam no sentido de acelerar esse processo por meio de diversas vias, entre elas a escola atuando como ferramenta de substituição da cultura indígena pela do colonizador.

A partir da Carta Magna houve uma mudança de perspectiva em termos de legislação referente à educação escolar indígena, já que ela reconhece aos indígenas no Artigo 210, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em outras palavras, garantiu o direito de ensino no idioma materno a partir de metodologias e processos próprios de aprendizagem que possibilitam o aprendizado de acordo com a cultura indígena, rompendo com o modelo de escolarização colonizadora presente nas legislações até então.

O fato da Carta Magna garantir o direito a uma educação bilíngue e intercultural consiste em um grande avanço para a escolarização indígena, já que rompe com um histórico legal que orientava que a escolarização deveria se dar no idioma português, ou, quando da utilização das línguas indígenas, em caráter de bilinguismo de transição. Assim, a partir desta legislação, as mais de 150 línguas indígenas passam a ter espaço garantido por lei nas escolas indígenas. Antes da chegada dos portugueses, estimava-se que eram faladas cerca de mil línguas no Brasil e a causa de sua diminuição, além do extermínio de muitas comunidades indígenas, reside também no processo de assimilação, em que a escola exerceu um papel estratégico.

Segundo Grupioni, a CF/88 possibilitou aos indígenas o direito de “permanecerem índios”, ou seja, de manterem sua identidade e os elementos que compõem sua cultura e, portanto, constituem o indivíduo. E, ao possibilitar que a escola indígena realize a escolarização

a partir de elementos da cultura, “[...] instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos” (GRUPIONI, 2002, p. 130).

A partir da CF/88, “[...] desencadeia-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.59).

A Constituição Federal de 1988, ao representar “[...] uma clivagem em relação a todo o sistema constitucional pretérito, uma vez que reconhece o Estado brasileiro como pluriétnico”, faz com que outras legislações tenham de adequar-se a essa nova perspectiva (DUPRAT, 2002, p.41).

Em 4 de fevereiro de 1991 é aprovado o decreto nº 26, a partir do qual o Ministério da Educação, mediante consulta à FUNAI, passa a coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todas as modalidades de ensino. Ações estas que, de acordo com o referido decreto, “[...] serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (BRASIL, 1991).

A partir desse decreto, as escolas indígenas deixam de ser mantidas pela FUNAI, ou por convênios desse órgão com secretarias estaduais e municipais, e passam a ser responsabilidade dos Estados. Contudo, critica-se o fato de que isso tenha ocorrido sem que previamente houvessem sido criados mecanismos capazes de orientar as ações a fim de garantir o caráter específico das escolas indígenas.

Por outro lado, “[...] a escola indígena deixa de ser uma figura isolada e por vezes excludente como era na escola da FUNAI, para integrar a política pública nacional por meio do Plano Nacional da Educação (PNE) e do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país” (BANIWA, 2013, p.4).

A Portaria Interministerial MJ/MEC Nº 559/1991, além de criar a Coordenação Nacional de Educação Indígena, garante em seu artigo 1º “[...] educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”.

No artigo 2º,

garante ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em plena igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas (MJ/MEC Nº 559/1991).

Esse decreto, em seu artigo 3 reforça o que já estava previsto na CF/88, ao garantir que o ensino seja efetuado de modo bilíngue: na língua materna do aluno indígena e na língua oficial do país.

Em 1993 o Ministério da Educação publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas a partir dos direitos indígenas adquiridos com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a intenção de que fosse utilizada como “referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios” no processo de “implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (MEC, 1993, p.9).

Faustino (2006) critica o fato do primeiro documento a tratar especificamente da escolarização indígena ignorar a historicidade dos povos indígenas brasileiros, e, conseqüentemente, os séculos de exploração, violência e genocídio impingidos pela sociedade dominante e pelo Estado brasileiro, inclusive utilizando a escola como instrumento estratégico para tal. Desconsiderando toda a violência do Estado e da sociedade contra os povos indígenas, a Diretriz anuncia o desejo de construir uma “relação positiva” entre as sociedades indígenas e não indígena afirmando que a escola tem um papel fundamental neste projeto (MEC, 1993, p.9).

A Diretriz pela primeira vez na política educacional cita o termo “intercultural” como um dos 4 princípios gerais que devem ser observados na construção de uma escola indígena, sendo que além de intercultural, determina que a escola indígena também deve ser específica, diferenciada e bilíngue.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) reafirma o direito de que seja estabelecida nas comunidades indígenas uma “educação escolar bilíngue e intercultural”, contando para isso com projeto pedagógico, currículo, material didático e formação específica de professores. O artigo 32-§3º, da LDB, determina que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em seu artigo 78 a LDB apresentou a “[...] recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” como um dos objetivos da educação diferenciada proposta para as comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que é garantido o direito ao “[...] acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. Ou seja, assegura aos indígenas o direito ao acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade a partir de metodologias que estejam de acordo com os processos próprios de aprendizagem de

cada povo, bem como a presença no currículo dos conhecimentos culturais da comunidade onde a escola está inserida.

Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que visa auxiliar os professores das escolas indígenas e os técnicos das Secretarias de Educação na construção de uma escola indígena que valorize a cultura e a língua materna de cada comunidade indígena, conforme determinado pela Lei 9394/96.

O RCNEI tem o diferencial de ter sido construído a partir da união de esforços de educadores indígenas e não indígenas, “[...] legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p.5).

Assim como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/1993, o RCNEI também aponta algumas características necessárias para que as escolas constituam-se como realmente indígenas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, características que foram detalhadas na introdução desta dissertação.

Em 14 de dezembro de 1999 entra em vigor a resolução CNE Nº 3, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, e em seu artigo 1º estabelece a estrutura e funcionamento das escolas indígenas na educação básica, reconhecendo “[...] a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”(MEC, 1999).

Segundo Baniwa (2013, p.3) “[...] a conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois é a partir dessas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação”. O autor também destaca a importância dos povos indígenas possuírem amparo político-jurídico, haja vista que

[...] nos casos em que o Estado não cumpre seu papel de promotor e garantidor dos direitos, os povos indígenas podem, por iniciativa própria e amparados pela lei, implementá-los. Isso ocorre muito no caso da educação escolar indígena. As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de ensino (BANIWA 2013, p.3).

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas também determinam que as escolas indígenas serão criadas mediante reivindicações das comunidades indígenas, ou quando a iniciativa não partir da comunidade, é imprescindível a concordância desta, além disso garantem a participação da comunidade na organização e gestão da escola. Propõem também que a escolarização observe, respeite e inclua aspectos específicos da cultura do povo da qual faz parte, entre eles, as práticas socioculturais e religiosas, processos próprios

de produção e transmissão de conhecimentos, uso de materiais didático-pedagógicos produzidos segundo o contexto sociocultural de cada povo, edificação das escolas que estejam de acordo com os interesses das comunidades indígenas, ou seja, uma escolarização que respeite a cultura e cosmologia indígena.

Em seu artigo 4º, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas determinam que as atividades nas escolas indígenas serão desenvolvidas de acordo com o proposto em seus regimentos e projetos pedagógicos, devendo ser observadas as seguintes prerrogativas:

- I- organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitando o fluxo de atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
- II- duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade (MEC, 1999, art. 4º).

O documento também assegura que a formação dos professores indígenas ocorra de modo específico, a partir das orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que o trabalho docente nas escolas indígenas deve ser exercido de modo prioritário por integrantes da etnia onde a escola está inserida.

Em 7 de janeiro de 2015, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, importante documento a orientar e regulamentar a formação inicial e continuada de professores indígenas (MEC, 2015).

O artigo 2º da Resolução nº 1 dispõe sobre os princípios que devem reger a formação de professores indígenas: respeito e valorização das línguas indígenas, processos próprios de ensino e aprendizagem e organização sociopolítica e territorial dos povos indígenas. Além disso, a formação deve promover diálogos interculturais entre diferentes saberes, bem como, entre os profissionais da educação escolar e os educadores tradicionais das comunidades indígenas, assim como entre o espaço escolar com outros espaços formativos da comunidade (MEC, 2015, Art. 2º).

Segundo o artigo 3º da Resolução nº 1, os objetivos dos cursos de formação de professores indígenas devem ser: formar docentes e gestores indígenas para atuar nas escolas indígenas integrando a docência, a gestão e a pesquisa como princípios pedagógicos. Diante do fato de que historicamente as comunidades indígenas sofreram a imposição de uma escola *para* índios, e a construção de uma escola indígena ainda é um processo recente, é fundamental que os cursos de formação de professores preparem esses profissionais para contribuir com a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão, assim como

projetos políticos e pedagógicos que estejam de acordo com as necessidades e desejos de diferentes povos e comunidades indígenas (MEC, 2015, Art. 3º).

Do mesmo modo, diante do fato de que a maior parte dos materiais didáticos que chegam até as escolas indígenas são os mesmos que são disponibilizados para as escolas não indígenas, é fundamental que os cursos de formação de professores indígenas preparem esses profissionais para a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues ou monolíngues, de acordo com a realidade sociolinguística de cada povo (MEC, 2015).

Os cursos de formação também devem fomentar a pesquisa a respeito de questões referentes à educação e à articulação desta com as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas (MEC, 2015).

De acordo com o capítulo II da Resolução nº 1 de 07/01/2015, que trata da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, a formação inicial de professores indígenas deverá se dar em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos, e, em situações excepcionais, em cursos de Magistério Indígenas em Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. A formação continuada de professores indígenas ocorrerá por meio de cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (MEC, 2015, Cap. II). A formação inicial dos professores indígenas pode ocorrer em serviço, devendo os sistemas de ensino garantir o afastamento do professor sem prejuízo ao calendário escolar (MEC, 2015).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, os cursos de formação de professores indígenas devem preparar seus alunos para: participar da vida das comunidades onde a escola está inserida, segundo as especificidades de cada povo; conhecer e utilizar a língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem, bem como realizar pesquisas com vistas à revitalização das práticas sociolinguísticas, segundo a realidade de cada etnia; compreender os conteúdos específicos de cada área do conhecimento escolarizado e utilizá-los de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; elaborar materiais didáticos e pedagógicos monolíngues, bilíngues e multilíngues; construir metodologias de ensino que estejam de acordo com os processos próprios de ensino e a realidade de cada comunidade indígena; compreender a legislação acerca da educação escolar indígena; possuir compromisso e responsabilidade com a Educação Escolar Indígena, bem como com a aprendizagem dos estudantes; possuir posicionamento crítico e reflexivo em

relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena; identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (MEC, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas ainda determinam que os projetos pedagógicos e as propostas curriculares dos cursos de formação de professores indígenas devem ser construídos coletivamente, a partir da participação da comunidade onde a escola está inserida, em um percurso formativo que valorize os conhecimentos e saberes tradicionais, as especificidades culturais e sociolinguísticas, a territorialidade e a forma de educar de cada comunidade (MEC, 2015).

Os cursos devem prever estratégias a ser utilizadas a fim de garantir a qualidade sociocultural dos cursos ofertados, assim como o direito de acesso, permanência e a exitosa conclusão do curso. Nesse sentido, o curso deve ser organizado em tempos e espaços diversificados, observando o calendário sociocultural de cada povo e o calendário escolar. Os sábios da comunidade (velhos) podem atuar como formadores, cabendo à instituição ofertante organizar-se para que tal seja possível. A prática de ensino deve permear todo o processo formativo do professor indígena, e o estágio supervisionado deve compor a formação de todos os alunos, inclusive aqueles que já atuam como docentes na Educação Básica (MEC, 2015).

Os profissionais que compõem o corpo docente dos programas e cursos destinados à formação de professores indígenas devem possuir experiência no trabalho com os povos indígenas e estarem comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos. Além disso, é fundamental que indígenas façam parte do quadro de formadores, a fim de possibilitar o diálogo intercultural e o estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. As instituições responsáveis pela formação de professores indígenas devem também ofertar formação para seu quadro docente (MEC, 2015).

A gestão dos cursos de formação de professores indígenas deve basear-se no cunho comunitário da educação escolar indígena, de modo que deve ser garantida à comunidade indígena o direito de participar da gestão. As avaliações devem ser periódicas e sistemáticas, com procedimentos e formas diversificadas, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização curricular, desempenho do quadro dos formadores e qualidade da vinculação do curso com as escolas indígenas; e executadas segundo procedimentos internos e externos que

permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado e sua reformulação (MEC, 2015).

Em 2001 é sancionada a Lei 10.172, que institui o Plano Nacional da Educação (PNE) e dedica todo um capítulo à educação indígena. A partir de um diagnóstico da escolarização indígena desde o século XVI até os dias atuais, o documento reconhece que por séculos a escola foi “[...] instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas” e embora mais recentemente essa situação tenha se modificado, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 que torna possível que as comunidades indígenas pensem e construam uma escola que atenda ao seu projeto de futuro, ainda há muito a ser feito para que se tenha uma educação escolar indígena de qualidade (BRASIL, 2001).

O documento estabelece algumas metas e objetivos para a escolarização indígena, dentre eles, atribui aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, a criação da categoria oficial de escola indígena no prazo de 1 ano, assegura a autonomia pedagógica e financeira das escolas indígenas, profissionaliza e reconhece a categoria de professores indígenas, assegura formação continuada de qualidade para professores indígenas, inclusive prevê no prazo de 2 anos a formulação de plano de formação de professores indígenas em nível superior, como também universalização do ensino fundamental em comunidades indígenas (BRASIL, 2001).

Silva (2002), afirma que ao tratar da escolarização indígena, o Plano Nacional de Educação repete questões já tratadas em outros textos legais, e, além de não ampliar os direitos que já estavam garantidos em lei, em muitos pontos também apresenta retrocessos em relação ao direito dos povos indígenas em ter acesso a uma escola que reconheça e respeite sua cultura, linguagem e processos próprios de ensino e aprendizagem.

Embora as metas e objetivos no tocante à formação de professores indígenas estabelecidas no PNE 2001 não tenham sido plenamente alcançadas, o PNE 2014-2024, trata da questão de forma mais tímida, estabelecendo como objetivo a implementação de cursos específicos para a formação de professores indígenas, bem como a necessidade de considerar as especificidades socioculturais das comunidades indígenas quando do provimento de pessoal para atuação nessas escolas, deixando apenas subentendido que esses profissionais deverão ser indígenas.

É correto afirmar que a partir da década de 1980 ocorreram mudanças perceptíveis em termos de legislação sobre a escolarização indígena. Até então o Estado brasileiro utilizava-se das leis a fim de colocar em prática seus desejos de aculturar e integrar os indígenas à sociedade nacional. No âmbito educacional, a escola caracterizava-se por seu modelo colonizador e

etnocêntrico, onde a língua portuguesa e a cultura europeia, em especial a portuguesa eram impostas aos povos indígenas.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a valorização das línguas indígenas, cultura e processos próprios de ensino e aprendizagem passaram a integrar os textos legais que fazem referência à educação, garantindo aos povos indígenas o direito a uma escolarização específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A partir da consciência de que apenas a legislação não é uma garantia de que a prática escolar nas comunidades indígenas será diferenciada, resta saber se na prática as escolas indígenas conseguiram romper com três séculos de escolarização impositiva e “branqueadora” e construir conceitos político-pedagógicos e metodologias de ensino que deem conta das especificidades e características únicas da comunidade onde a escola está inserida, bem como se constituam em escolas diferenciadas, que acolham as diferenças e se percebam como um espaço onde processos locais, regionais, nacionais e globais entrecruzam-se em múltiplos saberes, isso sem perder a qualidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena vem obtendo significativas conquistas no que se refere à legislação que a regula (BRASIL, 1998). A escola que antes era um espaço utilizado para a integração dos indígenas à sociedade nacional passa a ter leis favoráveis a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Do mesmo modo, os programas de formação de professores para atuação em escolas Kaingang também foram alterados a fim de capacitar docentes para atuar na escola indígena sob uma perspectiva intercultural, como determinado nas legislações pós Constituição de 1988.

Considerando o importante e estratégico papel do professor, em especial nas escolas indígenas, é imprescindível compreender como se deu o processo de formação de professores desde o início da escolarização até os dias atuais. Desta forma, mapeando e analisando os documentos referentes aos objetivos dos cursos de formação, e conseqüentemente, as características do professor que se pretendia formar, é possível conceber a intencionalidade da educação existente nas escolas indígenas, bem como o posicionamento do Estado no tocante aos indígenas no período em que o curso foi ofertado.

No Rio Grande do Sul, a formação de professores indígenas pode ser dividida em dois momentos: o primeiro em período anterior à Constituição Federal de 1988, quando os cursos possuíam um viés integracionista e visavam à formação de “monitores” indígenas a fim de pôr em prática o “bilinguismo de transição” e contribuir para a perda da cultura e da identidade das comunidades indígenas (ANTUNES, 2012).

O segundo ocorre a partir de 1990 e se estende até os dias de hoje, assumindo uma perspectiva intercultural, com valorização da língua, costumes e processos próprios de aprendizagem. Além disso, tratam-se de cursos em sua maioria articulados pelo protagonismo indígena e não mais cursos com currículo, metodologias e objetivos impostos pelo Estado (ANTUNES, 2012).

O conhecimento dos cursos que fazem parte destes dois períodos, bem como suas nuances, intencionalidades, ideologias e seus impactos para a cultura e identidade Kaingang são imprescindíveis para que se pense a formação de futuros professores capazes de auxiliar a sua comunidade a alcançar seu projeto de futuro.

3.1 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG ATÉ O FIM DA DÉCADA DE 1980

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena era percebida como um instrumento de aculturação, através do qual seria possível promover a “civilização” dos povos nativos, e foi com esse intuito que escolas foram inseridas em terras indígenas.

De acordo com Antunes (2012), a escola Kaingang mais antiga do Rio Grande do Sul localiza-se na Terra Indígena Monte Caseros e iniciou suas atividades no ano de 1931. Na década de 1950, outras três escolas Kaingang começaram a funcionar. Na década de 1960, 15 novas escolas Kaingang foram criadas, aumento expressivo que pode ser explicado pelo interesse dos órgãos governamentais em impor a escolarização nas Terras Indígenas como mais um instrumento de dominação dos povos tradicionais.

No início da década de 1970 existiam pelo menos 19 escolas localizadas em Terras Indígenas Kaingang gaúchas. Contudo, até então não havia sido realizado nenhum curso de formação de professores da própria etnia para atuar nestes espaços, de modo que o ensino era monolíngue (apenas português) e, não obstante a pouca utilização do Kaingang no ambiente escolar, em muitas escolas os alunos eram proibidos de falar a língua materna, e caso o fizessem, eram punidos (ANTUNES, 2012).

Em 1972, a FUNAI por meio da Portaria 75N/72 que trata das Normas para Educação dos Grupos Indígenas, traz algumas orientações acerca da escolarização indígena, lançando as bases para o ensino bilíngue:

- a) “a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilíngüe”.
- b) “só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar” (PORTARIA 75N/72 apud SILVA (2006, p.382).

A fim de possibilitar a educação bilíngue conforme determinado na Portaria 75 N/72, no ano de 1972, a FUNAI, com orientação do SIL (Summer Institute of Linguistics) e, em parceria com a IECBL (Igreja Evangélica de Confissão Luterana), promoveram o primeiro curso de formação de professores-monitores bilíngues, que formou jovens do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O curso aconteceu na Terra Indígena do Guarita, localizada no município de Tenente Portela (RS), onde foi criado o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (FERREIRA, 2012, p. 19).

Nessa formação, as comunidade indígenas e os cursistas não tiveram o direito de opinar quanto à organização do curso, conteúdos e metodologias e foi uma formação que estava de acordo com a educação *para* índios que vigorou até o início da década de 1990, ou seja, uma

educação pensada por sujeitos não indígenas a fim de atender a interesses alheios aos das comunidades.

Esses professores-monitores foram formados com o objetivo de pôr em prática o “bilinguismo de transição”, ou seja, alfabetizar o aluno na língua materna e então ensinar o português, tornando possível o trabalho do professor não indígena. Ainda segundo Ferreira (2012, p.19), “[...] a metodologia prevê que a língua Kaingang vá cedendo espaço cada vez maior ao português nas atividades escolares, culminando com a total substituição da língua indígena nesse contexto até o final da série”.

O curso teve como objetivos:

1. Promover a formação do senso de responsabilidade em relação a si próprio, para com o seu trabalho, para com a sua família e comunidade;
2. Despertar o espírito crítico no sentido de que se tornem mais aptos a desenvolverem suas personalidades e para que melhor conduzam suas vidas;
3. Colaborar no desenvolvimento do espírito de iniciativa para que melhor possam atender suas necessidades e as de sua comunidade;
4. Colaborar com a sua auto-afirmação para que se constituam pessoas equilibradas, e que isto reflita em maior atividade e mais realizações;
5. Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas;
6. Conduzir, pela educação bilíngue, que caracteriza fundamentalmente a escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para a sua integração à vida nacional;
7. Salvaguardando sua cultura e tradições, auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional;
8. Levar à valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento (NEWMAN, 1973, p.11 apud SANTOS, 1975, p. 64- 65).

Claramente perceptível nos objetivos do curso a ideia de que os indígenas não se adequavam ao projeto de sociedade capitalista e desenvolvimentista da época, sendo que se acreditava que os indígenas estavam fadados a “evoluir” e integrar-se à sociedade nacional e a escola seria um espaço que não apenas contribuiria, como também aceleraria este processo.

Nesse contexto, fazia-se necessário que alguns indígenas passassem por um processo formativo a fim de que fossem capazes de, ao iniciar suas atividades como professor-monitor, auxiliar no processo de desenvolvimento (em uma visão não indígena) e integração de sua comunidade indígena à sociedade nacional, por meio do ensino do português e de valores capitalistas, o que se adequava à ideologia presente na Constituição do Brasil de 1967, em cujo artigo 8, XVII, determinava que era competência da União legislar sobre a “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”.

Essa formação possuía a intencionalidade de formar profissionais indígenas para auxiliar no processo de substituição da língua e dos costumes indígenas pelos do invasor, ou seja, havia a pretensão de formar indígenas para que, atuando nas escolas, pudessem contribuir para o

“branqueamento” das comunidades indígenas, ou em outras palavras, integrá-las à sociedade nacional.

Os professores-monitores formados pelo curso Clara Camarão deveriam atender as crianças em seus anos iniciais, já que, na maioria dos casos, as crianças que chegam à escola pela primeira vez não possuem familiaridade com o português. Assim, essas crianças seriam atendidas pelo professor indígena durante dois anos, sendo que no primeiro semestre haveria o uso quase que exclusivo da língua indígena, e, de modo gradativo seria realizada a introdução da língua portuguesa. Durante os dois anos o aluno seria alfabetizado na língua materna e aprenderia oralmente o português, sendo que somente no quarto semestre passaria a ser alfabetizado na língua nacional (NEWMANN, 1973, p.19 apud SANTOS, 1975, p. 65).

Durante os dois primeiros anos, a escolarização indígena dar-se-ia da seguinte forma:

Quadro 2- Currículo das escolas indígenas

| 1º SEMESTRE | 2º SEMESTRE | 3º SEMESTRE | 4º SEMESTRE |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------|----------------------------------|
| Pré-Leitura | Língua Indígena (escrita e leitura) | Língua Indígena | Língua Indígena |
| Pré-Escrita | Matemática | Matemática | Matemática |
| Pré-Cálculo | Português Oral | Português Oral | Português Oral |
| Português Oral | Estudos Sociais | Estudos Sociais | Alfabetização na Língua Nacional |
| Estudos Sociais | | | |

Fonte: SANTOS, 1975, p.65

Findos os quatro semestres iniciais, a escolarização das crianças indígenas ficaria a cargo de professores não pertencentes à etnia e então a língua materna era praticamente excluída da educação escolar, inclusive em muitas escolas os alunos eram proibidos de expressar-se em qualquer outro idioma que não o português.

Esse objetivo principal do curso denominado “Clara Camarão” toma proporções ainda mais preocupantes se considerarmos que a língua falada é fundamental no ensino e aprendizagem, já que os processos cognitivos básicos desenvolvem-se intrinsecamente à língua materna. Assim, a aprendizagem tanto do adulto, quanto da criança, torna-se mais significativa quando utilizado o idioma nativo, o que remete à ideia de que nas escolas Kaingang em que a língua materna dos estudantes é o Kaingang, é fundamental que as aulas ocorram predominantemente neste idioma, não apenas nas séries iniciais, como em todo o percurso formativo (RODRIGUES, 1988 apud CUNHA, 1990).

Outro ponto a ser destacado é que esse tipo de escolarização pautado a partir do terceiro ano basicamente pelo português, dá aos alunos a ideia de que esta língua é superior à sua e pode gerar um processo de recusa em manter um idioma considerado inferior pela sociedade do entorno. Além disso, como normalmente as pessoas mais velhas da comunidade não possuem

fluência em português, prejudica inclusive a comunicação entre essas duas gerações e, conseqüentemente, os jovens são impedidos de aprender aspectos fundamentais relacionados à cultura que apenas os mais velhos seriam capazes de transmitir.

A escolarização promovida pela FUNAI, assim como ocorreu em períodos anteriores, é alheia à realidade indígena, já que o mesmo modelo de escola (metodologia, conteúdos, materiais didáticos, horários) ofertada aos não indígenas é imposta aos indígenas. Além disso, são raros os professores atuantes nestes espaços que possuem formação e conhecimento acerca da cultura indígena, o que é compreendido como fundamental para que se esboce algum movimento no sentido de promover mudanças ou aprendizagem realmente significativa aos alunos. No entanto, a escola realiza com maestria a submissão da minoria através do “[...] inculcamento em seus membros de situações que acabam por levar à conclusão da complexidade do mundo dos brancos e à conseqüente incapacidade do indígena em compreendê-lo” (SANTOS, 1975, p.32).

Silva e Azevedo (1995, p. 152) consideram o monitor-bilíngüe, criado pelo curso Clara Camarão como um “[...] professor indígena domesticado e subalterno”, e que não possui autonomia já que “[...] é muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os ‘capitães de aldeia’, estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados”.

Todavia, é correto afirmar que entre os professores formados pelo SIL houve resistência em defesa da língua e da cultura indígena, de modo que nem todos os professores formados no curso “Clara Camarão” seguiram seus preceitos no tocante à aculturação. Exemplo disso é que embora atualmente em muitas comunidades Kaingang fala-se mais o português do que o Kaingang, o certo é que ainda há comunidades onde 100% dos indivíduos são falantes de Kaingang, resultado de séculos de resistência contra ações sistemáticas do poder público em diversas áreas (incluindo a educação), visando à substituição da língua materna pelo português. Segundo D’Angelis (2002, p. 109),

[...] a escola primária, presente em diversas comunidades Kaingáng pelo menos desde a década de 30, e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena quando passou a ser bilíngüe, nos anos 70.

Outro exemplo que corrobora a ideia de que muitos monitores formados no curso Clara Camarão não concordavam com a educação colonizadora que era promovida em terras indígenas é a mobilização de vários desses profissionais na década de 1990, culminando na criação da Associação de Professores Bilíngües Kaingang e Guarani- APBKG, cuja luta foi fundamental para que novas possibilidades de formação fossem possíveis.

Após vinte anos do início do processo de alfabetização na língua Kaingang, pelos monitores bilíngues, já não havia dúvidas pelos mesmos de que estavam a serviço da destruição cultural de seu povo, de que a escola era constituída por padrões não-indígenas, visando aculturação. A meta ideal era realmente fazer com que os indígenas abandonassem sua cultura em prol da cultura não-indígena, devendo ser absorvidos por esta e assim, deixassem de ser Kaingang. Feito isso, o governo não precisaria se preocupar com a implementação de políticas específicas para povos indígenas, já que, na concepção dos não indígenas, estes estariam assimilados. Tal situação provocou uma insatisfação geral e incontida entre os monitores bilíngues, por terem sido usados por tanto tempo num projeto que previa o seu desaparecimento enquanto povo (INÁCIO, 2010, p.29-30).

As duas primeiras turmas formadas pelo curso foram automaticamente contratadas pelo Estado, sendo que de acordo com Santos (1975), em 1975 a FUNAI mantinha à disposição dos Postos Indígenas 27 professores e 16 monitores bilíngues (estes últimos formados a partir do curso Clara Camarão) atuando nas 28 escolas existentes na época, localizadas em 19 comunidades indígenas do sul do país.

O professor-monitor, categoria presente no quadro de funções da FUNAI, era desvalorizado salarialmente, recebendo Cr\$ 320,00 cruzeiros mensais enquanto que um Professor Auxiliar de Ensino recebia Cr\$ 630,00 e um Professor Primário tinha salário inicial de Cr\$ 1040,00. Não obstante, sofriam preconceitos na própria escola de atuação, onde sua capacidade era posta em xeque pelos colegas não indígenas (SANTOS,1975).

Ainda de acordo com Santos (1975), em 1975 havia no Rio Grande do Sul 562 alunos indígenas matriculados da Pré-escola até a 6ª série do Ensino Fundamental, assim distribuídos: 100 no pré; 175 na 1ª série; 62 na 2ª série; 67 na 3ª série; 33 na 4ª série; 14 na 5ª série e 6 na 6ª série. As classes atendidas pelos monitores bilíngues foram denominadas pelo autor como “Pré”, embora o próprio autor chame a atenção de que em muitos postos indígenas as turmas dos monitores eram chamadas de 1ª série fraca ou B e as atendidas pelo professor não indígena de 1ª série forte ou A, demonstrando o forte preconceito que existia em relação a estes profissionais.

É impossível não perceber que a quantidade de alunos foi diminuindo conforme avançam as etapas escolares, necessitando de pesquisas mais detalhadas a fim de atribuir as causas, sendo uma das possibilidades o fato de que, conforme as séries avançavam, menor o contato com a língua e a cultura materna, já que os professores não eram indígenas e, conseqüentemente, menos significativa era a educação proporcionada, tendo como consequência o abandono. Além disso, a maioria dos professores não indígenas atuantes nas escolas indígenas não possuíam (e até hoje não possuem) formação adequada para pensar criticamente sobre a educação proporcionada nesses espaços e agir a fim de melhorá-la, e o que é mais grave, a maioria estava imbuída de preconceitos contra os indígenas, chegando ao ponto

de justificar a não-aprendizagem causada por um sistema de ensino inadequado pela incapacidade dos indígenas para aprenderem. Assim, não causa espanto o fato de os estudantes evadirem.

3.2 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir da década de 1990 a legislação brasileira tem garantido aos povos indígenas o direito a uma educação escolar de acordo com a cultura de cada povo, bem como a formação adequada de profissionais capazes de atuar na escola indígena nesta perspectiva, com várias legislações determinando que as vagas docentes em escolas indígenas devam ser prioritariamente ocupadas por profissionais pertencentes à etnia e que tenham passado por um processo formativo específico. Contudo, apesar desse aporte legal, no início da década de 1990 ainda não havia sido realizada nenhuma formação nesse sentido, o que gerava (e continua gerando) dificuldades na construção de uma escola indígena realmente específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A Associação de professores Bilíngues Kaingang e Guarani- APBKG, surgida a partir da percepção de que até a década de 1990 havia apenas uma educação realizada em Terras Indígenas e não uma educação propriamente indígena, e a partir da consciência de que esta última apenas será alcançada quando os próprios indígenas ocuparem todos os espaços da escola articulou-se com universidades e organizações indígenas e indigenistas como a ONISUL (Organização das Nações Indígenas do Sul), COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas), CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) que realizaram na década de 1990 três cursos de Linguística Kaingang destinados a monitores bilíngues: em dezembro de 1991 em Tenente Portela, em abril de 1992 em Passo Fundo e em dezembro de 1992 na Área Indígena de Ligeiro (OLIVEIRA, 1999).

Esses cursos de 24h/aula propiciaram aos professores que haviam passado pela formação “Clara Camarão” momentos de reflexão sobre a importância da valorização da língua kaingang e de sua utilização no processo pedagógico a fim de contribuir com uma escolarização específica e diferenciada, estimulando e subsidiando os professores a romperem com os preceitos colonizadores de sua formação anterior.

A partir da articulação do coletivo já citado, em 1993 teve início o Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau - Habilitação Magistério, no Centro Rural de Ensino Supletivo (CRES), localizado no município de Bom Progresso/RS. Em

1996, 22 alunos Kaingang concluíram o curso, realizado em sete etapas intensivas, nos meses de janeiro, fevereiro e junho, sendo 20% da carga horária de cada componente curricular realizada a distância. O curso foi organizado desta forma a fim de proporcionar que professores que já atuavam nas escolas tivessem a oportunidade de participar da formação sem prejuízo as suas atividades profissionais.

O curso teve como objetivo:

[...]formar professores indígenas bilíngues para atuarem no ensino de primeira à quarta série das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil (PR, SC, RS), buscando garantir o direito deste povo a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade- respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural (OLIVEIRA, 1999, p.58).

Nessa formação, ao contrário do que ocorreu no curso Clara Camarão, houve grande preocupação em valorizar a língua e os costumes Kaingang, havendo a intencionalidade de dar condições para que o professor-aluno pudesse, ao retornar à sua comunidade de origem, construir de modo coletivo uma proposta curricular específica e diferenciada para as séries iniciais, onde o currículo, os conteúdos, a metodologia, os materiais didáticos e o calendário escolar estivessem de acordo com a cultura, língua e cosmologia Kaingang (OLIVEIRA, 1999).

O curso tinha o propósito de preparar os professores para a tarefa de romper com uma escola que historicamente teve a função de extermínio e desvalorização do modo de ser Kaingang, para pôr em prática uma educação escolar indígena que, ao mesmo tempo em que valoriza, reflete e ressignifica a cultura Kaingang, não deixa de lado a qualidade e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (OLIVEIRA, 1999).

Outra experiência ocorrida com princípios e objetivos semelhantes foi o Vãfy- Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena- Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2001 a 2005. Promovido a partir da articulação entre FUPF (Fundação Universidade de Passo Fundo), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), o curso atendeu simultaneamente duas turmas com 50 alunos cada: uma na Terra Indígena Guarita e outra na Terra Indígena de Votouro, formando 80 professores Kaingang aptos a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas.

O Vãfy objetivou a formação de profissionais com:

[...] condições de conhecer e reconhecer formas de conhecimento distintas de diferentes sociedades e culturas; condições de promover um processo educativo baseado nas práticas, conhecimento e valores de suas sociedades; instrumentalizar sua ação pedagógica com metodologia apropriada para que os alunos do ensino fundamental possam construir conhecimentos a partir da realidade que os cerca; capacitar para atuarem na avaliação e formulação das propostas político-pedagógicas das escolas; capacitar para atuar na educação bilíngue e intercultural com vistas ao

fortalecimento e valorização da língua indígena; permitir compreensão crítica dos processos de subordinação das sociedades indígenas aos Estados nacionais de origem europeia e os conflitos daí decorrentes. Um último objetivo consistia na contribuição para “o processo de construção de uma crescente autonomia dos programas de educação escolar indígenas e dos seus principais atores, os educadores indígenas” (FUPF, 2001 apud ANTUNES, 2012).

Como percebido pela natureza dos objetivos, o curso visava a valorização do conhecimento e da língua indígena, capacitar esses professores a fazer a transposição didática desses conhecimentos, bem como refletir sobre a escolarização existente nas escolas indígenas e contribuir na construção de currículos e metodologias de ensino adequadas às diversas realidades indígenas.

4 ESCOLARIZAÇÃO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ

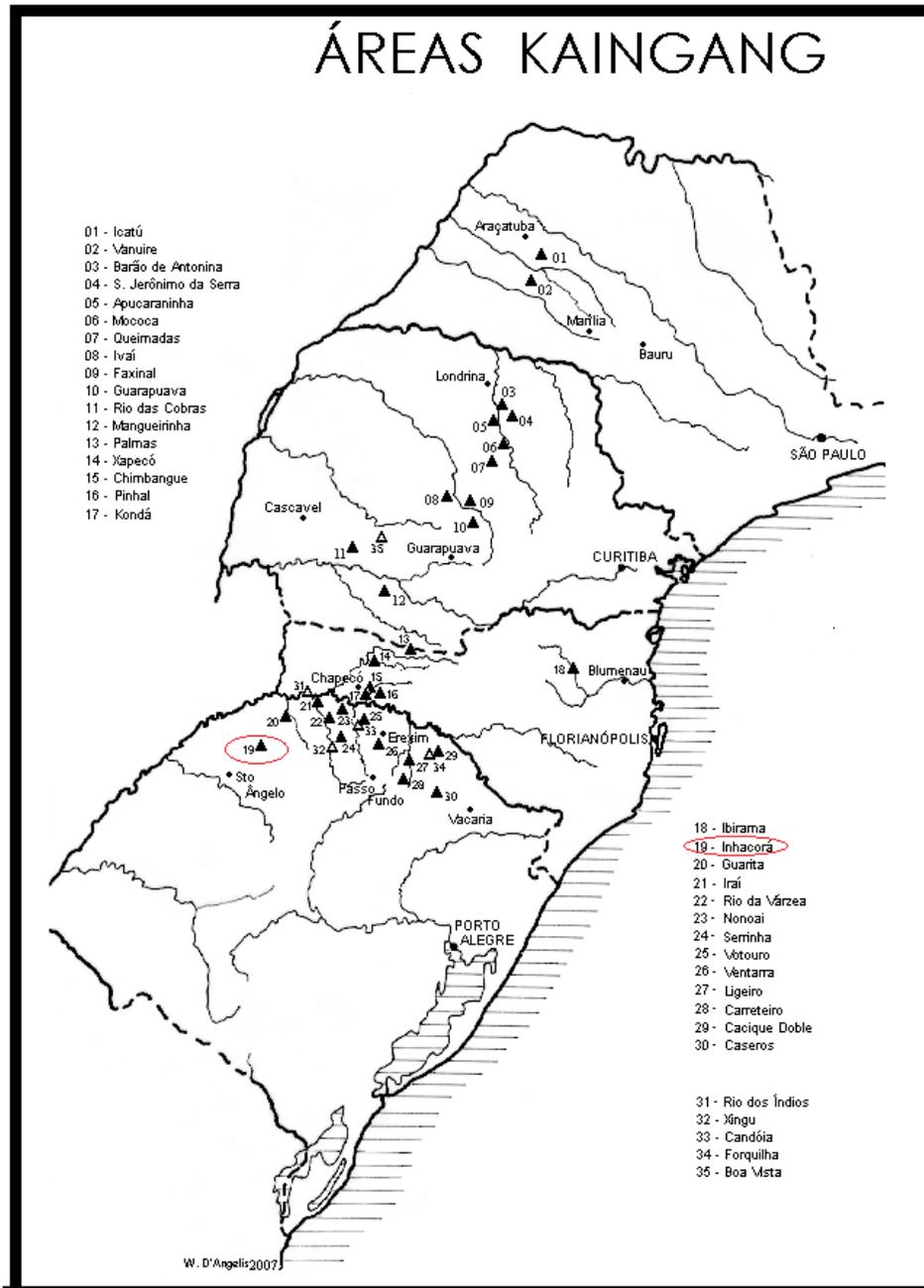
O processo educativo é inerente ao ser humano, de modo que ao longo do tempo cada povo criou modos específicos de passar para as futuras gerações o conhecimento necessário para a vida em comunidade. O povo Kaingang residente na Terra Indígena Inhacorá não é diferente, possuindo processos próprios de ensino e aprendizagem com características que lhe são específicas. Contudo, a partir da inserção de órgãos estatais na referida terra indígena, tem início um processo de escolarização que além de não respeitar as formas tradicionais de educação, também procura desestruturá-las (COLLING, 2017).

Assim, neste capítulo tem-se a pretensão de realizar uma breve caracterização da etnia Kaingang, bem como contextualizar a Terra Indígena Inhacorá e seus processos educativos a partir das relações entre a escolarização imposta a esta comunidade no passado (principalmente no período do SPI) e a escolarização como um desejo desta comunidade (que acarretou na luta pelo funcionamento do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel).

Os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Jê e atualmente possuem um contingente populacional superior a 25 mil pessoas (FUNASA, 2003), sendo o terceiro maior povo indígena brasileiro. Habitam os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No Rio Grande do Sul a população Kaingang é de cerca de 17.000 pessoas, vivendo tanto nas cidades, quanto nas 12 Terras Indígenas localizadas em território gaúcho: Inhacorá, Serrinha, Iraí, Guarita, Monte Caseros, Ligeiro, Carreteiro, Nonoai, Borboleta, Votouro, Cacique Doble e Rio da Várzea, conforme pode ser observado no mapa a seguir.

Mapa 1: Terras Indígenas Kaingang nas regiões Sul e Sudeste



Fonte: <http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_geral_g.htm>, acesso em 22 de abr. de 2017

Localizada à margem direita do Rio Inhacorá e entre dois afluentes do mesmo rio, a Terra Indígena Inhacorá está situada no município de São Valério do Sul, noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e atualmente sua população é de cerca de 1133⁷ pessoas, todas falantes do idioma Kaingang.

⁷ Conforme Instituto Socioambiental. Disponível em <<https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3693>>, acesso em 18 de janeiro de 2018.

Apesar dessa comunidade ter sofrido uma série de ações visando sua integração à sociedade nacional, demonstra ser um povo guerreiro, que lutou e continua lutando a fim de manter vivas suas raízes identitárias. De acordo com Veiga (2000, p.10), “[...] os Kaingang continuam essencialmente Kaingang, mesmo quando mudam ou assimilam objetos culturais estrangeiros, anteriores ou posteriores ao contato”.

Ainda segundo Veiga, se a cultura for conceituada apenas como determinados traços de um povo, esses podem ser misturados, dissolvidos no contato com outros povos. Contudo, se a cultura for entendida como “‘código organizador da experiência humana’, não há porque temer a mudança. As mudanças acontecem e a cultura se modifica, mas ao mesmo tempo, é a cultura que seleciona o quê, e como, acolher os eventos” (VEIGA, 2000, p.10).

A afirmação de Veiga (2000) pode ser exemplificada pelo uso dos aparelhos tecnológicos pelas comunidades indígenas. Embora sejam frequentes comentários no sentido de que determinado grupo já não pode ser considerado indígena pelo fato de fazerem uso de aparelhos tecnológicos, o certo é que é muito comum, em especial na Terra Indígena Inhacorá, observar indígenas falando ao celular em Kaingang. O mesmo ocorre em relação às redes sociais e à internet, que são utilizadas inclusive para divulgar eventos e pensamentos Kaingang, de modo que esses aparelhos acabam tornando-se mais um instrumento de valorização da cultura Kaingang.

Na Terra Indígena Inhacorá todos os indivíduos comunicam-se no idioma materno, o que é importante não apenas para que aspectos culturais sejam vivenciados, mas também para que sejam passados de uma geração a outra, dado que os processos próprios de ensino e aprendizagem Kaingang ocorrem por meio da oralidade e da observação. Não obstante, o idioma materno relaciona-se com a cosmologia e a filosofia Kaingang, fundamentos que se traduzidos para outro idioma, poderiam perder sua essência.

O povo Kaingang está socioculturalmente organizado de acordo com metades exogâmicas patrilineares, que são simultaneamente opostas e complementares: kamë e kajrü⁸. De acordo com a história da criação Kaingang, narrada pelo cacique Arakxô a Telêmaco Borba em 1908, as metades descendem de dois irmãos (kamë e kajrü), cada um com características específicas que ainda hoje caracterizam a personalidade do povo Kaingang:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm a cor de terra. (...) 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 a sua gente eram de corpo delgado, pés

⁸ Na literatura é possível encontrar as marcas Kaingang escritas de modos diferentes, o que pode ser explicado pelo fato do idioma Kaingang possuir alguns dialetos. Assim, neste trabalho a grafia utilizada está de acordo com a utilizada na Terra Indígena Inhacorá, salvo em citações, onde será mantida a forma original.

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 (SILVA et al. 2009, p.21-2).

A cosmovisão Kaingang também está ligada às duas metades. Assim, cada animal ou planta também pertence a uma metade: se são redondos (proporcionalidade entre altura e largura), são *râ ror* (redondo) pertencendo à metade Kajrü. Se forem compridos (largura e altura não proporcionais), são *râ téi* (comprido), pertencendo à metade Kamë. Do mesmo modo, segundo a história do sol e da lua⁹, o sol(*rã*) pertence a metade Kamë ao passo em que a lua (*kysã*) pertence a metade Kajrü (SILVA et al. 2009).

A divisão não implica, porém, em divisionismo; na verdade, as duas marcas devem colaborar entre si. Por exemplo, quando um menino vai à caça pela primeira vez, ele deve oferecer a sua primeira caça ao avô materno, que pertence à outra metade, para que tenha sorte nas suas próximas caçadas. Também isso acontece em termos religiosos, pois tais conhecimentos são passados por alguém da metade oposta, contudo sempre respeitando uma ordem hierárquica (SILVA et al. 2009, p.48).

Essa organização em metades clânicas, em que um indivíduo que pertence a sua marca é considerado “parente, primo” e o que pertence a marca diferente é considerado “cunhado” relaciona-se a outro princípio da vida Kaingang, a reciprocidade, haja vista que as “[...] metades clânicas *kairukre* e *kamé* tornam-se, pois, protagonistas de uma aliança perene, pela qual se possibilita criar laços de solidariedade entre diferentes e estabelecem alianças matrimoniais que se fundam na complementaridade” (SCHWINGEL 2001, p. 44-5 apud LUCKMANN, 2011, p. 20).

De acordo com Luckmann (2011), a educação das crianças Kaingang está estreitamente ligada à organização sociocultural em metade kamë e kajrü e ao fato de que, além do casamento ocorrer entre duas pessoas de metades opostas, após a união o homem vai morar com a família da esposa. Essa uxorilocalidade¹⁰ permite que no núcleo familiar as crianças convivem com irmãos e primos da mesma marca (a marca é passada patrilinearmente, ou seja, a criança sempre herda a marca do pai), enquanto seu pai e tios são da marca oposta à da mãe e do avô materno. Assim, “[...] a mãe e as possíveis tias, ditas como primeiras educadoras e socializadoras, serão da metade oposta” (LUCKMANN, 2011, p.20).

⁹ Para maiores informações a respeito da “História do sol e da lua”, também denominada por muitos Kaingang de “História dos dois sóis”, é possível consultar no seguinte endereço: <<http://multileituraskaingang.blogspot.com.br/2011/07/lenda-kaingang-o-sol-e-lua-ra-e-kysa.html>>.

¹⁰ Pode ser compreendida como uma “regra que permite o controle do pai sobre as filhas e, a partir delas, consolidar as alianças com seus genros. Portanto, a regra de residência abarca um aspecto fundamental das relações políticas Kaingang” (LUCKMANN, 2011, p.20 apud SCHWINGEL, 2001, p.47).

Com a inserção do Serviço de Proteção aos Índios na Terra Indígena Inhacorá, inicia-se um período de intenso ataque à cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem desta comunidade, bem como há a exploração da mão de obra indígena e dos recursos naturais existentes no território Kaingang.

Em entrevista concedida a Miguel (2015), o *Kofá* Natálio Miguel, residente na T. I. Inhacorá relata suas memórias acerca das ações do órgão estatal visando à integração dos indígenas na sociedade nacional:

[...] fomos impedidos de realizar as nossas festas, fomos impostos a fazer tudo aquilo que os brancos fazem hoje como rezar, cantar o hino nacional todas as manhãs antes de ir ao serviço e ao mesmo tempo marchar. [...] naquela época fomos impedidos de falar a nossa própria língua kaingáng, assim como foram proibidas danças em roda de fogo, contação de história em roda de fogo para as crianças, os adultos e para os guerreiros (MIGUEL, 2015, p.25-26).

O *Kofá* também relata que o não cumprimento das determinações do SPI, ou seja, a manifestação cultural Kaingang resultava em punições físicas e restrição da liberdade, mas mesmo assim escondidos dos funcionários do SPI praticavam sua cultura (MIGUEL, 2015).

Outra ação do SPI comum à Terra Indígena Inhacorá e outras comunidades indígenas brasileiras foi a utilização da mão-de-obra indígena para a realização de trabalhos forçados, de cunho capitalista, de cujos lucros os indígenas não eram beneficiados. Na Terra Indígena Inhacorá todos os indígenas masculinos eram obrigados a realizar trabalhos de acordo com as determinações da administração e funcionários do órgão estatal. Os homens realizavam principalmente atividades agrícolas, cuidado de animais e construção e reparação de algumas infraestruturas. Já as mulheres trabalhavam principalmente na cozinha comunitária. Nessa cozinha comunitária eram preparadas e servidas refeições para todos os Kaingang da comunidade, já que em troca dos serviços prestados, os indígenas recebiam do governo comida para si e sua família (FISCHER, 1959).

Além dos indígenas serem obrigados a trabalhar em uma perspectiva de geração de excedentes, a obrigação de realizar trabalhos com horários pré-definidos e rígidos reduzia o tempo que os indígenas poderiam realizar atividades de acordo com sua cultura, inclusive no que se refere à coleta, caça e cultivo dos alimentos que fazem parte da tradição alimentar dos Kaingang, já que os alimentos servidos nas cozinhas comunitárias, embora preparados pelas mulheres Kaingang, não por coincidência, eram alimentos da culinária não indígena, o que estava de acordo com os desejos de integração dos indígenas à sociedade nacional.

Tanto a proibição de se manifestarem culturalmente, quanto a imposição do trabalho em uma perspectiva capitalista teve sérias consequências no modo como as crianças daquela geração foram educadas. Isso se deve ao fato de que os processos próprios de ensino e

aprendizagem Kaingang são pautados na oralidade. É por meio das rodas de conversa, muitas vezes ao redor do fogo, que os *Kofás* passam para os mais jovens o conhecimento ancestral. Contudo, diante da proibição de expressarem-se livremente no idioma Kaingang, as crianças daquela geração foram privadas de momentos de aprendizagem a respeito da cultura e cosmologia de seu povo, agravado pelo fato de que, estando seus pais obrigados a dedicarem seu tempo na realização de trabalhos a mando do Chefe do Posto do SPI, o tempo dos adultos, e conseqüentemente a convivência entre adultos e crianças passa a ser regulado de modo alheio aos princípios da cultura Kaingang.

Outra característica da pedagogia Kaingang é a aprendizagem por meio da observação dos mais velhos na realização de suas atividades cotidianas. Conforme o relato de um *Kofá*,

Quando vamos pescar, bater cipó, convidamos as crianças, além dos velhos que conhecem como fazer esse tipo de pescaria. A gente caminha longe pelo mato uns cinco quilômetros até chegar no lugar onde vamos fazer nosso acampamento. Depois vamos cortar o cipó, carregamos até a beira do rio, aí, começamos a bater o cipó e jogar na água, logo os peixes começam a morrer. Mas ensinamos as crianças que devemos juntar os peixes só no dia seguinte. Então, ficamos contando histórias para eles e ensinando viver conforme nossas tradições, ensinamos como ouvir e entender o silêncio da noite (FERREIRA, 2014, p.68).

Do mesmo modo, quando os adultos deslocam-se pelo território a fim de buscar materiais para a realização de artesanato, as crianças acompanham e tomam parte da atividade, sem a necessidade de que alguém lhes mande ou lhes instrua: pela observação dos mais velhos, a criança vai compreendendo o ritual em sua essência e passa a realizá-lo. O mesmo acontece quando, de volta à área residencial, procede-se com a manipulação da matéria-prima, ou quando os pais deslocam-se com as crianças para a cidade a fim de comercializar seus produtos: são, para as crianças, momentos riquíssimos de aprendizagem. Contudo, estando os adultos com a obrigação de dedicarem seu tempo às atividades ordenadas pelo SPI, altera-se a dinâmica de vida da comunidade, ficando restrito o tempo que as crianças passam com os adultos e, conseqüentemente, os momentos de aprendizagem dos conhecimentos tradicionais.

A violência contra os Kaingang do Inhacorá e seus impactos na cultura e nos processos próprios de ensino e aprendizagem atingem novas proporções no final da década de 1950, quando diante do fato de que a construção das escolas na referida comunidade, conforme havia sido planejado pelo SPI ainda não havia se efetivado, optou-se por levar algumas crianças Kaingang à força para estudar em um internato próximo à cidade de Ijuí, noroeste do Rio Grande do Sul.

Fischer (1959) considera que esse foi um início muito promissor da escolarização nesta comunidade, já que as crianças levadas a este educandário entrariam em contato com uma educação em que seriam transmitidos “princípios da disciplina” (FISCHER, 1959, p.26), que

pode ser compreendida como a imposição dos costumes e hábitos não indígenas. O objetivo desta ação era fazer com que as crianças interiorizassem e adotassem uma cultura diversa da sua, de modo que, ao retornar para a sua comunidade, pudessem auxiliar a convencer os outros indivíduos a serem simpáticos a um modelo de educação que objetivava desprovê-los de todos os seus elementos identitários. Esse modelo de utilização de internatos como ferramentas para promover a assimilação indígena baseou-se no modelo norte-americano, que a partir do século XIX passou a adotar as *native american boarding schools*, ou seja, internatos destinados a crianças indígenas com o objetivo de promover uma educação que substituísse a cultura nativa pela americana. Assim como ocorreu no Brasil, o Estado norte americano implantou esses internatos por considerar a sociedade ocidental mais desenvolvida que a indígena, de modo que estes eram considerados entraves para o desenvolvimento e civilização do país.

Da mesma forma como ocorreu no Brasil, a estratégia utilizada pelos internatos norte-americanos era o de afastar as crianças da convivência de suas comunidades e então obrigá-las a falar apenas no idioma inglês e seguir os costumes ocidentais. Com o passar do tempo, as crianças tornavam-se estranhas ao seu povo, já que foram acostumadas a adotar língua e costumes diferentes dos seus familiares, dificultando, e em alguns casos, impedindo a comunicação, inclusive com os pais (STOUT, 2012, p.43 apud SANTOS, 2014).

Assim, muitos pais ao mesmo tempo em que “[...] entendiam que seus filhos precisavam aprender novas habilidades” percebiam que “[...] o preço pago por isso era a destruição de sua cultura tradicional, a perda de identidade e às vezes até mesmo a morte de suas crianças, já que estas escolas eram locais propícios a doenças como gripe, tuberculose e sarampo” (STOUT, 2012, p.43 apud SANTOS, 2014, p.7).

As crianças Kaingang da Terra Indígena Inhacorá que ingressaram no internato próximo a Ijuí o fizeram apenas com a roupa do corpo. Não foi lhes permitido conservar consigo nenhum objeto: tudo o que a administração do internato julgasse que as crianças necessitassem, seria por eles fornecido. Esse fato demonstra o objetivo de “eliminar a cultura indígena por inteiro, para assim integrar o indígena à sociedade”, princípio compartilhado com as *boarding schools*, onde “[...] as crianças eram vestidas como americanos, tinham seus longos cabelos, caracteristicamente indígenas cortados e eram punidas caso falassem em sua própria língua ou praticassem ritos relacionado à sua cultura tradicional” (STOUT, 2012, p.43 apud SANTOS, 2014, p.7).

Miguel (2015), relata as memórias do Sr. Antônio, um *Kofá* da Terra Indígena Inhacorá que em sua infância foi levado para o internato junto com mais 18 crianças (15 meninos e 4 meninas) com idades variando entre 06 e 07 anos. O *Kofá* relata o sofrimento dos pais que não

queriam que seus filhos fossem tirados de seu convívio, contudo, foram obrigados a ceder diante da ameaça do chefe do posto de que quem não anuísse, seria preso (MIGUEL, 2015, p. 32-33).

Uma das primeiras dificuldades foi a barreira linguística existente entre as crianças Kaingang e os professores e demais alunos do internato. Além disso, a alimentação servida no internato não estava de acordo com a tradição alimentar Kaingang, de modo que muitas crianças indígenas ficaram fracas e doentes por recusarem-se a comer a comida dos não indígenas. Após 6 anos no internato, as crianças retornaram à Terra Indígena Inhacorá, e depois desse tempo vivendo em um contexto que tinha como objetivo a aculturação, muitas “diziam que não eram mais indígenas” (MIGUEL, 2015, p. 32-33).

Este depoimento dá uma ideia da dimensão das atrocidades cometidas pelo SPI contra os indígenas da Terra Indígena Inhacorá. Além da violência contra a identidade Kaingang, a separação familiar também deve ser destacada. Para os Kaingang, a vida em família é muito valorizada. Os pais não se separam de seus filhos de bom grado. Exemplo disso é que quando os pais deslocam-se para as cidades para vender artesanatos, os filhos os acompanham. Do mesmo modo, em muitas Terras Indígenas Kaingang a educação infantil não é um desejo da comunidade, já que há a percepção da importância da convivência das crianças com suas famílias, inclusive em termos de aprendizagem da cosmologia Kaingang, bem como dado o fato de que nem todas as escolas constituem-se como específicas e diferenciadas, as famílias e lideranças não desejam correr o risco de que as crianças ainda em tenra idade entrem em contato com metodologias de ensino com traços colonizadores.

Diante da insatisfação dos Kaingang da Terra Indígena Inhacorá em terem seus filhos afastados do convívio comunitário a fim de estudar e, como o projeto estatal ainda era o de integrar os indígenas à sociedade nacional e uma escola no interior da Terra Indígena abrangeria um público muito maior, por volta do ano de 1972 a FUNAI instalou uma escola na Terra Indígena.

Em 08 de fevereiro de 2002, por meio do decreto nº 41 394, a escola localizada na Terra Indígena Inhacorá foi integrada à rede estadual do Rio Grande do Sul, recebendo a denominação de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, homenageando o primeiro diretor do SPI.

De acordo com Miguel (2015), foram inúmeras as atrocidades cometidas pelo órgão a quem remete a nomenclatura da escola: além da proibição de manifestações culturais, trabalhos forçados, imposição da escolarização também recaí sobre o SPI a suspeita de haver introduzido vírus letais na comunidade, conforme memória de diversos *Kofá* que relatam que os funcionários do SPI distribuíram aos Kaingang da Terra Indígena Inhacorá roupas infectadas

com vírus transmissores de doenças infecto-contagiosas. As mulheres indígenas também foram violentadas sexualmente pelos funcionários do SPI e infectadas com doenças sexualmente transmissíveis. Muitos Kaingang faleceram devido às ações criminosas cometidas pelos funcionários do órgão responsável por proteger os índios, conforme relato de um *Kofá* registrado por Miguel (2015):

Ele conta que com tudo isso alguns tipos de doenças contagiosas afetaram a comunidade indígena e algumas roupas que foram trazidas também vieram contaminadas com sarampo, gonorreia e sífilis e outros. Isso afetou muito a comunidade na sua população e no seu crescimento. Muitos dos nossos irmãos indígenas morreram com estas doenças trazidas pelos brancos, porque o diretor deste órgão SPI não deixava ficar em casa nem aos indígenas afetados com essas doenças para se recuperar delas. Diz que morriam cerca de três a cinco pessoas por dia. O próprio órgão não se preocupava com isso (MIGUEL, 2015, p.26).

Os crimes cometidos pelo SPI contra os indígenas foram diversos e não se restringem ao território Kaingang. Galeano (2010), denuncia algumas atrocidades praticadas pelo SPI contra os indígenas brasileiros:

Sabe-se que os indígenas foram metralhados desde helicópteros e pequenos aviões, que lhes foi inoculado o vírus da varíola, que foi lançado dinamite sobre suas aldeias e que lhes foram presenteados açúcar misturado com stricnina e sal com arsênico. O próprio diretor do Serviço de Proteção aos Índios, designado pela ditadura de Castelo Branco para sanear a administração, foi acusado, com provas, de cometer 42 tipos diferentes de crimes contra os índios. O escândalo veio a público em 1968 (GALEANO, 2010, p.76).

Em relação à Terra Indígena Inhacorá, os dados apresentados por Becker (1976) a respeito da variação populacional da comunidade ao longo do tempo, muitas delas justificadas por epidemias de doenças contagiosas corroboram a afirmação de Galeano (2010) e a memória dos *Kofás* da Terra Indígena Inhacorá (Miguel, 2015), conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 3- População da Terra Indígena Inhacorá

| ANO | POPULAÇÃO | JUSTIFICATIVA |
|-----------|--------------|---|
| 1880 | 250 pessoas | |
| 1887 | 181 pessoas | Retirada para o Posto Estiva |
| 1910 | 400 pessoas | |
| 1938 | 170 pessoas | Gripe espanhola em 1910 e peste suína em 1930 |
| 1950 | 207 pessoas | |
| 1953 | 300 pessoas | |
| 1957/1958 | 173 pessoas | Varíola |
| 1967 | 173 pessoas | |
| 2005 | 970 pessoas | |
| 2014 | 1186 pessoas | |

Elaborado pela autora a partir de Becker (1976, p.103).

Pelo disposto, é possível perceber que o Estado impingiu aos Kaingang residentes na Terra Indígena Inhacorá uma série de violências, sendo a escola um dos instrumentos por ele utilizados a fim de lograr êxito em seu projeto de integração dos indígenas à sociedade nacional.

4.1 O TERRITÓRIO DA TERRA INDÍGENA INHACORÁ

Antes de terem seu território invadido pelos *fóg* o povo Kaingang deslocava-se pelo território que atualmente compreende os estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e a Argentina (SILVA et al. 2009).

De acordo com os Kaingang mais velhos, todo lugar onde há pinheiros é território ancestral, haja vista que o povo Kaingang desenvolveu-se à sombra das florestas de pinheiros. O pinheiro é muito importante para a cultura Kaingang: além do pinhão ser utilizado na culinária (tendo sido criadas técnicas para conservá-lo ao longo do ano), sua abundância também atraía pequenos animais que eram caçados, complementando a dieta. Além disso, é do tronco do pinheiro que é feito o *Kākénh*, vasilha onde é colocado o *Kiki*, bebida fermentada que é consumida durante o ritual do *Kikikoi*, a festa dos mortos (SILVA et al. 2009).

Para os Kaingang a terra era vista como um espaço de produção de cultura. Para os não indígenas a função da terra é a produção de riquezas. Daí o modelo de acumulação de terra e a propriedade privada que os *fóg* impõem na América e que culmina na ocupação das terras indígenas e o “confinamento” destes povos em Reservas/Terras indígenas.

A ocupação do território Kaingang pelos não indígenas pode ser justificada pela visão capitalista de exploração do solo que se diferencia do manejo realizado pelos indígenas. Essa divergência perdura até os dias atuais, sendo os indígenas julgados pelos *fóg* por não explorarem seus territórios de modo mais intenso a fim de obter uma maior lucratividade. De acordo com Piovezana (2010, p. 39),

Ações e práticas de educação/formação indigenista no sentido estratégico de domínio e de submissão aos princípios de uma cultura fundamentada na exploração capitalista, na qual a natureza (leia-se floresta) se constituía em obstáculo a ser dominado para a implantação de atividades agrícolas e de criação de animais. Nesse contexto, o índio era visto como natureza ou selvagem, passível da mesma ação de limpeza da terra. Então, os Kaingang passam a sofrer as pressões e são obrigados a se aculturarem, a assimilarem aspectos de culturas diferentes, trazidos pela sociedade neobrasileira de migrantes.

De acordo com Cipriano (2014), com o avanço dos colonos sobre as terras indígenas, e consequente escassez de alimentos, muitas vezes os indígenas caçavam o gado criado pelos colonos, o que fez com que além de serem perseguidos pelos últimos, esses também fizessem reclamações para os governantes, o que contribuiu para a decisão de “confinar” todo os

indígenas do Rio Grande do Sul em Nonoai, no norte do estado, de modo que as terras tradicionalmente ocupadas por estes povos poderiam então ser exploradas pelos não indígenas.

A concentração de diversas comunidades indígenas em um único espaço resultou em conflitos entre os indígenas, já que além do território ser reduzido para o número de pessoas, eram etnias diferentes ocupando um mesmo espaço. Além disso, mesmo diferentes comunidades que pertencem à mesma etnia possuem particularidades, o que também propiciou a ocorrência de divergências. Neste contexto, destacaram-se três líderes: os caciques Braga, Nonoai e Fongue. Este último, acompanhado de um grupo de Kaingang descontentes com a situação vivenciada em Nonoai, abandonou o lugar, seguindo pelas margens do Rio Uruguai, passando pela Argentina, estabelecendo-se por um período em Pónãr e depois seguindo viagem para o Rio Grande do Sul e estabelecendo-se no local onde hoje está situada a Terra Indígena Guarita. Após algumas décadas, parte dos Kaingang que habitavam a Terra Indígena Guarita liderados pelo cacique Fongue seguiram viagem pelas margens do rio Inhacorá, onde devido à idade avançada do cacique, estabeleceram-se em caráter definitivo no local onde hoje está situada a Terra Indígena Inhacorá (CIPRIANO, 2014).

Em 1960, houve um conflito interno na Terra Indígena Inhacorá que culminou com a divisão da comunidade em duas partes. Becker (1976) explica que o conflito iniciou após a morte do Cacique Fongue, quando o cargo de cacique passaria a seu neto Chico Fongue (seu filho já havia morrido). No entanto, outro neto, Siqueira Arve de Oliveira Fongue reivindica a posição, levando à divisão da comunidade e conseqüente guerra, que ocasionou significativas baixas de ambos os lados. Após a morte de Siqueira Fongue em 1975, José Santos assumiu seu lugar e conseguiu diminuir o antagonismo existente na comunidade dividida, no entanto, até o ano de 1976 a Terra Indígena Inhacorá ainda estava dividida em Posto I e Posto II.

Oficialmente a Terra Indígena Inhacorá continuava sendo única, no entanto, a partir de uma divisão verbal do território, os Kaingang passaram a viver em dois grupos em uma única comunidade. A parte da comunidade localizada mais ao norte e que fazia divisa com o município de Santo Augusto, foi chamada de “*kynh*” e teve como cacique João Francisco de Oliveira Fongue, cujo apelido era Titi (CIPRIANO, 2014).

A parte sul do território, limítrofe com a vila São Valério do Sul (na época ainda era distrito de Santo Augusto) foi chamada de “*gu*” e liderada pelo cacique Santo Cipriano, também conhecido como doutor Santo, já que costumava fazer remédios para quem necessitasse (CIPRIANO, 2014).

Entre 1961 e 1963, o governo estadual diminuiu o território da comunidade de aproximadamente 5 mil para 1 mil hectares. Assim, os indígenas que moravam na parte sul

tiveram de ir viver na parte norte, ou seja, voltou a ter apenas um grupo de indígenas vivendo nessa comunidade. As terras da parte sul passaram a ser habitadas por colonos e recebeu o nome de Coroados. Outra parte do território, em torno de 600 hectares, foi destinada a um centro de pesquisa do Estado, conhecido na região como “Estação Experimental” e que realizava pesquisas fitotécnicas principalmente em trigo e soja, além de estimular a produção de mudas nativas (CIPRIANO, 2014).

Essa Estação Experimental funcionou por cerca de 30 anos, quando os Kaingang da Terra Indígena Inhacorá passaram a reivindicar as terras por ela ocupadas. Essa reivindicação foi motivada pelo fato de que

[...] a população Kaingang estava em número elevado de pessoas, assim como a comunidade em si que crescia muito ligeiro. Com aumento em número de pessoas obviamente que o lugar, hoje aldeia Inhacorá, começou a se estreitar. Era o tempo em que estava à frente o cacique Antônio Cipriano. Tendo passado uma década a comunidade resolveu tomar iniciativas quando seus moradores invadiram o famoso centro de pesquisa, agora sob o comando do cacique Natálio Miguel. Conta a história kaingang na região que todos os índios se acamparam em frente ao centro até que houvesse um resultado favorável a comunidade. Os kaingang passaram vários dias, até que o Estado reconheceu que a terra era dos índios e acabaram devolvendo. Mas ainda assim nas proximidades do centro de pesquisa um morador colono continuou resistente, mas pouco tempo depois, os índios resolveram invadir as “propriedades” desse agricultor, isso contava o ano de 1996, um fato inédito na região. Mas também, mesmo que a iniciativa tenha sido boa por parte dos kaingang, custou caro, pois, acabaram perdendo um líder da comunidade que foi Ângelo Manhká Miguel, assim como muitos indígenas ficaram feridos e foram parar no hospital. Hoje foi construído um centro de formação que leva nome de Ângelo Manhká Miguel (CIPRIANO, 2014, p.30).

De acordo com uma matéria publicada no dia 18/10/96 pelo Jornal Atualidades, do município de Três Passos, intitulada “Antes florescente estação experimental, hoje quase só destruição”, no dia 12 de maio de 1994, sob o comando do cacique Irani Miguel, a comunidade do Inhacorá ocupou a sede administrativa da Estação Experimental exigindo que a área fosse desocupada e reanexada ao território Kaingang. Após negociações, onde estiveram presentes representantes do governo estadual, no dia 19/10/1994 foi lavrado um termo de compromisso, no qual constava que a comunidade poderia assumir imediatamente a posse da terra, e que no período de 90 dias o Estado encarregar-se-ia de retirar os móveis do local e remanejar os 17 funcionários. Contudo, o Estado não cumpriu sua parte no acordo, e no dia 18 de agosto de 1994, sob o comando do cacique Irani Miguel, a sede da Estação Experimental foi novamente ocupada e todos que não pertenciam à etnia Kaingang retiraram-se em caráter definitivo do espaço.

No lugar anteriormente ocupado pela Estação Experimental a partir de 2014 passou a funcionar o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

Em meados de outubro de 2016 ocorreram divergências entre os Kaingang da Terra Indígena Inhacorá que culminou com o deslocamento de algumas famílias para o entorno do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. Assim, embora não tenha ocorrido alterações no tamanho do território (2.843,38 hectares), a população passa a organizar-se em dois grupos que ocupam espaços diferentes dentro do território demarcado.

4.2 LUTA PELO FUNCIONAMENTO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL

De acordo com Kaingang (1997), quando a escola é inserida nas comunidades indígenas, os objetivos e intencionalidades desta instituição não ficam evidentes para os indígenas. Contudo, as pessoas que a estavam introduzindo tinham bem claro quais seriam seus objetivos. Sabiam para que servia a escola e a organizavam de modo que esta se tornava dona da comunidade, e não o contrário. A escolarização imposta pelo SPI aos indígenas residentes na Terra Indígena Inhacorá exemplifica o exposto por Kaingang. Do mesmo modo, Kaingang (1997) ressalta que mais recentemente, as comunidades indígenas têm se mobilizado no sentido de discutir a escolarização existente em suas comunidades e propor alternativas para que os objetivos dessas escolas estejam alinhados com os projetos de futuro de cada comunidade indígena.

Um fruto das discussões a respeito de uma escolarização Kaingang que atenda aos objetivos da comunidade onde a escola está inserida é o processo de criação do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, anteriormente denominado Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, que teve início no ano 2000, integrando o Plano de Expansão do Ensino Médio para 2001. Contudo, dado seu caráter específico, o processo passou a ser analisado separadamente (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

Embora a reivindicação por um espaço de formação de professores Kaingang em uma perspectiva contínua tenha sido iniciada no ano 2000, é resultado de uma mobilização mais antiga em torno da necessidade de oferta de formação de professores adequada à realidade indígena, na qual se pode destacar a mobilização indígena coordenada pela ABPKG, que culminou com o funcionamento do Curso Supletivo de 2° Grau Bilíngue, realizado em regime intensivo nos meses de janeiro, fevereiro e julho de 1993, no Centro Rural de Ensino Supletivo-CRES de Bom Progresso (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

Em 1998, caciques Kaingang de diversas comunidades gaúchas encaminharam processo ao Estado solicitando um curso regular para formação de professores indígenas. No II Fórum da Cidadania dos Povos Indígenas (Kaingang e Guarani), realizado no município de Passo Fundo entre os dias 22 a 24 de junho de 1999, foram aprovadas as seguintes propostas relacionadas à escolarização: regularização das escolas indígenas com definição de propostas curriculares e pedagógicas específicas, concurso público diferenciado para atuação em escolas indígenas e garantia de ensino fundamental dentro das Terras Indígenas (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

De 30 de novembro a 1° de dezembro de 1999 foi realizado o Encontro do Núcleo de Educação Indígena da Etnia Kaingang, resultando em algumas propostas para a escolarização: curso regular em nível de 2° grau para índios que ainda não estavam trabalhando como professores, curso de férias para professores atuando em escolas indígenas (índios e não índios); complementação de estudos para índios já formados que atuam de 5ª a 8ª série (curso de licenciatura) e participação da APBKG na indicação de professores- indígenas e não indígenas- para assumirem contratos emergenciais em escolas indígenas (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

A proposta de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, além de partir de uma reivindicação da comunidade interessada, vem ao encontro da legislação sobre a educação indígena tanto em nível nacional, quanto estadual. A nível nacional, além de estar de acordo com o artigo 210 da CF/88 e com a LDB, também atende às determinações das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas de 14/12/1999, que dentre outras deliberações, estabelece que as escolas indígenas devem partir do desejo dos povos indígenas e funcionar segundo as necessidades de cada comunidade indígena. Do mesmo modo, a fim de que isso aconteça, a Diretriz também determina que a formação dos professores que irão atuar nessas escolas deve ocorrer de modo específico, a fim de que esses profissionais sejam capazes de trabalhar em uma escola indígena também em uma perspectiva comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Importante destacar que a formação de professores indígenas é essencial para a implementação de uma escolarização realmente indígena, haja vista a consciência dos povos indígenas em nível nacional de que a escolarização atualmente presente nas comunidades indígenas ainda não conseguiu romper com séculos de escola integracionista.

De acordo com Sebastião Duarte Tukano, em entrevista concedida a Grupioni (2008)

Nossas escolas ainda não são indígenas. São reconhecidas pelo município, pelo estado, mas falta discutir calendário, currículo, regimento, materiais bilíngües. Elas são reconhecidas, mas não como indígenas. Nossos alunos não sabem muito sobre nossa cultura, e se não tem conhecimento, não valorizam. [...] Toda escola é política. A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira. A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. E devemos lutar para que a escola indígena seja reconhecida como indígena pelo governo (GRUPIONI, 2008, p.34).

Essa crítica proferida por Tukano denota claramente a insatisfação que muitos povos indígenas ainda possuem em relação às escolas que estão inseridas nas comunidades, visto que estão de acordo com o contexto nacional, mas não conseguem dialogar com a cultura e a realidade indígena, o que faz com que a educação dita específica e diferenciada acabe não passando de um discurso, haja vista que em muitas escolas indígenas a parte específica da educação fica a cargo do componente curricular da língua materna e de valores culturais, enquanto que nos outros componentes curriculares trabalham-se os mesmos conteúdos e lançando mão das mesmas metodologias das escolas não indígenas, inclusive utilizando a mesma forma de avaliação segregadora e classificatória.

Domingos Camico, em entrevista concedida a Luciano (2011), diz que da forma como a escola indígena está pensada não dá conta de trabalhar as questões referentes à cultura, à língua, à identidade e aos conhecimentos tradicionais indígenas de forma concomitante aos conhecimentos modernos e científicos. Ou seja, há uma dificuldade de articulação entre os saberes indígenas e não indígenas, já que o que se observa nas escolas é uma sobreposição do conhecimento ocidental sobre o indígena, quando o ideal seria que as metodologias e o trabalho pedagógico primassem pela equidade desses saberes.

Como consequência desse modelo, a escola indígena “[...] não tem conseguido nem formar “bons indígenas” e nem “bons cidadãos” brasileiros para enfrentar o mundo atual” (LUCIANO, 2011, p. 177).

Ainda segundo Luciano,

Experiências em curso sugerem que a escola indígena tem nivelado por baixo a qualidade do ensino, forjando um novo indígena que por um lado, pouco conhece sua realidade e cultura indígena em decorrência do processo de distanciamento gradativo em função da escola e, por outro lado, também pouco domina a realidade e os códigos da sociedade nacional e global. Ou seja, em função da organização do tempo, espaço e conteúdos adotados pela escola indígena, copiada ou espelhada no modelo de escola branca, não é possível atender adequadamente as demandas e anseios das comunidades indígenas (LUCIANO, 2011, p. 178).

Em um contexto em que as escolas indígenas ainda estão em processo de reflexão e organização em uma perspectiva descolonial, a formação específica de docentes (especialmente indígenas) para atuar nestes espaços torna-se fundamental.

Segundo D'Angelis (2004, p. 3), “[...] a formação de professores indígenas é em primeiro lugar, a formação de professores”, ou seja, os profissionais que atuam na educação indígena necessitam passar por um processo formativo que os qualifique a atuar em programas de ensino e além de transmitir conteúdos, sejam capazes de conduzir o processo de construção de conhecimentos.

Professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos com conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além de sua formação. Vamos chamar esse “componente”, apenas para dar um nome, de *perspectiva antropológica* (...). A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o agente educador numa situação de conflito e mudança, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar de seu povo, ou pode ser um agente de mudança comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira) (D'ANGELIS, 2004, p.3).

Neste sentido, justifica-se a necessidade de que os professores indígenas tenham acesso a uma formação voltada para os aspectos indígenas, já que, ao passar por um processo formativo que não contemple as especificidades indígenas, corre-se o risco de o professor reproduzir em suas aulas práticas historicamente colonizadoras.

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel foi criado para ser um instrumento a fim de auxiliar o povo Kaingang na revitalização de aspectos culturais e históricos. A revitalização é necessária porque, como demonstrado anteriormente, essa comunidade sofreu inúmeras violências impingidas pelo Estado, inclusive a proibição de manifestações culturais, de modo que em muitos momentos, “adormecer” alguns aspectos de sua vida tradicional foi fundamental para a preservação da cultura e da própria vida.

Agora, há o desejo de reaver esses conhecimentos, que longe de estarem perdidos, estão adormecidos, tal qual uma brasa, que ao ser vista recoberta de cinzas, pode, em um primeiro momento, dar a impressão de que está apagada, porém basta uma leve brisa para revelar seu interior rubro, pungente de vida (KAINGÁNG, 2013).

Assim, atualmente a escola, que tanto contribuiu para a integração dos indígenas à sociedade nacional, passa a exercer o papel da brisa que reaviva a “chama cultural”, cuja analogia fica ainda mais especial ao percebermos que ela faz menção à pedagogia tradicional Kaingang, na qual as rodas de conversa ao redor da fogueira são momentos especiais para que o conhecimento dos *Kofás* seja transmitido aos mais jovens (KAINGÁNG, 2013).

O pedido pela criação de uma escola de formação de professores Kaingang parte do desejo do contingente Kaingang gaúcho, justificado pelo fato de que, no ano 2000, a população Kaingang vivendo no Rio Grande do Sul era de cerca de 13.000 pessoas, sendo a maioria jovem, havendo um crescimento vegetativo de 5% ao ano. Na região da 21ª Coordenadoria Regional de Educação-CRE (a qual pertence o município de São Valério do Sul, onde está localizada a Terra Indígena Inhacorá), a população Kaingang era de 6000 indivíduos. Destes, 99% comunicam-se exclusivamente no idioma Kaingang. Contudo, a escolarização ofertada a esse povo não estava (e atualmente ainda não está efetivamente) de acordo com suas especificidades, inclusive linguísticas (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

No ano 2000 havia 40 escolas de ensino fundamental localizadas em terras indígenas, atendendo cerca de 5.000 estudantes Kaingang. Na região da 21ª CRE, 1292 crianças Kaingang frequentavam as séries iniciais, enquanto que 448 frequentavam as séries finais do ensino fundamental. Das 448 crianças cursando as séries finais do ensino fundamental, 369 o faziam em escolas não indígenas (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

Esses dados são alarmantes, principalmente se considerado o fato de que quase a totalidade dos estudantes são falantes do idioma Kaingang e ainda nos anos finais do ensino fundamental veem-se diante da necessidade de, querendo continuar os estudos, fazê-lo em uma escola que, via de regra, não está preparada para receber estudantes cuja língua materna não é o português e que possuem cultura específica.

Além disso, há de se considerar que, na ausência de cursos de formação de professores Kaingang em nível médio, voltados para as especificidades do povo Kaingang, mesmo os professores pertencentes à etnia passavam por um processo formativo estruturado a fim de atender as necessidades das escolas não indígenas.

Nesse contexto, no dia 29 de novembro de 2000 é aprovado o parecer 950/2000, onde a Comissão de Planejamento aconselha o Conselho Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul a manifestar-se favorável à criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, localizada na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul e que visava

A qualificação da educação escolar indígena, à consolidação da escola indígena, ao resgate da cultura indígena, à preservação das formas de comunicação dos povos indígenas bem como a aquisição dos instrumentos necessários a sua inscrição na Sociedade Brasileira Maior” (PARECER 950/2000, p. 3).

No mesmo documento solicita-se à Secretaria de Educação que, após a emissão do Decreto de Criação da escola, seja encaminhado ao Conselho o processo solicitando a autorização para o funcionamento da mesma.

No dia 05 de janeiro de 2001 é publicado no Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul o Decreto nº 40569, assinado pelo então governador do estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, criando a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, localizada na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul.

Embora o início das atividades da escola estivesse previsto para o ano de 2002 (INF/ DEPE Nº2385/ 2000), ainda demorariam 12 anos para que fosse concedida a autorização de funcionamento, denotando que a escolarização indígena de qualidade e de acordo com as características de cada povo indígena continua não sendo um desejo do Estado.

Diante da demora na concessão da autorização de funcionamento da referida escola, no dia 22 de agosto de 2008, a 21ª CRE enviou um ofício ao diretor geral da Secretaria de Educação do estado solicitando uma reunião a fim de encontrar uma solução para o impasse existente em relação ao funcionamento da escola de formação de professores. No ofício, argumenta-se que a imprensa local havia explorado amplamente o fato de que os prédios destinados à escola estavam em desuso. Desse modo, a 21ª CRE sugere que estes sejam destinados à realização de Cursos de Capacitação, haja vista o fato de diversas entidades terem manifestado interesse em realizar parcerias com a Secretaria de Educação com este fim, além de acreditarem que “[...] com o passar do tempo o objetivo que motivou a construção daquela obra, perdeu o sentido” (OF.21ª CRE/GAB/Nº180/08).

Causa espanto o fato de que a 21ª CRE que em tese deveria auxiliar as comunidades Kaingang na luta pela primeira escola na região Sul a formar professores indígenas, demonstra não compreender as necessidades educacionais indígenas de modo que engrossa as fileiras contrárias ao funcionamento da instituição. Importante destacar que o referido documento também é assinado pela Coordenadora da Educação Indígena da 21ª Coordenadoria da época, mostrando que, como ocorreu por muito tempo, os representantes do Estado, assim como o próprio, não possuíam interesse no funcionamento da escola.

Não obstante, é necessário destacar que a demanda por uma escola de formação de professores Kaingang aumentava à medida em que o processo de autorização do funcionamento do espaço arrastava-se.

Wilmar D’Angelis e Juracilda Veiga, em documento enviado à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no ano de 2015, criticam o posicionamento do Estado no sentido de destinar as instalações da escola de formação de professores Kaingang para cursos de formação do público em geral, majoritariamente, não indígenas, o que demonstra o imenso descaso que o Estado possui em relação aos povos indígenas.

Os indigenistas argumentam que os prédios estão localizados em território indígena. Assim, a permanência de não indígenas nas referidas instalações em períodos de curso seria prejudicial à comunidade indígena, em especial aos indivíduos jovens do sexo feminino. Na década de 1960, o Estado apossou-se de significativa parcela do território dos Kaingang desta comunidade, erigindo a Estação Agrícola Experimental. Parte destas terras, inclusive a que pertencia à Estação, foram reavidas pelos indígenas na década de 1990, à custa de vida humana. Nesse contexto, utilizar-se deste espaço a fim de realizar capacitações para um público amplo, além de desconsiderar toda a história e toda dívida que o Estado possui com essa comunidade, significa novamente impor um espaço, em terra indígena, para benefício dos não indígenas.

É necessário observar que o processo de criação do referido educandário arrastou-se por quatro governos estaduais, de diferentes partidos, demonstrando, novamente, o descaso do Estado com a escolarização indígena. Importante destacar também que no período em que durou a luta pelo efetivo início das atividades da escola de formação de professores, o poder público estadual omitiu-se ao seu papel de ofertar formação específica aos professores que já estavam ministrando aulas nas escolas indígenas Kaingang, de modo que, além de não cumprir a legislação que determina que os profissionais de escolas indígenas recebam formação específica, manteve-se em seu histórico papel de contribuir ou de consentir com uma educação indígena desenvolvida de aspectos relacionados à cultura, filosofia, sociologia e linguagem da etnia indígena que a escola atende.

O descaso do poder público com a escolarização indígena além de contrariar a Carta Magna e a LDB, descumpre também a própria legislação estadual, em cujo artigo 265 determina que é dever do Estado proporcionar às comunidades indígenas o acesso ao ensino regular, intercultural e ministrado no idioma materno ao qual a escola destina-se, promovendo a valorização e a revitalização da cultura, língua e processos próprios de ensino e de aprendizagem. Ainda, a implementação das escolas indígenas dar-se-á a partir da formação de professores indígenas bilíngues para atuar nesses espaços, sendo que a oferta de cursos deve se dar a partir da manifestação de desejo das comunidades indígenas.

Após terem sido esgotadas as tentativas de fazer valer o Decreto Estadual nº40 569/2001, e mediante o visível desinteresse do Estado nesse sentido, o Ministério Público Federal em Santo Ângelo instaurou uma Ação Civil Pública (nº 5001941-24.2010.404.7105) contra o Estado do Rio Grande do Sul a fim de que o réu tome providências para que a escola de formação de professores Kaingang passe a funcionar. Percebe-se que foi apenas após a instauração da Ação Civil Pública e do estabelecimento de multa diária de R\$100,00 (sentença

proferida em 04/04/2011) que o Estado, ainda que lentamente, passou a agir no sentido de tornar possível o funcionamento da referida instituição.

No dia 29 de dezembro de 2011, conforme portaria 208/2011, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues passa a denominar-se Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, o que significa uma grande conquista para a escolarização indígena, visto que na nomenclatura da escola a educação Kaingang e os processos próprios de ensino e aprendizagem que a compõem aparecem em destaque, demonstrando a intencionalidade de constituir-se em um espaço de valorização e revitalização da cultura indígena por meio de uma escolarização comunitária, específica, diferenciada e bilíngue.

Além disso, ao contrário do que ocorreu historicamente com as escolas indígenas, cujas comunidades ficavam alheias ao processo de escolha do nome da instituição, que não raro, homenageava personalidades que tinham agido no sentido de promover a integração dos indígenas, o novo nome passa a fazer homenagem a uma pessoa importante da comunidade, que iniciou o processo de retomada das terras da comunidade e que perdeu a vida nesta luta.

Ângelo Manhká Miguel foi um indígena Kaingang que residiu na Terra Indígena Inhacorá e que exerceu um importante papel de liderança, lutando pela melhoria das condições de oferta da saúde e educação nesta comunidade. Em 1990, foi um dos líderes no processo de demarcação das terras do Inhacorá, mobilizando-se inclusive junto ao governo federal e estadual a fim de que fossem devolvidas as terras que por direito eram dos indígenas e que estavam ocupadas pelo Estado e por colonos. Na luta pela retomada da terra, Ângelo foi morto por um dos posseiros que estava em território indígena.

Assim, o nome do Instituto é significativo de vários modos, simbolizando, inclusive, a resistência dos povos indígenas em relação às ações contrárias ao seu bem-viver, exemplo que deverá ser seguido pelos alunos desta instituição, futuros professores das escolas Kaingang gaúchas e que terão à sua frente diversas lutas pela efetivação de uma escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em funcionamento desde 2014, o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel está organizado por meio da Pedagogia da Alternância. A pedagogia da alternância encontra-se embasada na valorização dos processos de ensino e aprendizagem Kaingang na medida em que permite que os futuros professores tenham contato tanto com a educação formal, quanto com a educação tradicional. Piovezana (2010), ao referir-se à educação indígena aponta que:

A escola, nesse sentido, não pode ser vista como único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e às necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (PIOVEZANA, 2010, p.133).

A partir da concepção de que os conhecimentos tradicionais Kaingang são tão importantes e necessários para a formação dos futuros professores quanto os conhecimentos científicos e que o espaço mais adequado para que ocorra a aprendizagem (ou revitalização, em muitos casos) dos conhecimentos da cultura Kaingang (inclusive acerca dos processos próprios de ensino e aprendizagem) é na *ẽmã*¹¹, por meio da convivência com os *Kofá*, com as famílias, acompanhando as atividades diárias da comunidade que as turmas do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos do Instituto estão organizados no regime de alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade.

A Pedagogia da Alternância é criada com o objetivo de que em tempos e espaços alternados o jovem tenha condições e acesso à escolarização e ao conhecimento e valores familiares e comunitários. Ao alternar períodos na escola e períodos em seu meio de vivência, o jovem pode construir seus conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho que é passado de gerações a gerações e o saber escolarizado que possibilita a apropriação do conhecimento (PINHO, 2007, p.5).

Deste modo, os alunos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang frequentam as aulas em turno integral durante 15 dias e no restante do mês continuam seu processo formativo no espaço da *ẽmã*. Os alunos do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de estudos já possuem o ensino médio e cursam apenas os componentes curriculares voltados à formação docente, de modo que frequentam as aulas em turno integral durante uma semana mensal.

Esse modelo de formação organizada em tempos e espaços diferentes permite que ocorra interlocução dos conhecimentos escolares com o conhecimento tradicional, possibilitando, por exemplo, que os alunos retornem para suas comunidades com orientações dos professores do Instituto para que conversem com pessoas mais velhas, observem a dinâmica do lugar onde vivem e tragam os resultados da pesquisa para a escola, para que o professor possa fazer a intermediação entre os conhecimentos tradicionais e os não indígenas. Do mesmo modo, o inverso pode ocorrer, proporcionando aos futuros professores um intercâmbio entre os conhecimentos trabalhados durante a etapa escolar com os conhecimentos e a realidade de sua comunidade.

¹¹ Comunidade local, no idioma Kaingang.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com a abordagem metodológica, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa. Segundo Flick (2009), atualmente a pesquisa qualitativa não é mais definida como o oposto de uma abordagem metodológica quantitativa, haja vista ter adquirido identidade (ou identidades) própria, que, por outro lado, torna mais complexa a utilização de uma única definição para esta abordagem.

Conforme Minayo (2001), o foco da pesquisa qualitativa é a compreensão das dinâmicas das relações sociais, trabalhando com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Essa abordagem tem como objetivo “[...] esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009, p. 8).

A pesquisa também se configura como participante, que de acordo com Matos e Vieira (2001, p.46), “[...] caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”. A importância da pesquisa participante, de acordo com Gil (2008), reside no fato de que os objetos estudados são sujeitos de conhecimento e não sujeitos de pesquisa no sentido passivo de simples fornecedores de dados.

De acordo com Demo (1984) apud Gil (2008), na pesquisa participante o pesquisador não age como observador do pesquisado, já que ambos se identificam, especialmente quando também são sujeitos sociais.

Segundo Méksenas (2007, p.2 apud Faerman, 2014, p.12) os instrumentos de geração de dados da pesquisa atuam como instigadores que estimulam os participantes a “[...] pensar, lembrar, relacionar fatos e conscientizar-se, mesmo que essa tomada de consciência seja algo provisório e a ser questionado no futuro”, fazendo com que a relação entre pesquisador e pesquisado

Se torna um ato educativo de duas vias: ao mesmo tempo em que o sujeito pesquisado traz suas respostas às questões da pesquisa, emite sua opinião, seus saberes, seus valores e suas crenças, apreende o que lhe traz o pesquisador, que não apenas indaga, mas expressa também conhecimentos sobre a questão pesquisada (FAERMAN, 2014, p.10).

A opção pela pesquisa participante, em que a pesquisadora é uma *insider* justifica-se pelo contexto de atuação profissional da pesquisadora, que por ser professora no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, está inserida no contexto da pesquisa.

O pesquisador *insider* “[...]é aquele que busca avaliar a sua própria prática ou analisa um cenário no qual encontra-se inserido” (HODKINSON, 2005, apud PALUDO, 2017, p. 27). Considerando que a pesquisadora é professora do Instituto, existe uma proximidade entre a pesquisadora e a escola onde será realizada a pesquisa.

Um dos pontos positivos desta proximidade é a relação de confiança entre a pesquisadora e os professores do Instituto (sujeitos do estudo), que contribuiu para que os entrevistados se sentissem à vontade para participar da pesquisa, inclusive pelo fato de que as entrevistas foram analisadas de modo contextualizado com a realidade, dada a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa.

Essa inserção também tem como ponto positivo a experiência da pesquisadora na formação de professores Kaingang na instituição pesquisada, ou seja, há um conhecimento empírico do campo de pesquisa. Contudo, “[...] esse conhecimento deve ser usado de forma cautelosa, a fim de que a pesquisa proporcione uma revisita ao que já é familiar e não apenas um olhar conformista e definitivo” (HODKINSON, 2005 apud PALUDO, 2017).

O fato de a pesquisadora também ser participante traz a necessidade de que em muitos momentos ocorra o distanciamento de seu papel como sujeito da instituição pesquisada e assuma o papel de pesquisadora.

Quanto a sua natureza, esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso, já que tem como objetivo a obtenção de um conhecimento profundo de uma realidade delimitada (YIN apud GIL, 1999), qual seja, a formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

Considerando que o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel é o primeiro na região sul do Brasil a ofertar cursos de formação de professores Kaingang em uma perspectiva contínua, justifica-se a escolha por realizar um estudo de caso, já que ele “[...] contribui de forma única para nosso conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.11-12). Além disso, de acordo com Fonseca (2002), o fato de a pesquisa focar em um único objeto possibilita que seja gerada uma grande quantidade de informações sobre ele.

Conforme Fonseca (2002, p.33), o estudo de caso refere-se ao estudo de uma “entidade bem definida”, neste caso o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, com o objetivo de “conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação

que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (FONSECA, 2002, p.33).

Entretanto, temos consciência de que este trabalho não esgota este estudo já que se limita à análise da formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel a partir do Regimento, Planos de Estudos e entrevistas com os professores da instituição. Um estudo de caso completo exigiria ainda um estudo etnográfico, bem como que as vozes de outros sujeitos da escola fossem ouvidas, como a gestão, os alunos, os pais dos alunos, as lideranças da Terra Indígena Inhacorá e das outras terras indígenas que possuem alunos na escola, os *Kofá* (velhos) e *Kujá* (líder espiritual) destas terras indígenas. Em outras palavras, um estudo de caso completo exigiria que a pesquisa contemplasse as características que envolvem e influenciam a formação de professores no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel de modo holístico, o que não será possível neste momento dado o período do mestrado.

Contudo, essa primeira aproximação do campo de pesquisa pode servir de subsídios para futuros estudos mais completos, que podem ser feitos pela pesquisadora ou por outra pessoa que tenha interesse.

Embora a escola onde o estudo foi realizado (Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel) está inserida em uma Terra Indígena, esta pesquisa é limitada ao Instituto, sendo que a geração de dados deu-se com a análise de documentos do Instituto e com as entrevistas com os professores da referida escola. É uma pesquisa que ouviu os professores do Instituto e não os indígenas especificamente, a não ser quando se tratou dos professores indígenas (na instituição trabalham professores indígenas e não indígenas), mas ainda assim a intenção foi ouvi-los em seu papel de professor.

A seguir, pretende-se apresentar os caminhos que foram percorridos no decorrer deste estudo. Assim, para melhor compreensão, o caminho metodológico será descrito em 6 seções, a saber: Local da pesquisa, Participantes da pesquisa, Instrumento de geração de dados, Procedimentos para geração de dados, Procedimentos de análise de dados e Aspectos éticos da pesquisa.

5.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul, noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

O Instituto iniciou suas atividades no ano de 2014, abrindo naquele ano apenas vagas para o Ensino Médio Politécnico Kaingang. No ano de 2015, passa a atuar na formação de professores Kaingang em nível médio, ofertando vagas em duas turmas de Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, uma turma de Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos (voltada para alunos que já concluíram o ensino médio) e uma turma de Curso Normal Kaingang- Complementação de Estudos (voltada para alunos que concluíram o Curso Normal e desejam a complementação em Educação Infantil).

No início de 2017, além do ensino médio, existiam três turmas de Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, e três turmas de Aproveitamento de Estudos, totalizando cerca de 100 alunos, provenientes tanto da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul/ RS), onde está localizado Instituto, como de outras comunidades Kaingang gaúchas, a saber: Caseros, Guarita, Ligeiro e Serrinha.

No início de 2018, além do ensino médio, existem três turmas de Ensino Médio Normal Kaingang, e três turmas de Aproveitamento de Estudos, totalizando cerca de 200 alunos, provenientes tanto da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul/ RS), onde está localizado o Instituto, como de outras comunidades Kaingang gaúchas, a saber: Monte Caseros, Ligeiro, Foxá, Guarita, Kandóia, Lomba do Pinheiro, Nonoai, Salto Grande do Jacuí, Serrinha e Votouro.

O Instituto surgiu a partir de uma fragilidade existente para a construção de escolas indígenas descolonizadoras: a inexistência de programas contínuos de formação específica aos profissionais que atuarão na educação indígena, já que se acredita que a formação adequada é primordial para se pensar em uma escola indígena que se constitua como específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue, direitos esses garantidos na legislação.

Assim, em um contexto de mais de 10 anos de deliberações, o Instituto foi criado com filosofia, finalidades, objetivos e metodologias que se alinhavam com a perspectiva de fazer uma escola onde os conhecimentos indígenas sejam valorizados e presentes, sem deixar de lado os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. E mais, nessa perspectiva, formar professores capazes não apenas de pensar criticamente a escolarização indígena, mas de fazê-lo considerando toda a complexidade da interculturalidade, bilinguismo e especificidade que a permeiam.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os professores do Instituto de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Foram convidados a participar da pesquisa os 16 professores que no ano de 2017 ministravam aula no Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos.

Considerando os objetivos da pesquisa, o critério utilizado para a seleção dos participantes da pesquisa foi o de ser professor das turmas do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Deste modo, e com o objetivo de evitar distorções nos dados, foram convidados a participar da pesquisa os 16 professores do Instituto que ministravam aulas nas turmas do Ensino Médio Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos.

Foram excluídos da pesquisa os professores das turmas do Ensino Médio Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel que encontravam-se afastados de suas atividades por um período superior a 15 dias (Licença-Saúde, Licença-Interesse, Licença-Maternidade, Licença-Prêmio), ou que iniciaram suas atividades no Instituto em período inferior a 6 meses.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da análise documental e de entrevistas. Os documentos analisados foram o Regimento e o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

As entrevistas foram realizadas com os professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, seguindo um roteiro previamente elaborado e que se encontra disponível no apêndice A. A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se pelo fato de ser uma ferramenta que possibilita a coleta de dados a partir da fala dos participantes da pesquisa, o que revela “[...] condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos” (MINAYO,1994).

O roteiro de pesquisa contribui para a manutenção do foco da pesquisa, contudo, não é um fator limitante, já que, de acordo com as necessidades percebidas pela pesquisadora e de acordo com as respostas do entrevistado, novas perguntas puderam ser incluídas ou suprimidas.

A elaboração do roteiro das entrevistas considerou os objetivos da pesquisa, de modo que foram realizadas perguntas referentes à formação dos professores, conhecimentos a respeito dos documentos legais que tratam da escolarização indígena e da formação de professores indígenas, concepções que os professores possuem sobre a formação de professores indígenas bilíngues, assim como as dificuldades encontradas em sua ação pedagógica e como procuram resolvê-las.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos listados a seguir:

- 1- Apresentação do projeto e da intenção de pesquisa para a FUNAI (de acordo com a Instrução Normativa nº 01/PRESI, de 29/novembro/1995) e solicitação de autorização para desenvolver o estudo;
- 2- Apresentação do projeto e da intenção de pesquisa para a 21ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e solicitação de autorização para desenvolver o estudo;
- 3- Apresentação do projeto e da intenção de pesquisa para o Cacique da Terra Indígena Inhacorá e solicitação de autorização para desenvolver este estudo;
- 4- Apresentação do projeto e da intenção de pesquisa para a equipe gestora do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel e solicitação de autorização para desenvolver este estudo;
- 5- Contato pessoal com os professores do Instituto, momento em que foram informados do objetivo da pesquisa e foi verificado se havia ou não interesse em participar da pesquisa;
- 6- Após a identificação dos professores interessados em participar do estudo, foi agendado um horário a fim de serem informados das questões éticas da pesquisa, preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ser entrevistado;
- 7- As informações coletadas nas entrevistas, após passar por um processo de análise, fazem parte da dissertação.

De acordo com o disposto na Instrução Normativa nº1, de 29 de novembro de 1995, foi encaminhada à FUNAI a solicitação para autorização de realização da pesquisa na Terra Indígena Inhacorá. A documentação a que se refere na referida Instrução Normativa foi organizada pela pesquisadora e encaminhada ao Escritório da FUNAI do município de Santo Augusto (que atende diretamente a Terra Indígena Inhacorá, onde está localizado o Instituto a

ser pesquisado), de onde foi enviada para a FUNAI de Passo Fundo e então para Brasília, já que a autorização é emitida pela presidência da FUNAI.

Considerando que este processo pode levar algum tempo, a própria Instrução Normativa prevê em seu artigo 7º que pode ser concedida ao pesquisador uma autorização provisória até que a autorização definitiva seja emitida.

A pesquisadora possui autorização provisória, assinada pelo cacique da Terra Indígena Inhacorá e mais dois membros da liderança. A autorização foi emitida após a pesquisadora apresentar o projeto de pesquisa à liderança, expondo os objetivos, riscos, benefícios e metodologia da pesquisa e as lideranças concordarem com a realização da mesma.

5.5 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

A pesquisa pode ser classificada como de risco mínimo, porém o sujeito pode sentir algum desconforto ou nervosismo em responder a alguma pergunta. Contudo, foram tomadas medidas a fim de que desconfortos sejam minimizados: os sujeitos foram informados de que podem interromper a pesquisa a qualquer momento, sem necessitar prestar qualquer justificativa, bem como o direito de se recusar a responder alguma pergunta específica. Além disso, a entrevista deu-se em uma sala reservada do próprio Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, de modo a possibilitar a confidencialidade das informações prestadas. Foi garantido aos participantes da pesquisa que as informações prestadas serão mantidas no anonimato e de que não serão identificados. Também foi informado que os dados coletados apenas serão utilizados para fins científicos.

Em relação aos benefícios, essa pesquisa poderá ocasionar reflexões a respeito da formação de professores indígenas de modo geral e, mais especificamente, reflexões a respeito da formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

Importante destacar que a referida instituição é recente (5 anos), e o ano de 2018 é o quarto em que há a oferta do Curso Normal, sendo importante a realização de uma pesquisa com objetivo de analisar a educação ofertada sob a luz da política de educação indígena e com potencial de apontar pontos positivos e dificuldades a partir da visão dos próprios professores.

Após a conclusão da dissertação será realizada uma devolutiva à escola, que poderá gerar reflexões e possíveis mudanças/melhorias na formação de professores nesta instituição.

O benefício da pesquisa não é de cunho financeiro, de modo que os participantes não tiveram gastos ou proventos advindos da pesquisa.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O Regimento e os Planos de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, bem como as entrevistas realizadas com os professores desta escola foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, seguindo as três fases propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase da Análise de Conteúdo onde é realizada a organização dos dados que serão analisados, de modo a sistematizar e torná-los operacionais por meio da elaboração de um plano de análise. Conforme Bardin (1977), essa fase normalmente engloba a leitura flutuante, ou seja, a primeira leitura dos documentos que serão utilizados na pesquisa, e que acarretará em impressões e orientações. A fim de possibilitar essa etapa, as entrevistas foram transcritas, e junto com o Regimento e o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, compuseram o *corpus* da pesquisa, que foi analisado obedecendo algumas regras:

-Exaustividade: tendo sido definido o corpus da pesquisa, deve-se levar em consideração todos os elementos deste conjunto, de modo que nenhum elemento seja excluído da análise;

-Representatividade: a amostra deve representar as características do universo;

-Homogeneidade: os dados devem dizer respeito ao mesmo tema, ser obtidos a partir das mesmas técnicas e colhidos por indivíduos semelhantes;

-Pertinência: os documentos a serem analisados devem estar de acordo com o problema e objetivos da pesquisa;

-Exclusividade: cada elemento deve ser classificado em uma única categoria.

Após a transcrição das entrevistas e realização da leitura flutuante, foram escolhidas as categorias, e posteriormente sua organização em temas ou indicadores. De acordo com Bardin (1977, p.100), os indicadores que se repetem com frequência deverão ser recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”.

Na exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação e sua posterior classificação em blocos que expressam determinadas categorias que “[...] confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos.

Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo” (CÂMARA, 2013, p.185).

As categorias deverão possuir algumas características, quais sejam:

- Exclusão mútua: cada elemento só deve pertencer a uma única categoria;
- Homogeneidade: as categorias devem ser definidas por uma única dimensão de análise;
- Pertinência: as categorias devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras;

- Objetividade e fidelidade: as categorias devem ser bem definidas, havendo clareza nos temas e indicadores utilizados a fim de determinar a entrada de um elemento em uma categoria, a fim de evitar a ocorrência de distorções;

-Produtividade: a fim de serem consideradas produtivas, um conjunto de categorias deve fornecer férteis índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Na terceira fase da análise de conteúdo, denominada tratamento dos resultados-inferência e interpretação busca-se tornar significativos os dados brutos, a partir de um processo de interpretação que irá muito além do conteúdo manifesto no documento, já que foi observado o sentido que se encontra por trás das informações, bem como aspectos que não estão presentes nos documentos e entrevistas, e o motivo para tal, ou seja: “buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso anunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais” (CÂMARA, 2013, p.189).

5.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa respeitou as determinações da Resolução 510 de 7 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas das áreas de Ciências Humanas e Sociais que envolvam dados obtidos diretamente com seres humanos. Também foram observadas as determinações da Instrução Normativa nº1, de 29 de novembro de 1995 e da Resolução 304/2000, que orientam pesquisas envolvendo povos indígenas.

Considerando as resoluções acima citadas, foi garantido aos participantes da pesquisa:

- Sigilo e anonimato. Os participantes da pesquisa não serão identificados;

-Direito de desistir da pesquisa ou de retirar seu consentimento para gravação a qualquer momento, independente da fase da pesquisa, sem qualquer ônus. A pesquisa foi interrompida pelo pesquisador imediatamente após a manifestação do desejo pelo participante;

-Acesso aos dados da pesquisa sempre que desejar;

-Ausência de gastos ou despesas dos participantes desta pesquisa;

Antes do início da coleta dos dados, os participantes da pesquisa foram informados do objetivo da pesquisa e de seus direitos, bem como assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde autorizam o uso de suas respostas, bem como a gravação das respostas com fins de transcrição.

A pesquisadora terá a responsabilidade de armazenar os dados da pesquisa em mídia digital e física por um período de no mínimo 5 anos, período em que poderão ser solicitados por participantes da pesquisa ou qualquer pessoa que deseje comprovar os dados presentes na dissertação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas as reflexões oriundas da análise das entrevistas realizadas com os professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel e análise documental. Inicialmente havia a pretensão de entrevistar os 16 professores do Instituto que se enquadravam nos critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa (não estar afastado de suas atividades por período igual ou superior a 15 dias e ter iniciado sua atividade no Instituto há pelo menos 6 meses). No entanto, devido à indisponibilidade de agenda de um docente, foram entrevistados 15 professores.

Dos 15 professores entrevistados, 5 pertencem à etnia Kaingang e 10 não são indígenas. Todos os professores não indígenas são mulheres; e no grupo de professores indígenas, 4 são homens e 1 mulher, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Gráfico 1- Professores entrevistados conforme o sexo e a etnia



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados acima refletem a realidade vivida no lugar que homens e mulheres ocupam na cultura indígena, na qual os homens indígenas assumem uma relação com o trabalho fora de casa, e as mulheres assumem o trabalho mais próximo ao ambiente familiar. Em relação ao universo de professoras não indígenas, no qual 100% dos sujeitos são mulheres, fica demonstrada mais uma vez a prevalência das mulheres exercendo a profissão de professora.

Quadro 4: Formação, tempo de trabalho no Instituto e carga horária dos docentes entrevistados

| Sujeito | Formação | Tempo de trabalho no Instituto | Carga horária no Instituto |
|------------|--|--------------------------------|--|
| Sujeito 1 | Licenciatura em História; Mestrado em Educação; Doutorando em Educação; | 5 anos | 20 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 2 | Graduação em pedagogia; Pós-graduação em interdisciplinaridade; | 4 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 3 | Magistério bilíngue; Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica. | 4 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 4 | Magistério bilíngue; Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica. | 2 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 5 | Licenciatura em Matemática; Pós-graduação em Mídias na Educação; Pós-graduação em Matemática; Cursando pós-graduação em Matemática no ensino médio; | 5 anos | 20 horas no Instituto. Também trabalha em outra instituição. |
| Sujeito 6 | Magistério; Bacharelado e licenciatura em Psicologia; | 4 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 7 | Magistério bilíngue; Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica. | 5 anos | 20 horas no Instituto. Trabalha 20 horas em outra instituição. |
| Sujeito 8 | Licenciatura em Geografia; Cursando pós-graduação em Mídias na Educação; Cursando pós-graduação em Gestão Educacional; | 2 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 9 | Licenciatura em Matemática | 1 ano e meio | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 10 | Magistério; Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura; Pós-graduação em Psicopedagogia; | 3 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 11 | Magistério; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Português- espanhol e inglês; Cursando pós-graduação em Psicopedagogia Institucional; | 2 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 12 | Magistério bilíngue; Licenciatura em Educação Física; | 4 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 13 | Licenciatura em Biologia; Pós-graduação em Gestão da educação básica; | 5 anos | 40 horas. Trabalha apenas no Instituto. |
| Sujeito 14 | Licenciatura em Química; | 2 anos | 32 horas no Instituto. Trabalha 08 horas em outra instituição. |
| Sujeito 15 | Licenciatura em Letras; Pós-graduação em Educação Especial; | 5 anos | 40 horas no Instituto. Trabalha 20 horas em outra instituição. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro é possível perceber que todos os docentes entrevistados possuem curso superior nas diversas áreas do conhecimento, o que pode ser considerado um fator

positivo, juntamente com a tendência que se percebe no grupo de docentes entrevistados em buscar formação continuada, já que número significativo já cursou ou está cursando pós-graduação.

Em relação ao tempo de trabalho no Instituto, 5 professores trabalham na instituição desde o seu primeiro ano de funcionamento; 4 iniciaram suas atividades no segundo ano de atividades letivas e 6 trabalham no Instituto há 3 anos ou menos.

É possível afirmar que a existência de professores com menos de 5 anos de trabalho justifica-se pelo Instituto ser uma instituição jovem, de forma que anualmente há a demanda por ampliação do número de professores, à medida que aumentam as turmas de Curso Normal Kaingang. Inclusive no ano de 2018 também foi necessária a contratação de mais professores, dado que com a primeira turma de alunos estagiários, surgiu a demanda por professores Supervisores de Estágio.

Ao analisar o registro do quadro docente do Instituto do ano de 2015 e 2016 (disponível na 1ª edição do Informativo *Jor Vĩ*¹²) e ao compará-lo com o quadro docente de 2018, é possível perceber que a rotatividade de professores é baixíssima: durante os 5 anos de funcionamento, apenas um professor deixou de trabalhar nesta instituição, devido à mudança de residência para outro estado.

A baixa rotatividade é um fator positivo, já que evita situações em que professores (principalmente os não indígenas) iniciam seu trabalho no Instituto sem estarem familiarizados com a cultura e a escolarização Kaingang, construam esses conhecimentos e abandonem suas atividades antes que possam de fato utilizá-los em suas aulas, sendo substituídos por professores que acabam por reiniciar o processo de busca por conhecimentos. Com o índice de substituição de professores no Instituto próximo a zero, é possível inferir que a construção dos conhecimentos necessários à prática docente adequada à realidade desta instituição adensa-se a cada ano de trabalho com a escolarização indígena.

A maioria dos entrevistados (11) trabalha 40 horas no Instituto; e destes, apenas 1 também trabalha em outra escola. O fato de a maioria dos professores do Instituto poder dedicar seu tempo e sua energia ao trabalho nesta instituição é um fator que, em tese, contribui para a qualidade do ensino, já que é provável que desta forma o professor tenha mais tempo e energia para dedicar-se ao planejamento de suas aulas e ao estudo visando a apropriação e

¹² O informativo *Jor Vĩ* é mantido pelo Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. É um informativo semestral onde são relatadas para a comunidade escolar os acontecimentos e atividades desenvolvidas durante o semestre.

aprofundamento dos conceitos referentes à educação escolar Kaingang, em comparação ao professor que necessita dedicar-se às tarefas de mais de uma escola.

Não obstante, os professores que possuem dedicação exclusiva no Instituto possuem maior facilidade em participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e planejamentos coletivos, já que não correm o risco dessas atividades ocorrerem em horários que devem dedicar-se a outro vínculo empregatício.

A fim de garantir que os participantes da pesquisa não sejam identificados, foram selecionadas 15 palavras na língua Kaingang, relacionadas com o contexto educacional, que serão utilizadas para o conjunto dos entrevistados.

As 15 palavras foram retiradas da Proposta Política Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul (2001). As palavras são: **Jyvãñ** (educar, aconselhar); **Kanhrãñ** (ensinar); **Kinhrãg** (aprender, conhecer e descobrir); **Ki ãmẽ** (escutar, prestar atenção); **Inhkóra** (escola); **To jykrén** (pensar a respeito de algo, refletir); **Kinhra** (é o conhecimento da pessoa que já sabe antes, como na forma de conhecer do Kujá); **Ki kanhró** (sabedoria em questões específicas); **Krĩ há** (inteligente, que tem boas ideias); **Proféso** (professor); **Vẽnhrán** (escrever); **Kanhrãñ** (aprender a fazer com habilidade); **Kãgrá** (desenhar); **To vēmén** (comentar, contar as histórias) e **Han há** (saber fazer com habilidade).

A partir da análise dos dados emergiram as seguintes categorias: História e caracterização do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel; Função do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel; Formação dos professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel; O Regime de alternância e a organização curricular e pedagógica do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel; A prática docente e os conceitos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

6.1 HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL

A história do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel foi caracterizada pela luta do povo Kaingang, objetivando a retomada de seu território tradicional e pela mobilização em prol da oferta de cursos específicos de formação inicial de professores Kaingang, a partir do ano de 1994.

Nesse sentido, é importante que os professores do Instituto conheçam sua história, considerando que se torna uma ferramenta que contribui para o entendimento das particularidades, desafios e dificuldades que permearam os diálogos e a construção de um espaço de formação de professores Kaingang, e que ainda hoje, dado o pouco tempo de funcionamento do Instituto, essas necessidades e motivações ainda reverberam na escola, de modo que este conhecimento pode contribuir positivamente na prática pedagógica da instituição, podendo inclusive fortalecer a luta por uma educação escolar Kaingang adequada às necessidades deste povo.

Com essa motivação, os professores foram convidados a falar sobre o processo de implantação do Instituto. Um aspecto interessante que pode ser percebido na análise das entrevistas é que a maioria dos entrevistados não indígenas responderam que pouco conhecem sobre o processo de implantação do Instituto. Contudo, embora a maioria não soubesse descrever em detalhes a mobilização que antecedeu o funcionamento da instituição, todos apontaram que foi permeada por lutas que se justificavam pela necessidade percebida pelo povo Kaingang de uma educação escolar de qualidade em nível médio que respeitasse o direito de permanecerem índios.

A partir das entrevistas é possível perceber que os professores consideram a retomada da antiga Estação Experimental, onde hoje está localizado o Instituto, como o marco inicial da luta pelo seu funcionamento. Alguns dos professores Kaingang tiveram papéis ativos no processo de retomada e na entrevista relatam suas memórias a respeito desse momento histórico para a comunidade da Terra Indígena Inhacorá:

Em 1994, dia 15 de maio de 1994 nós fizemos essa retomada aqui. Então a retomada realmente foi uma coisa muito importante, nós acampamos aqui com toda a comunidade, aí o chefe do Posto naquela época era o Selvino Machado, chefe da FUNAI, então aquela época foi uma época... era bem no pleno inverno, chuvurada que dava, foi um processo muito importante. Ela foi bem arriscada, mas, ao mesmo tempo, ela foi bem importante [...] Foi uma época que marcou a comunidade indígena, onde ainda tinha um posseiro aqui dentro da terra indígena e nós tentamos tirar ele, foi onde Ângelo Manhká Miguel faleceu. Então isso foi bem importante, mas ao mesmo tempo machucou completamente toda a comunidade (ENTREVISTADO KĀGRÁ).

Os entrevistados que participaram do movimento pelo funcionamento do Instituto mencionaram a participação de outras comunidades, além da Terra Indígena Inhacorá, neste processo. Conforme o entrevistado *Krĩ há*, as discussões pela implantação do Instituto

Começaram aqui na comunidade [Terra Indígena Inhacorá], só que daí o cacique da época começou a trabalhar com os caciques de outras comunidades, porque eles diziam que isso aqui não era só para o Inhacorá, mas pra ser para todas as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, ou até de Santa Catarina, Paraná ou onde é que tivesse a etnia Kaingang.[...] Então a liderança teve um apoio das outras lideranças do Rio Grande do Sul, mas não deixando de lado as outras lideranças que trabalhavam nos órgãos públicos (ENTREVISTADO KRĨ HÁ).

A maioria dos professores entrevistados também mencionam o longo período que separa o decreto de criação do Instituto até o efetivo início das atividades letivas, que foi de 14 anos. Essa demora foi atribuída principalmente à burocracia e ao desinteresse político no funcionamento do Instituto, agravado pelo fato de que neste período de mobilização pelo funcionamento da instituição aconteceram eleições e trocas de governo (alguns mais favoráveis à criação de um espaço de formação de professores Kaingang, outro menos), demandando que as mobilizações e negociações fossem reiniciadas.

Mesmo após o início das atividades, no ano de 2014, algumas dificuldades de cunho prático persistiam, inclusive no que se refere ao deslocamento até o Instituto:

De início era complicado, uma porque nós não tínhamos estrada, não era empedrada. No início, nós estávamos naquela expectativa... nos primeiros dias a gente estava ali e não tinha aluno ainda. De repente, vieram a pé, 6 ou 7 alunos. Nós olhamos pela janela, a direção, nós... porque eles não queriam dar transporte, porque na verdade eles [*prefeitura*] estavam trancando. Então, quando eles vieram a pé, aí eles se assustaram, aí no outro dia daí já veio o transporte. Aí eles concederam. Então graças a esses alunos (ENTREVISTADO KINHRÃG).

Com grandes dificuldades financeiras e de acesso os alunos e professores enfrentavam juntos a situação, sendo que a cada chuva um novo desafio: trafegar pelos três quilômetros de estrada dentro do mato que ficava lisa e escorregadia e que colocava em risco todos que a utilizavam (Informativo Jor Vĩ, 2016, p.2).

Em 2018, o deslocamento de professores e alunos para o Instituto é significativamente melhor do que nos primeiros anos de funcionamento da instituição: a estrada de acesso ao Instituto foi melhorada e cascalhada, tornando o tráfego menos inseguro. Apesar disso, alguns pontos ainda apresentam trechos escorregadios e outros em que é possível que os veículos atolem.

O número de alunos do Instituto tem aumentado ano a ano, assim como as terras indígenas de onde esses alunos são provenientes, o que é um indicativo de que as comunidades Kaingang gaúchas têm considerado importante a formação docente em nível médio em uma instituição voltada especificamente ao povo Kaingang.

No ano de 2014 havia apenas turmas de Ensino Médio, totalizando cerca de 40 estudantes. No ano de 2015, com a oferta das primeiras turmas de Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos e Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos¹³, o número de estudantes passou para 80. No ano de 2016 eram 115

¹³ Apenas no ano de 2015 o Instituto abriu inscrições para a turma de Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos. Os alunos desta turma realizaram o Estágio Curricular Obrigatório no ano de 2016 e realizaram a formatura neste mesmo ano.

estudantes. No ano de 2017, 173. No ano de 2018, 205. Destes, 137 cursam o Ensino Médio-Curso Normal e o Curso Normal- Aproveitamento de estudos; e 68, o Ensino Médio.

Além da Terra Indígena Inhacorá, o Instituto possui alunos provenientes das Terras Indígenas de Monte Caseros, Ligeiro, Foxá, Guarita, Kandóia, Lomba do Pinheiro, Nonoi, Salto Grande do Jacuí, Serrinha e Votouro.

Neste ano há também a primeira turma de estagiários: são 15 alunos que realizarão estágio no ensino fundamental de duas escolas indígenas: a Escola Estadual Indígena Marechal Cândido Rondon, localizada na Terra Indígena Inhacorá e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, localizada na Terra Indígena de Serrinha.

O número de professores também tem apresentado um crescente: no ano de 2014 eram 7 professores: 5 indígenas e 2 não indígenas. No ano de 2015, com o início da oferta do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos e também do Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos, o número de professores aumentou para 14, sendo 4 indígenas e 11 não indígenas. No ano de 2017, 17 professores; 5 indígenas e 12 não indígenas. No ano de 2018 há 19 professores, sendo 13 não indígenas e 6 indígenas.

A estrutura física do Instituto atualmente consiste em três prédios. Em um prédio concentram-se as atividades de cunho administrativo (onde há a sala da direção e da secretaria) e pedagógico (coordenação pedagógica do Ensino Médio e do Curso Normal e a coordenação e supervisão de estágios). Neste prédio também estão situadas a sala dos professores e o laboratório de ciências. Em outro prédio localizam-se as salas de aula, laboratório de informática e auditório. No terceiro prédio há a biblioteca, cozinha, refeitório e os dormitórios dos alunos provenientes de outras Terras Indígenas e que permanecem no Instituto no tempo-escola.

Os docentes entrevistados, ao serem convidados a avaliar a estrutura física do Instituto, em sua maioria a consideraram boa, contudo, ressaltaram a necessidade de ampliação do número de salas de aula a fim de atender a demanda de crescimento do Instituto. Além disso, aproxima-se da unanimidade a percepção dos entrevistados acerca da necessidade de construção de uma quadra poliesportiva, já que atualmente os alunos realizam suas atividades em um campo de terra batida nos arredores da escola, o que certamente compromete as aulas, principalmente dos componentes curriculares de Educação Física e Didática da Educação Física.

É uma das melhores estruturas físicas que tem de escola no Estado é do Instituto, se não for a melhor. Tem cozinha, tem dormitório, tem refeitório, as salas de aula são poucas, mas tem, esse espaço administrativo é grande, então é umas das que tem a

estrutura muito boa. Estrutura física assim, falta mais duas salas de aula, precisava de uma quadra de esportes coberta, falta algumas coisas, mas eu não vejo isso o problema, nós temos um espaço bom, nós temos um mato bom, açude bom, terras boas, tem muito espaço (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Em relação ao entorno da escola, alguns professores avaliam que se trata de um espaço pedagógico riquíssimo, mas que ainda é pouco explorado. No ano de 2017 professores e alunos construíram uma estufa, na qual são cultivadas hortaliças que no ano de 2018 estão enriquecendo as refeições servidas aos alunos. A mata próxima ao Instituto é visitada com frequência por alunos e professores, já que fornece matéria-prima, principalmente taquara e cipó para os trabalhos realizados. Também nessa mata, alunos e professores esporadicamente realizam trilhas com objetivos diversos. Porém, há a consciência de que ainda são atividades isoladas, sendo que o potencial pedagógico existente no entorno da escola necessita ser melhor explorado, conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *Han há*: “Tem muita coisa que a gente poderia explorar e não explora porque está muito fechado na sala de aula”.

6.2 FUNÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL

É muito importante que os docentes do Instituto possuam a compreensão acerca da função desta instituição. Esse entendimento pode impactar na prática docente destes profissionais, na medida em que contribui para que as ações de todos os sujeitos sejam guiadas pelos objetivos compartilhados. Nas escolas indígenas essa necessidade torna-se ainda maior pelo fato de cada terra indígena possuir suas especificidades e o direito de construir uma educação escolar que as contemple e que esteja de acordo com as necessidades educacionais percebidas por essa comunidade. Devido às particularidades de cada etnia e Terra Indígena, é natural que a função atribuída às escolas indígenas apresente variações. Seguindo essa linha de pensamento, os professores entrevistados foram convidados a falar sobre a função do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel atualmente.

Em relação à função do Instituto, um aspecto muito presente na fala dos entrevistados é de que a escolarização que acontece neste espaço deve promover a valorização cultural e linguística do povo Kaingang, como pode ser observada nos excertos a seguir:

Primeiro acho que é valorizar a cultura e eu acho que a língua, toda essa questão do bilíngue, toda essa questão eu acho que é muito importante (ENTREVISTADO TO JYKRÉN).

É a formação bilíngue, os próprios alunos falam isso, que eles saíam do Instituto sabendo ler e escrever em Kaingang, isso é uma coisa que eles procuram (ENTREVISTADO KINHRÁG).

A partir da fala dos entrevistados, percebe-se que a compreensão que os professores possuem acerca da função do Instituto está alinhada com o disposto no Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos, no qual a valorização da cultura Kaingang no ambiente escolar está presente, de modo implícito ou explícito em todo o documento. Inclusive, a filosofia do Instituto aponta que ele deve ser “um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística” (REGIMENTO, p.11). Para isso, as práticas pedagógicas do Instituto devem priorizar “[...] a valorização e a ressignificação cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas, às crenças, aos usos e costumes e às festividades de datas significativas”. (REGIMENTO, p.11).

A fala dos entrevistados também destaca que a função do Instituto é formar professores em uma perspectiva de valorização e revitalização da cultura e da língua Kaingang, para que em sua atividade profissional possam trabalhar de modo bilíngue e com capacidade de fazer a interlocução entre os conhecimentos tradicionais e a realidade da comunidade onde a escola está inserida com os saberes científicos da sociedade não indígena, o que os entrevistados acreditam que pode contribuir para a longevidade da língua e cultura Kaingang, conforme pode ser percebido nos trechos a seguir:

A função do Instituto é fortalecer a cultura, buscar conhecimento através dos próprios alunos. A função de ter o magistério é de nós não perder a nossa cultura e parte fundamental de uma escola é a língua, a língua mesmo, ela falada e a escrita. (ENTREVISTADO KANHRĀRĀN).

Manter a cultura dos índios e formar os professores para assim repassar para as gerações futuras (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

Formar professores de qualidade. O que nós queremos é formar professores bilíngues para... é em segundo momento pra dar aula em português, mas o primeiro momento seria alfabetização na língua Kaingang, é isso o objetivo do Instituto (ENTREVISTADO KĀGRÁ).

E esta função que se percebe de formar professores Kaingang a partir da valorização dos conhecimentos deste povo aponta para uma outra função do Instituto: a de contribuir para a construção de uma educação escolar indígena descolonial, ao passo em que promove reflexões sobre a escolarização atualmente existente nas comunidades indígenas e aponta para a necessidade de serem pensadas novas constituições de escolas que rompam com os traços colonizadores e que possam verdadeiramente estar a serviço dos interesses das comunidades indígenas.

A função do Instituto é formar professor. O Instituto (...) tem uma importância muito grande para as sociedades indígenas, não é só pros Kaingang. Essa função (...)descolonial (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Os professores entrevistados também apontaram que o Instituto tem a função de realizar pesquisas junto às comunidades Kaingang, e a partir delas produzir materiais didáticos que possam ser utilizados como material de apoio aos professores das escolas Kaingang, e deste modo contribuir para a revitalização cultural.

Função de produção de materiais, de pesquisa (...)deixar as marcas, deixar registrado um pouco desta cultura, tanto em português, quanto em Kaingang (ENTREVISTADO KINHRÄG).

O Instituto é percebido por muitos de seus docentes como um espaço estratégico para a educação Kaingang em nível básico, na medida em que formará professores que irão trabalhar em escolas situadas em diversas comunidades Kaingang e que poderão contribuir para a melhoria da escolarização nesses espaços, já que dados empíricos observados por alguns docentes demonstram que a formação desses futuros professores deve dar-lhes conhecimento e segurança pedagógica que permita refletir a respeito das práticas que acontecem na escola onde irão atuar, e não as considerando capazes de atender as necessidades específicas presentes naquele contexto, construir uma prática mais adequada à realidade, conforme pode ser ilustrada pela fala do entrevistado *To vēmén* :

Os índios de uma forma geral, tem um potencial muito grande, e eu imagino o quanto as crianças devem ter esse potencial de criatividade, eles não se pesam pra aprender, eles têm disposição pra aprender, eles querem aprender. Mas, o que eu vejo nas escolas indígenas, nas séries iniciais é que é muito papel, muito parado, é muito repetição de coisas, é muito preencher, é muitas questões, pintar desenhos prontos, isso que eu vi e que pra mim é um crime se tratando de uma escola indígena. A importância do nosso Instituto é essa diferença, é fazer com que nossos alunos que saem formados daqui com curso de magistério possam voltar lá na escola indígena e fazer um trabalho diferenciado, fazer um trabalho mais lúdico, com movimento, com mais ação dessas crianças (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

É possível afirmar que as funções do Instituto percebidas pelos entrevistados estão de acordo com os cinco objetivos da instituição elencados no Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos:

Formar professores Kaingang para a vida e para o atendimento qualificado das políticas públicas em terras indígenas.
Desenvolver o senso crítico no estudante, possibilitando-lhe a análise da realidade e tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, como cidadão responsável, para uma sociedade mais justa, humana e democrática.
Proporcionar a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e organização social, política, econômica e cultural.
Buscar a formação do cidadão crítico, autônomo e reflexivo, capaz de desenvolver seus conhecimentos em qualquer esfera da sociedade, num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo

reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação do povo indígena Kaingang como sujeito de direitos. Tem, por objetivo, propiciar o desenvolvimento dos estudantes ao assegurar-lhes a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, fortalecendo os laços de pertencimento identitário dos estudantes com seu grupo social de origem, favorecendo assim a continuidade sociocultural no seu território. Disponibilizar, ao estudante com deficiência, estratégias pedagógicas que possibilitem sua construção do conhecimento de maneira articulada aos demais educandos da classe comum, com apoio dos profissionais especializados e da equipe pedagógica do Instituto (REGIMENTO, p.12)

A partir dos objetivos citados no Regimento do Instituto, é possível destacar que a formação de professores Kaingang em nível médio nesta instituição deve ocorrer sob a perspectiva de formação integral do estudante. E mais, esse profissional deve ser preparado para, ao iniciar suas atividades nas escolas Kaingang, ser capaz de o fazer seguindo os direitos educacionais previstos na legislação, entre estes, podemos citar a educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Não obstante, a formação ofertada pelo Instituto deve ser de qualidade, fortalecendo os laços do estudante com sua comunidade, bem como os conhecimentos mobilizados pelo Instituto deve dar-lhes condições de contribuir positivamente com sua terra indígena, além de proporcionar condições para prosseguir em seu percurso formativo, caso o estudante deseje.

6.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL

A partir da análise das transcrições das entrevistas realizadas com os docentes do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, emergiu outra importante categoria: formação dos professores, a qual se justifica pelo fato de tratar-se de uma escola que visa a formação de professores Kaingang, em nível médio, em uma perspectiva de valorização da cultura deste povo, de modo que se considera importante que os profissionais que trabalham com esses cursos sejam dotados de certas habilidades e conhecimentos a fim de que os egressos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal- Aproveitamento de Estudos sejam capazes de realizar um bom trabalho nas escolas de suas comunidades.

No Plano de Estudos do Instituto destaca-se a importância de contar com professores indígenas para que a escolarização em nível médio tenha o caráter específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e de qualidade a que a instituição propõe-se e ressalta alguns aspectos que devem compor a prática desses docentes:

Na concepção deste Instituto, os professores indígenas Kaingang têm um grande compromisso com o seu povo. Precisam utilizar complementarmente as línguas Kaingang e portuguesa como línguas de instrução; e pesquisar profundamente sua

sociedade, bem como conhecer a estrutura da sociedade envolvente. Precisam selecionar adequadamente os conteúdos necessários ao enfrentamento dos problemas gerados a partir do convívio com a sociedade envolvente, mantendo-se alinhados ao projeto coletivo de presente e de futuro de suas comunidades indígenas. Necessitam estar atentos à pedagogia de seu povo, respeitando, atualizando e valorizando os conhecimentos tradicionais, participando da sistematização e da divulgação destes conhecimentos, bem como da reafirmação dos valores fundamentais de seu povo indígena. É importante que os professores auxiliem as novas gerações e a comunidade indígena em geral para o fortalecimento do uso cotidiano da língua indígena e da prática ritual e, portanto, contribuam para a vitalidade da cultura indígena na reelaboração coletiva e criativa de sua vida social, cultural e espiritual (PLANO DE ESTUDOS, p.3).

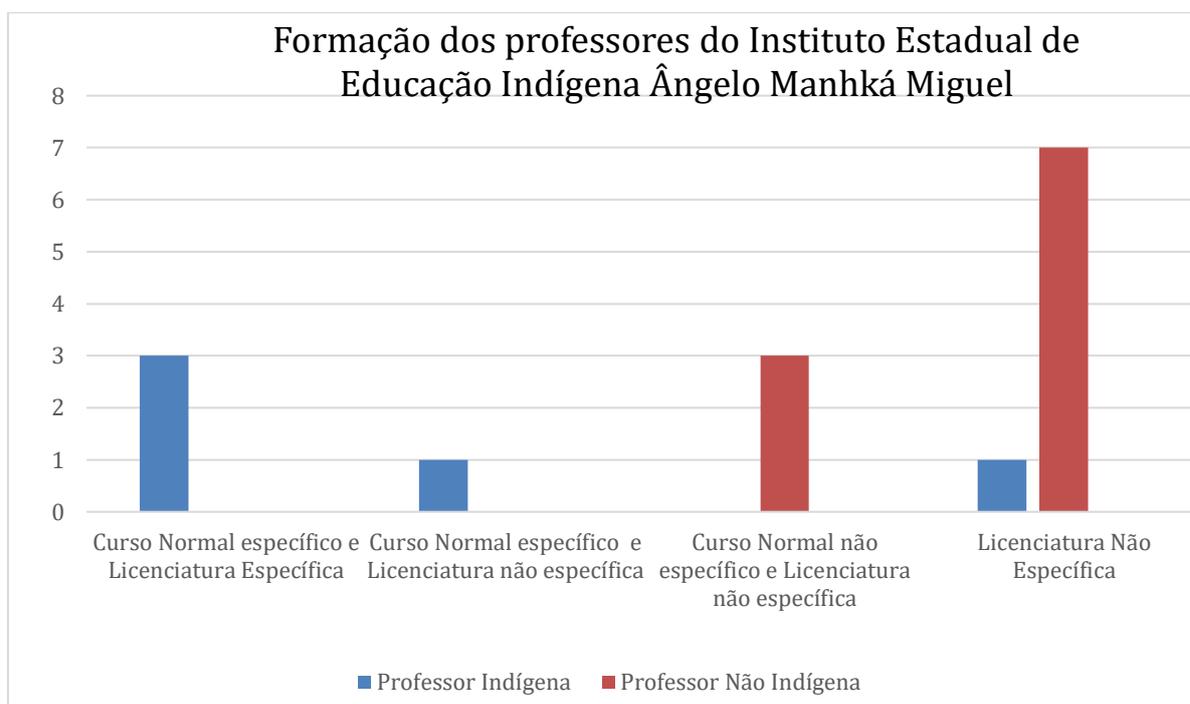
Como o foco principal do Instituto é a formação de professores Kaingang, o excerto acima aplica-se tanto aos docentes que trabalham no Curso Normal, quanto aos profissionais formados por esta instituição. No entanto, é possível depreender que para que os profissionais egressos do Curso Normal tenham as características apontadas pelo Plano de Estudos, é fundamental que seus professores também as possuam.

Dentre as características que o Plano de Estudos aponta como desejáveis que estejam presentes nos professores indígenas pode ser destacado o conhecimento da cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaingang, bem como uma prática docente que valorize esses aspectos.

Ao destacar a importância de o trabalho docente em escolas indígenas ser exercido por profissionais pertencentes à etnia, o Plano de Estudos reafirma um direito que já está garantido na legislação educacional; o de que “[...] a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Art 8, Resolução CNE nº3/99). Contudo, não é o que se observa no quadro docente do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, que no ano de 2018 é composto por 19 professores, os quais 6 são Kaingang e 13 não são indígenas, sendo que participaram desta pesquisa 15 professores: 5 indígenas e 10 não indígenas.

No gráfico a seguir é possível observar a formação dos professores entrevistados, de acordo com a etnia.

Gráfico 2- Formação dos professores do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel



Fonte: Elaborado pela autora.

Importante destacar que a formação específica que os professores indígenas possuem para o trabalho docente com a etnia Kaingang é voltada a nível de ensino fundamental, em nível do magistério; e voltada ao ensino médio regular, em nível da Licenciatura Intercultural.

Os professores foram contratados para trabalhar no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, e o Estado não ofertou a estes profissionais nenhum tipo de formação continuada que fornecesse subsídios para a atuação em um curso de formação de professores Kaingang em nível médio.

Embora os professores indígenas possuem conhecimentos linguísticos e culturais sobre o povo Kaingang, que em parte favorece a formação de professores Kaingang de acordo com a política nacional de formação de professores indígenas, a formação continuada é uma necessidade para todos os professores que trabalham no Instituto, tendo em vista que é uma escola com características únicas no estado do Rio Grande do Sul e que apenas um docente entrevistado possui experiência prévia na formação de professores indígenas. Assim, o acesso desses profissionais a uma formação continuada que possibilitasse a reflexão sobre aspectos pedagógicos e culturais do povo Kaingang permitiria a esses docentes conhecimentos mais densos que os auxiliaria a pensar a formação de professores em nível médio nesta instituição.

A formação específica é necessária para professores indígenas e não indígenas. Não tem como a gente pensar “ah, porque é índio ele já sabe tudo”, aí nós estaríamos simplificando uma situação complexa. Mas os índios têm vantagens: conhecem os indígenas, falam Kaingang, tem conhecimentos que os alunos também têm. O professor indígena tem essa formação orgânica e além disso eles tem uma formação acadêmica (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Dos 10 professores não indígenas entrevistados, a formação docente inicial de 3 foi o magistério, sem enfoque específico para o trabalho em escolas indígenas. Todos os 10 professores possuem licenciatura completa nas áreas específicas do conhecimento e apenas 2 docentes não possuem especialização, enquanto que outros 3 estão cursando o segundo curso de especialização *lato sensu*. Não obstante, nenhum desses professores não indígenas passou por alguma formação voltada à docência em escolas indígenas.

Relevante destacar que dentre os docentes do Instituto, apenas os pertencentes à etnia Kaingang passaram por um processo formativo específico para o trabalho em escolas indígenas, o que se deve ao fato de que os poucos cursos que são ofertados para a formação de profissionais para atuar em escolas indígenas possuem como público alvo pessoas que pertencem a etnia, o que se justifica pelo fato de tanto a legislação quanto as lutas dos indígenas defenderem que os professores que trabalham em escolas indígenas devem prioritariamente pertencer à etnia que a escola atende. Apesar disso, na realidade ainda existem muitos professores não indígenas trabalhando em escolas indígenas e a esses profissionais não são ofertadas formações que os preparem para trabalhar com as especificidades da educação escolar indígena.

Nesse contexto, os professores não indígenas avaliam que iniciaram suas atividades no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel sem preparo para realizar as atividades que deles são esperadas, conforme pode ser observado na fala dos entrevistados *Jyvãn* e *Kanhrãn* e que se reproduz também na fala dos outros entrevistados: “Me pegaram de calças curtas, como se diz. Não tive preparação nenhuma, cheguei com a cara e a coragem” (ENTREVISTADO JYVÃN), “Caí aqui quase como um paraquedas, sabe” (ENTREVISTADO KANHRÃN).

De acordo com o Artigo 17 da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, os docentes que trabalham na formação de professores indígenas devem, além de estarem comprometidos com a proposta formativa do curso onde estão atuando, possuir experiência no trabalho com os povos indígenas. Essa experiência prévia é fundamental para que o docente tenha uma compreensão espiritual, cosmológica e antropológica em relação ao grupo cultural com o que está trabalhando. Considerando que o trabalho consiste em contribuir com a formação dos futuros professores da etnia, o ideal é que essa experiência tenha ocorrido na área do magistério.

No quadro docente do Instituto, apenas os professores indígenas possuem experiência com a escolarização indígena anterior ao início do trabalho na referida escola, sendo que 4 dos 5 professores já tinham trabalhado com a educação indígena em nível fundamental. Todavia, em relação aos professores não indígenas, pode-se afirmar que esses critérios não foram observados pela Secretaria de Educação no momento da contratação, cujo desconhecimento prévio do povo Kaingang pode ser observado na fala de dois entrevistados:

Eu imaginava que eu ia achar índios vestidos conforme a caracterização deles. Com cocar na cabeça, com roupas bem diferentes das nossas. E eu pensei: vou chegar lá e vou encontrar o cacique sentado em um trono, com aquele cocar na cabeça, com um cajado do lado (ENTREVISTADO JYVĂN).

Eu pensei que eles não iam entender a nossa língua, nada, era só a língua deles, mas não, eles entendem muito bem, até melhor o português do que o Kaingang, eu percebi isso (ENTREVISTADO INHKÓRA).

Essa é uma situação que certamente impacta na educação escolar que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel e que demonstra que ainda há muito o que se avançar na luta para que direitos garantidos na legislação sejam observados na prática.

Diante desta realidade em que os professores iniciam suas atividades no Instituto sem passar por nenhum processo formativo específico, os próprios docentes iniciam um movimento de busca dos saberes necessários a fim de compreender melhor o povo Kaingang, sua educação tradicional e de que modo podem contribuir com a educação escolar.

De modo geral, os professores não indígenas relatam em suas entrevistas que há uma busca contínua por conhecimentos sobre o povo Kaingang e que nesse processo o contato com os alunos e a comunidade são fundamentais.

Depois a gente começou a trabalhar aqui, foi pegando os livros, as dissertações, e foi estudando para ver o que era essa escola indígena, que no momento era desconhecida. A gente ouvia falar, mas não tinha uma profundidade, não tinha lido livros, não tinha lido nenhum autor, nada (ENTREVISTADO PROFÉSO).

Além disso, os professores Kaingang são percebidos como referência pelos colegas não indígenas que a eles recorrem sempre que necessitam de auxílio.

O que eu aprendi foi com os próprios alunos, foi muito com os colegas indígenas, especialmente os professores índios que aqui trabalhavam. Eu também pedia assessoria para as professoras, as colegas que não eram indígenas, mas que já estavam há um ano trabalhando aqui. Por mais que a experiência delas era muito pequena, mas me serviu para algumas coisas. Mas especialmente dos professores indígenas (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

Outra estratégia utilizada pelos professores não indígenas na busca de conhecimentos é escutar a comunidade escolar e procurar aprender com os conhecimentos que os estudantes e seus familiares possuem:

Parei para ouvir mais, ouvir os pais, ouvir os alunos e aí foi o meu chão, nesse ouvir eles, por mais que eles falam muito pouco, a gente consegue tirar muito pouco deles. Eu acho que realmente construindo tudo sozinhos, o grupo de professores aqui e cada um auxiliando com o que pode, com o que sabe e nós estamos construindo, mais aprendendo do que ajudando ainda (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

De acordo com o artigo 19 da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, as instituições que oferecem formação de professores indígenas devem promover a formação dos docentes que trabalham nesses cursos. No Regimento do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel está prevista a realização de formação continuada de professores e funcionários com o objetivo de propiciar “[...] o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos do Instituto, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do estudante até a finalização de seus estudos” (REGIMENTO, p.30). Além disso, prevê que seja realizada de modo sistemático visando à formação, atualização e qualificação dos profissionais da instituição.

De acordo com os professores entrevistados, durante os 5 anos de funcionamento do Instituto os momentos de formação que aconteceram foram organizados pela própria equipe de trabalho, quando na maioria das vezes os formadores foram os professores indígenas da instituição e, mais raramente, o Instituto buscou a assessoria de Universidades da região. Contudo, esses momentos ainda são avaliados pelos entrevistados como incipientes e não ocorrem com a frequência e continuidade necessárias para sanar as dificuldades de formação percebidas pelos professores, principalmente os não indígenas. Essas formações consistiram principalmente em leituras e discussões acerca da legislação educacional indígena, assim como tentativas de compreender melhor alguns aspectos da cultura e educação Kaingang, reflexões sobre a função do Instituto no contexto educacional Kaingang e o fazer pedagógico da instituição.

A construção de um curso de formação de professores Kaingang que se caracterize por ser específico e diferenciado pressupõe a participação das comunidades que a escola atende, bem como que os professores sejam indígenas ou que possuam uma profunda compreensão acerca da dinâmica das comunidades Kaingang e de como acontece a educação, tanto a tradicional quanto a escolar. Quando essas condições não estão presentes nas escolas indígenas e os profissionais não estão capacitados para trabalhar com a educação indígena, tem-se o cenário propício para a reprodução das práticas escolares historicamente colonizadoras. Os professores do Instituto possuem essa consciência e demonstram sentimentos de angústia e impotência pelo fato de que em muitos momentos não se sentem preparados para trabalhar de modo específico, diferenciado e intercultural, como dispõe a legislação educacional indígena.

Há também a ideia de que se estivessem preparados para essa tarefa, poderiam contribuir mais com a escolarização Kaingang.

Então é um pouco angustiante para nós. Eu fico meio perdida, porque a gente deveria trabalhar de maneira diferente e não sabemos como (ENTREVISTADO KINHRĂG).

Eu acho que a gente tenta fazer diferenciado, a gente tenta..., mas ainda falta conhecimento: como eu vou fazer o diferenciado? De que maneira? De que forma? (ENTREVISTADO TO JYKRÉN).

A gente anda meio perdido, acredito que cada um está dando o seu melhor, achando que é o melhor, mas talvez não seja (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

A falta de formação específica dos professores do Instituto que os habilite à formação de outros profissionais é uma situação perversa para os próprios profissionais, mas principalmente para os alunos da instituição.

Eu acho a ausência de formação muito triste, por dois motivos: triste por mim porque eu não fui preparada para isso, e triste pelos alunos, que eles também acabam perdendo com isso (ENTREVISTADO KANHRĂN).

O que se observa a partir das entrevistas é que a responsabilidade sobre a formação continuada é colocada sobre os ombros dos professores enquanto que o Estado silencia sobre a sua responsabilidade, tanto de formação dos profissionais que estão atuando na formação de professores indígenas, quanto no perfil de formação resultante desses cursos.

De acordo com os professores indígenas do Instituto que participaram das entrevistas, a presença de professores não indígenas no quadro docente da instituição enriquece a formação dos futuros professores, já que contribui para a educação intercultural. No entanto, ressalvas são feitas no sentido de que esses professores devem possuir conhecimentos a respeito da cultura, história e educação Kaingang a fim de que não seja reproduzida nas salas de aula uma educação colonizadora, “branqueadora”, onde apenas os conhecimentos não indígenas tenham espaço.

De modo geral, é possível perceber que a formação dos quadros docentes das escolas indígenas atende muito mais uma questão burocrática do que as reais necessidades das escolas indígenas. Não obstante, o Instituto não possui traçado o perfil do profissional que deseja trabalhando em seus cursos de formação de professores Kaingang, inclusive o Regimento da instituição não faz menção às características necessárias, ou até mesmo dos pré-requisitos que o profissional deveria cumprir a fim de atuar na instituição, embora a legislação nacional aponte as características desejáveis dos professores de escolas indígenas. Conforme o entrevistado *Han há*, “ninguém cria um critério, digamos assim: o Instituto é isso, então quem é capaz de trabalhar no Instituto com esse pensamento?”

Conforme o Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos, a formação de professores deve estar pautada na valorização da Língua Kaingang, já que se tem o objetivo de formar professores bilíngues, e na valorização da cultura desse povo. No entanto, como pode ser observado nos excertos das entrevistas realizadas com os professores, o fato da maior parte dos docentes não pertencer à etnia Kaingang, aliada à ausência de oferta de formação específica aos formadores pode ser considerado um fator que dificulta a implantação de um curso de formação de professores que atenda às necessidades educacionais do povo Kaingang no que se refere aos aspectos culturais e linguísticos.

O linguista D'Angelis (2012) argumenta que a presença de professores não indígenas em cursos de formação de professores indígenas não é necessariamente um problema, já que “o fundamental é a postura e a atitude pedagógica do educador” (D'ANGELIS, 2012, p.158).

Neste sentido, se o professor compreende que os seus alunos possuem conhecimentos e acredita na sua capacidade de construção, ele não terá uma atitude impositiva em relação a uma ‘verdade’ que deve ser adotada por seus estudantes. E mais, ele aprenderá com seus alunos. Ainda de acordo com D'Angelis, é possível que um professor indígena pratique “[...] uma educação que Paulo Freire denominou bancária. O fato de serem índios não torna bom o mau ensino.” (D'ANGELIS, 2012, p.158).

D'Angelis lembra ainda que “[...] se um educador assume de fato uma perspectiva dialógica, ele tem um compromisso com a construção da autonomia dos educandos, e em seu horizonte está clara a importância de retirar-se no momento certo, para que os formandos continuem seu caminho” (D'ANGELIS, 2012, p.158).

6.4 O REGIME DE ALTERNÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL

A complexidade da construção de um currículo escolar que esteja de acordo com as necessidades das comunidades indígenas é muito grande, já que elas estão inseridas em um contexto amplo, onde não basta à escola realizar um trabalho de valorização e revitalização dos conhecimentos ancestrais. É preciso que o faça considerando o contexto intercultural onde as sociedades indígenas estão inseridas. Não obstante, esse currículo também deve considerar o papel que a comunidade indígena atribui à escola em terras indígenas.

Nessa perspectiva, a fim de que a escola seja capaz de garantir aos estudantes indígenas o acesso a uma escolarização que valorize as raízes culturais e linguísticas de seu povo, sem privá-los dos conhecimentos da sociedade envolvente, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é importante

[...] a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de "sua cultura e sua tradição", mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vindo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias (BRASIL, 1998, p.58).

Historicamente, os currículos das escolas indígenas eram impostos com a intenção de promover a perda da língua e da cultura indígena. Foi somente a partir da CF/88 que a discussão sobre a construção de currículos com vistas a uma escolarização específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue teve uma base legal. Assim, a construção de um currículo com as características já citadas é complexa, bem como a sua implementação. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.12), “[...] esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação”.

Embora não existam receitas a serem seguidas a fim de orientar a construção de um currículo adequado às necessidades das comunidades indígenas, o que se percebe é a necessidade de que a comunidade indígena esteja presente neste processo: “[...] é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 1998).

Amparado pelo artigo 23¹⁴ da LDB (lei 9394/96), o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel organiza seus cursos de formação de professores Kaingang em nível médio a partir da pedagogia da alternância, onde os alunos do Ensino Médio- Curso Normal possuem duas semanas de tempo-escola, seguidas de duas semanas em tempo-comunidade. O Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos, por tratar-se de alunos que já concluíram o Ensino Médio e necessitam cursar apenas os componentes curriculares da formação profissional, permanecem uma semana em tempo-escola e três semanas em tempo-comunidade. Tanto o Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, quanto o Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos possuem aulas nos turnos matutino e vespertino quando

¹⁴ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

se encontram em tempo de estudos no espaço escolar, e quando no tempo-comunidade, devem realizar atividades de Práticas Pedagógicas Orientadas, em um total de 200 horas anuais.

De acordo com o Regimento do Instituto, a alternância regular de períodos de estudos torna possível que professores que já estejam trabalhando, mas que não possuam formação, ou não possuam formação específica, possam frequentar o curso sem prejuízo às suas atividades profissionais. Do mesmo modo, permite que estudantes de outras comunidades além da Terra Indígena Inhacorá possam ter acesso a esta formação. Pedagogicamente, a alternância de períodos de estudos permite que os alunos não percam o vínculo com sua comunidade, além de possibilitar ao “[...] estudante praticar os conhecimentos aprendidos e pesquisar na sua comunidade de origem, contribuindo com o retorno dos conhecimentos pesquisados em benefício das comunidades e favorecendo para a manutenção de seus vínculos de pertencimento” (REGIMENTO, p. 17).

A partir do disposto no Regimento do Instituto, é possível depreender que a Alternância Regular de períodos de estudos como prática pedagógica desta instituição deve se sustentar e se fortalecer a partir da articulação entre o Instituto e as comunidades de origem de seus estudantes. Nesse sentido, as Práticas Pedagógicas Orientadas assumem o papel de elo entre os componentes curriculares e as Terras Indígenas.

As Práticas Pedagógicas Orientadas, atividades que os alunos devem realizar no tempo-comunidade, são um aspecto muito importante da formação dos futuros docentes na medida em que permitem que os estudantes conheçam as escolas indígenas de suas comunidades e nelas possam aplicar os conhecimentos aprendidos ao longo do curso, além de permitir a construção de “[...] vínculos entre o trabalho pedagógico do Instituto e os projetos pedagógicos das demais escolas indígenas Kaingang, possibilitando trocas permanentes que potencializam as atribuições do Instituto enquanto escola formadora” (REGIMENTO, p.17).

Os professores entrevistados foram convidados a falar sobre o modo como organizam suas aulas a fim de contemplar as vivências do regime de alternância, e foi possível perceber que, com poucas exceções, costumam encaminhar trabalhos a serem realizados em casa a fim de complementar ou fixar os conteúdos estudados no tempo escola e também a realização de pesquisas no tempo-comunidade com a intenção de que os resultados sejam utilizados e explorados nas aulas do tempo-escola, conforme pode ser observado na fala dos entrevistados a seguir:

Como é uma aula por semana, eu introduzo uma questão, um tema com eles e dou trabalhos pra eles fazer em casa, pra eles fazer pesquisa com os velhos e isso é uma maneira deles se aproximar dos velhos, que nem a gente diz pra eles, eles são os únicos que tem as respostas pra resolver ainda alguma coisa. Porque se eles morrerem, eles vão levar todo esse conhecimento com eles.[...] Então esse é um jeito que eu tento

fazer com eles, pra eles ir em busca desses velhos e trazer alguma coisa de conhecimento, mas pouco trazem, mas é assim que eu faço com essas turmas (ENTREVISTADO KI ÊMÊ).

Geralmente quando eles vão pra casa, eu dou trabalho, quase sempre voltado à pesquisa, a buscar alguma coisa na comunidade. Que nem um outro dia que eu dei um trabalho que era pra eles ir nos Kofás e pedir pra eles contar uma história, escrever e trazer pra escola. Então eu tento fazer alguma coisa que vá fazer com que eles vão, digamos buscar alguma coisa, que nem na questão da dança, na questão da música e da dança, eu pedi pra eles pesquisarem lá na comunidade deles algumas músicas, algumas danças da cultura, que seja da cultura, porque eu não tenho conhecimento, daí onde eu vou buscar, onde eu vou procurar, então pra eles também irem fazendo a pesquisa, porque esse projeto a gente vai aprender na verdade juntos (ENTREVISTADO TO JYKRÉN).

Na fala do entrevistado *To jykrén* fica claro que solicitar aos alunos que no tempo-comunidade realizem pesquisas sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados no tempo-escola é uma estratégia utilizada principalmente pelos professores não indígenas a fim de que aspectos referentes à cultura Kaingang possam estar presentes na sala de aula e, conseqüentemente, os professores não indígenas aprendem com os alunos os conhecimentos que foram mobilizados durante a pesquisa, geralmente realizada com as pessoas mais velhas da comunidade.

Quase todos os docentes entrevistados mencionaram a pesquisa como um recurso que costumam utilizar a fim de contemplar as particularidades da alternância entre tempos e espaços escolares. A partir dessas falas, foi possível perceber que normalmente as pesquisas são encaminhadas para os alunos no tempo-escola e devem ser realizadas durante o tempo-comunidade e apresentadas quando do retorno desses alunos para a escola. Dessa forma é possível inferir que há pouco ou nenhum contato entre o professor e seus alunos quando estes estão no tempo-comunidade, o que corrobora com as críticas que os próprios professores tecem ao fato de que o contato com as comunidades Kaingang ainda são incipientes para uma escola que busca proporcionar uma formação de professores a partir da pedagogia da alternância, conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *Ki Kanhró*:

Tem muita coisa que eu mando eles pesquisar na comunidade deles, fazer entrevistas pra me trazer pra escola, pra gente comentar no todo, conforme o conteúdo trabalhado. E tem coisas que não dá para relacionar. Eu trabalho bastante com entrevistas que eles vão trazer pra mim, algumas visitas que até o professor acompanha, mas não muitas vezes. As vezes conversas com a própria família assim, questões do dia a dia deles, nesse sentido (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

As visitas à comunidade onde os alunos possuem o acompanhamento do professor normalmente são realizadas durante o tempo-escola (dado o fato de que neste momento o professor possui carga-horária destinada àquela turma e há maior facilidade de organização da turma para tal) e o destino é dentro da Terra Indígena Inhacorá por questões de proximidade e

logística. Contudo, não há como negar que essa situação impacta na formação desses futuros professores, já que cada Terra Indígena Kaingang possui suas especificidades e uma maior proximidade entre o Instituto e essas Terras Indígenas enriqueceria a formação dos estudantes.

A fim de que todo o potencial pedagógico do regime de alternância seja explorado, é fundamental que o Instituto esteja próximo das famílias de seus alunos. Conforme Santori,

O modelo pedagógico por alternância consiste num processo de organização de formação de espaços, diferenciados, desenvolvido a partir da experiência e da realidade concreta dos/as jovens educandos/as, indo do específico para o geral, com envolvimento das famílias e das comunidades que participam ativamente do processo formativo (SANTORI, 2008, p. 15).

Nesta perspectiva, é importante destacar que a formação de professores Kaingang a partir do regime de alternância requer a existência de parcerias pedagógicas entre as comunidades Kaingang e o Instituto. Assim, é possível inferir que o encaminhamento de atividades de pesquisa no tempo-escola que devem ser realizadas no tempo-comunidade, aliadas a visitas esporádicas não são suficientes para que os laços entre família e escola sejam estreitados e que ocorra de fato uma formação integral deste futuro professor.

Em suas falas, alguns professores mencionam a necessidade de que a forma como a pedagogia da alternância está sendo organizada seja repensada, já que possuem a opinião que este recurso pedagógico não tem sido explorado em todas as suas possibilidades. Um aspecto que os entrevistados acreditam que contribuiria para isso é uma maior aproximação da escola com as terras indígenas, especialmente na formação no tempo-comunidade. E uma ferramenta pedagógica muito importante para tal são as visitas periódicas dos professores do Instituto às famílias e o acompanhamento dos alunos nas atividades no tempo-comunidade, momentos em que comunidades e Instituto poderiam refletir conjuntamente sobre a pedagogia da alternância e as suas respectivas contribuições para com a formação dos futuros professores. Esses momentos também oportunizariam o estreitamento de laços de parceria entre a escola e as comunidades Kaingang.

Um aspecto mencionado na fala de quase todos os entrevistados é o fato de que os estudantes não possuem o hábito de entregar as atividades propostas para serem realizadas no tempo-comunidade. Enquanto a maioria dos professores optam por insistir e continuar solicitando que os alunos realizem pesquisas e outras atividades no tempo-comunidade, outros optam por realizar todas as atividades no tempo-escola, como pode ser percebida na fala dos entrevistados a seguir:

Não dá para deixar atividades entreabertas, porque no momento que eles vão pra casa e retornam, muita coisa é perdida, então se tu começou, se eles tem aula 15 dias, tentar fazer o planejamento de aula nesses 15 dias e fechar aquilo. Daí os outros 15 dias você trabalha outra coisa com eles. Eu percebi isso, não sei se estou certa. [...] Por eu ter

percebido esse problema, eu prefiro fazer em sala de aula (ENTREVISTADO KINHRA).

Normalmente encaminho trabalhos, mas normalmente não volta. Com a experiência de anos anteriores, eu procuro tentar render o máximo dentro da sala de aula, porque eu sei que o que eles levam, nem todos trazem de volta (ENTREVISTADO VËNHRÁN).

Um aspecto que pode ser atribuído ao fato de que muitos alunos não costumam entregar as atividades propostas para o tempo-comunidade é o grande número de componentes curriculares que os alunos possuem, e, conseqüentemente, o fato de levarem para o tempo-comunidade uma quantidade significativa de trabalhos quando em muitos casos os alunos possuem a necessidade de utilizar esse período para cuidar de suas famílias, inclusive em relação ao sustento da mesma, já que a maioria dos alunos são casados e possuem filhos. Uma estratégia que vem sendo discutida pelos professores e coordenação pedagógica do Instituto é de que os professores priorizem o encaminhamento de trabalhos interdisciplinares, o que não somente diminuiria o número de trabalhos que os alunos teriam que fazer a cada tempo-comunidade, como também contribuiria com o aprendizado dos mesmos.

Outro fator que tem influência sobre essa realidade é que muitos estudantes percebem o tempo-comunidade como um período de recesso das atividades escolares e não propriamente como uma continuidade de sua formação docente em tempo e espaços alternativos. Esta percepção, conforme mencionado anteriormente, poderia ser alterada a partir do estreitamento de laços entre as famílias e o Instituto, bem como uma maior presença dos formadores tradicionais Kaingang no Instituto no tempo-escola e, por outro lado, uma presença maior dos docentes do Instituto nas terras indígenas no tempo-comunidade.

A Matriz Curricular do Instituto está organizada em duas partes: a Formação Geral e a Formação Pedagógica. A Formação Geral é composta por componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular e pela Parte Diversificada. A Formação Pedagógica está subdividida em Formação Didática Intercultural e Práticas Pedagógicas Orientadas (PLANO DE ESTUDOS, p. 6-7).

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular estão organizados em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Kaingang, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Literatura, Arte, Educação Física), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). (PLANO DE ESTUDOS, p.6-7).

A parte diversificada é composta por três componentes: Seminário Integrado da Cultura Kaingang, Valores da Cultura Kaingang e Técnicas Ambientais (PLANO DE ESTUDOS, p.6-7.)

A formação da Didática Intercultural ocorre através dos seguintes componentes: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Direitos Indígenas, Didática da Língua Kaingang, Libras- Língua Brasileira de Sinais, Didática Kaingang, Didática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Didática da Educação Infantil, Didática das Linguagens, Didática da Matemática, Didática das Ciências da Natureza, Didática das Ciências Humanas, Didática da Educação Física, Didática da Arte Educação, Métodos e Metodologias da Educação Kaingang, Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas, Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências da Natureza, Métodos e Metodologias de Pesquisa em Linguagens e em Matemática (PLANO DE ESTUDOS, p.6-7).

Conforme o disposto, é possível perceber que a matriz curricular do Instituto abarca, além dos componentes normalmente encontrados em um curso de formação de professores não indígenas, componentes destinados especificamente à formação de um professor Kaingang (como é o caso de Língua Kaingang, Didática da Língua Kaingang, Didática Kaingang). Além disso, os outros componentes curriculares devem trabalhar os conhecimentos Kaingang e não indígenas que competem àquela área do conhecimento e fazê-lo considerando o modo como os Kaingang transmitem conhecimentos, conforme o disposto na legislação que dispõe sobre a educação escolar indígena.

Conforme a matriz de componentes curriculares do Instituto e os objetivos de formação presentes no Regimento, a formação de professores deve promover a interlocução dos saberes da sociedade Kaingang com os conhecimentos dos não indígenas. Assim, é muito importante que o Instituto construa modos específicos de trabalhar esses conhecimentos, já que conforme apontado por Luciano (2011), as escolas indígenas que tentam encaixar os conhecimentos indígenas em um currículo, tempo, espaço e conteúdo de uma escola não indígena, colocam-se em uma posição em que há grandes possibilidades de não conseguir trabalhar de modo satisfatório nenhum dos conhecimentos. No caso do Instituto, a situação é ainda mais grave por tratar-se da formação inicial de professores, o que torna necessário que a equipe de profissionais e a comunidade do Instituto façam avaliações periódicas a respeito do trabalho desenvolvido e do perfil profissional que está sendo formado, de modo a detectar e propor soluções para os problemas que possam ser percebidos no percurso formativo.

Os professores entrevistados tecem algumas críticas à forma como a matriz curricular está organizada. A primeira delas é em relação ao grande número de componentes curriculares que os alunos possuem e questionam a respeito da necessidade de alguns deles, principalmente Língua Inglesa e Língua Espanhola, justificando que além do fato do currículo ser muito extenso, os alunos também possuem aulas de Língua Kaingang, Língua Portuguesa e Libras, sendo que no decorrer de seu percurso formativo, os alunos estudam 5 línguas.

Diante do fato de tratar-se de uma escola de formação de professores bilíngues e considerando que a maior parte dos alunos possuem dificuldades na Língua Portuguesa ou Kaingang, alguns professores argumentam a favor da supressão das Línguas Estrangeiras e consequente ampliação da carga horária da Língua Portuguesa e Kaingang, de modo que as dificuldades que os alunos possuem na leitura e escrita dessas línguas sejam sanadas, refletindo na atuação docente deste futuro professor, conforme pode ser observada na fala do professor *Ki Kanhró*:

Eu acredito que a escola poderia fortalecer mais ainda o Kaingang. Ter mais aulas de Kaingang e mais aulas de português, porque a dificuldade deles na leitura e na escrita é grande, eu acho que eles não precisariam ter espanhol e inglês. Na minha opinião, essas duas línguas poderia tirar do currículo deles, porque não tem necessidade dos alunos terem que aprender quatro línguas, então fortalece o Kaingang, fortalece o português que eles tem dificuldade [...] Então eu acredito que é interessante eles ter mais aulas de português e Kaingang para eles conseguir depois, principalmente os alunos do magistério, trabalhar isso com os alunos deles (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

Na fala dos professores entrevistados ficou evidente que a maioria considera que a matriz curricular é muito extensa, o que nos leva a retomar o estudo de Luciano (2011), que aponta que a escola indígena ainda está organizada em uma estrutura muito semelhante às escolas não indígenas, mas deve trabalhar além dos conhecimentos científicos presentes nestas escolas, também os conhecimentos específicos à etnia que a escola atende. Neste sentido, as escolas indígenas ao tentarem trabalhar tudo, mas sem uma estrutura escolar que dê conta disso, acabam não trabalhando nenhum dos conhecimentos de modo eficiente.

Conforme pode ser observado no excerto abaixo:

O currículo é muito extenso. Porque eu como profe demoro para chegar na vez de ir para a sala de aula, porque tem muitas disciplinas para eles antes de eu voltar para a sala de aula e eu observo eles, essa angústia deles: “profe, para que precisa ter tantas disciplinas”? (ENTREVISTADO KANHRÂN).

A fala do entrevistado *Kanhrân* demonstra que os alunos também consideram excessivos os mais de 20 componentes que os estudantes do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang necessitam estudar durante cada 1 dos 3 anos de sua formação. Sobre o currículo do Instituto, o entrevistado *Ki Kanhró* analisa:

É bem amplo, talvez até demais. É muita disciplina, talvez poderia reduzir, trabalhar em uma o que se trabalha em duas, três, de repente. Acaba muito confuso pra eles que entram aqui sem noção disso tudo, mas talvez ajeitar essa grade curricular, diminuir, assim está bem... muito ampla, acho que isso dificulta muito a compreensão de tantas disciplinas (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

Uma forma de reduzir o número de componentes curriculares sugerida durante as entrevistas foi a de unificar os componentes de Didáticas das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) com os componentes de Métodos e Metodologias dessas mesmas áreas, já que há a percepção por parte dos professores da existência de complementaridades dos componentes. Exemplificando, a partir da área de Ciências Humanas, ao invés de ter um componente de Didática das Ciências Humanas e outro de Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas, os professores sugerem o agrupamento em um único componente curricular, que acumularia a carga horária e os objetivos dos dois. Segundo os professores, um dos benefícios dessa medida seria a redução do número de componentes curriculares, possibilitando aos alunos uma melhor organização, inclusive no que se refere aos cadernos de aula e à entrega de atividades.

Os professores também criticam o fato de a Matriz Curricular concentrar alguns componentes em um único ano, e nos outros dois os alunos não terem mais aulas daquele componente. É o que acontece, por exemplo, com as Didáticas e Metodologias das áreas específicas do conhecimento. No primeiro ano do Curso Normal, o foco é nas Ciências Humanas, de modo que os alunos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de Estudos possuem, respectivamente, 2 e 4 aulas semanais de Didática das Ciências Humanas e 3 e 6 aulas de Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas. No segundo, terão Didática das Ciências da Natureza e Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências da Natureza. No terceiro ano é a vez de Linguagens e Matemática. Sobre essa organização curricular, o entrevistado *To Vēmén* faz algumas críticas, compartilhadas por outros entrevistados:

Confuso, eu acho que já manifestei isso em algumas reuniões pedagógicas também, uma concentração de componentes curriculares da mesma área no mesmo ano e depois eles não veem mais aquilo. Pra mim teria que ser distribuída essa carga horária de uma maneira diferente, não uma concentração de 6 aulas semanais, por exemplo, no primeiro ano e depois nunca mais eles tem didática. Então isso é ruim, eu acho que eles teriam que ter ao longo do curso a distribuição tanto dos componentes curriculares, para que eles tenham todos durante todos os anos de curso, assim como a carga horária, eles ir recebendo essa carga, essa bagagem de conteúdo de forma mais lenta, para eles conseguir ir assimilando esses conteúdos de maneira mais gradativa (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

A fala dos entrevistados denota a percepção de que consideram que a adequação curricular pode contribuir positivamente para que a formação de professores que acontece no

Instituto seja reorganizada de modo a possibilitar aos estudantes uma educação escolar com maior qualidade. É possível perceber também que o assunto tem sido discutido nas reuniões docentes e têm sido propostas sugestões a fim de qualificar a matriz curricular.

Eu acredito que ele poderia ser um pouco modificado, é até o que estão tentando fazer, só que primeiro vai ter que ter uma turma de formandos, mas eu acredito que poderia ser modificado pensando mais nessa questão do currículo voltado para as questões indígenas, porque não é só porque lá tem valores culturais e tem Kaingang que aquilo lá é um currículo voltado pra questão indígena, eu acho que não, eu acho que todo ele deveria ser reavaliado e pensado coisas diferentes, só que o que são essas coisas diferentes eu só vou poder te dizer no dia que eu tiver uma formação pra isso também, mas que eu acredito que deveria ser modificado e tirado algumas coisas que não tem, que não contribuem muito para a formação deles como professores futuramente, mas eu acredito que tem muita mudança pra fazer, mas só que pra eu ajudar nessa questão, eu preciso ter formação também (ENTREVISTADO VÊNHHRÁN).

Uma característica do Plano de Estudos do Instituto é que os componentes curriculares possuem ementa e objetivos que foram elaborados quando da criação do Instituto, contudo, não são elencados os conteúdos que devem ser trabalhados em cada componente curricular. Assim, cada professor possui a autonomia de selecionar os conteúdos e metodologias que considerar adequadas para atingir os objetivos propostos.

Conforme o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, as ementas e objetivos de cada componente curricular que constam no referido documento tem a intenção de

[...] orientar, organizar e propor um roteiro de trabalho pedagógico e de conhecimentos pertinentes às diferentes áreas do conhecimento, articulando, de maneira interdisciplinar, os componentes curriculares da Formação Geral (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) com aqueles da Formação Pedagógica (Formação Didática Intercultural e Práticas Pedagógicas Orientadas), e contextualizando o conhecimento científico com os saberes locais e comunitários através da pesquisa e da construção da interculturalidade. A pesquisa possibilita aos estudantes exercer a sua autonomia, ao formular e ensaiar projetos coletivos de pesquisa e de vida (PLANO DE ESTUDOS, p.3).

Com exceção de três professores, todos os entrevistados já trabalharam (alguns ainda trabalham) em escolas não indígenas. Quando esses profissionais passam a trabalhar no Instituto, é natural que tragam algumas expectativas e hábitos adquiridos ao longo de sua carreira. No que se refere ao currículo, esses profissionais (em especial os não indígenas) são provenientes de uma cultura escolar onde não há a necessidade vital de construção de currículo específico a uma determinada realidade, já que este currículo já está posto.

Aí podem estar as raízes da dificuldade, percebida durante a entrevista, dos docentes em relação a um Plano de Estudos que fornece apenas a ementa e objetivos do componente curricular, deixando o professor livre para selecionar conteúdos, metodologias e bibliografias que considerar mais adequados para dar conta desta ementa e destes objetivos. Outro motivo

para essa dificuldade é a ausência de uma participação mais ativa da comunidade escolar, já que conforme o disposto anteriormente, é importante que a comunidade (as comunidades, no caso do Instituto) participem da discussão sobre os conteúdos que devem compor o currículo a fim de atender as necessidades do povo Kaingang.

Na fala dos entrevistados é possível perceber que os docentes sentem falta de um contato mais próximo entre o Instituto e comunidades Kaingang, sendo que este estreitamento de laços não somente é importante para minimizar as dificuldades percebidas em relação ao currículo e metodologias de ensino da instituição, como também é fundamental para que o Instituto seja capaz de oportunizar aos estudantes o acesso aos “[...] conhecimentos importantes para sua vida em uma visão de progresso coletivo para a melhoria do ser humano, onde estão contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos” (REGIMENTO, p.11).

Ao mencionar que a função do Instituto é trabalhar os “conhecimentos importantes” (REGIMENTO, p.11), este documento deixa implícita a necessidade de participação das comunidades Kaingang na definição da linha de trabalho da instituição. Afinal, quais são os conhecimentos importantes que devem ser trabalhados na formação de professores Kaingang? Não há uma resposta pronta, embora a Matriz Curricular e os Planos de Estudos do Instituto apontem algumas direções. É importante que a definição destes conteúdos importantes ocorra a partir das discussões de um coletivo que envolva professores, lideranças, *Kofá* e pais de alunos. Além disso, como o Instituto possui alunos de diversas Terras Indígenas, as discussões não devem restringir-se apenas à Terra Indígena Inhacorá.

Como ponto positivo dessa organização do Plano de Estudos, pode-se citar a liberdade que ela permite, inclusive no que se refere à construção de um currículo de formação de professores que valorize a cultura Kaingang e os aspectos próprios de cada Terra Indígena, já que o professor tem a autonomia de, a fim de atingir os objetivos propostos no Plano de Estudos, selecionar conteúdos que estejam de acordo com as especificidades do povo Kaingang. Mais, o professor possui a liberdade de convidar a comunidade escolar para discutir e contribuir na construção de um currículo que esteja de acordo com as necessidades percebidas por esse coletivo.

Contudo, uma ressalva é necessária: do mesmo modo que esta liberdade permite que seja construído um currículo de formação de professores específico, diferenciado, intercultural, comunitário e bilíngue, também é necessário que os professores recebam formação e sejam preparados para explorar positivamente as possibilidades do Plano de Estudos, porque do contrário corre-se o risco de que sejam selecionados os mesmos conteúdos, bibliografias e

metodologias que estão presentes na escola não indígena, perdendo assim uma excelente possibilidade de discussão e criação de um currículo específico e diferenciado.

A autonomia que o professor possui na construção de seu plano de trabalho permite que sejam elaborados planos diferentes para turmas com realidades diversas presentes na escola. Não obstante, também permite que o professor constantemente avalie sua prática, e a partir de suas experiências e percepções, realize alterações em seus planos de trabalho com a finalidade de corrigir aspectos que não funcionaram como deveriam em períodos precedentes, contribuindo deste modo para uma formação com maior qualidade.

De acordo com o Plano de Estudos “Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento são trabalhados interdisciplinarmente” (PLANO DE ESTUDOS, p.3). O documento ainda aponta a necessidade de articulação entre os componentes da Formação Geral e da Formação Pedagógica, bem como deve haver a contextualização dos conhecimentos tradicionais do povo Kaingang com os conhecimentos científicos.

Conforme já exposto anteriormente, como o Plano de Estudos oferece ao professor a ementa e os objetivos do componente curricular, e a seleção de conteúdos para atingir esses objetivos é definido pelo professor, este tem a possibilidade de planejar suas aulas a partir do diálogo com os seus colegas, podendo inclusive planejar momentos de trabalho coletivo com os alunos. Em alguns momentos isso já aconteceu no Instituto: professores reuniram-se em torno de temas em comum e os trabalharam coletivamente. Contudo, na percepção de alguns docentes, o trabalho interdisciplinar no Instituto ainda é incipiente, conforme pode ser ilustrado pela fala do entrevistado *Kinhräg*:

Algumas tentativas a gente faz para que não seja tão em gavetas, mas isso é uma iniciativa própria dos professores, mas isso não está no currículo, não está registrado, então a gente faz porque a gente conversa informalmente e combina, nós vamos fazer esse tipo de trabalho, convida outras colegas e os outros acabam contribuindo e aprendendo, então são coisas que a gente faz, mas que não faz parte, que a gente não pensou que isso poderia ser, fazer parte. Muito, muito gaveta ainda, é que nem uma escola tradicional de branco, então, qual é o diferencial, que diferencia da outra escola e o que tem de diferente, tem uns trabalhos que a gente faz que são diferentes e que são bons, só que isso daí é porque a gente decidiu juntos, colegas que se combinam e fazem, mas que não está pensado para que isso ocorra, seja uma prática, que seja registrado que faz parte do currículo, isso não tem (ENTREVISTADO KINHRÄG).

Um aspecto chama a atenção na fala do entrevistado *Kinhräg*: a afirmação de que a interdisciplinaridade não está registrada, quando tanto no Regimento, quanto no Plano de Estudos por mais de uma vez reitera-se que os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento devem ser articulados de modo interdisciplinar. Inclusive o Regimento do Instituto aponta a interdisciplinaridade como um dos aspectos que devem compor a metodologia adotada pelos professores. A partir disso, depreende-se que a interdisciplinaridade não é uma prática

institucionalizada no Instituto, ocorrendo de modo esporádico, dependendo da iniciativa de alguns docentes.

6.5 A PRÁTICA DOCENTE E OS CONCEITOS DE ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL, BILÍNGUE E COMUNITÁRIA

Nesta categoria de análise pretende-se discutir quais as concepções que dos professores a respeito da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue. Serão apresentadas e discutidas as percepções que os professores possuem a respeito de suas práticas pedagógicas, assim como os aspectos que contribuem e aqueles que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nessa instituição.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), a escola indígena que se caracteriza como específica e diferenciada é aquela que está pensada e organizada conforme os desejos e aspirações da terra indígena em que está inserida, e que possui a autonomia de se organizar do modo mais adequado para atender as particularidades desta comunidade.

Quando os professores entrevistados foram convidados a falar sobre o que caracteriza uma escola indígena específica e diferenciada, aspectos relacionados à cultura Kaingang estiveram muito presentes em suas respostas:

Tem que trabalhar a cultura, o importante é trabalhar a cultura dentro do contexto dela, não tentar impor as coisas que vem de fora, claro que alguma coisa tem que dar, mas tentar trabalhar a cultura é parte fundamental de uma escola indígena. Pra mim a educação diferenciada é trabalhar a cultura, específico, como que era antigamente, fazer essa diferença, a luta deles, a questão das terras, a questão da educação dentro da comunidade. Então o específico seria trabalhar a cultura dela [da comunidade], isso que é diferenciado pra mim (ENTREVISTADO KANHRÃRÃN).

Na fala do entrevistado, além da importância de a escola valorizar a cultura Kaingang, podemos destacar a percepção de que a escola indígena não deve ser um espaço de imposição, seja de cultura, língua ou formas de organização e estrutura de funcionamento. Essa percepção vai ao encontro das lutas dos povos indígenas por uma escola indígena que esteja de acordo com as necessidades da comunidade onde ela está inserida.

Outro aspecto considerado fundamental para que uma escola indígena seja específica e diferenciada e que está intrinsecamente relacionado aos aspectos já mencionados, são os profissionais que fazem parte da instituição.

Quando ao corpo docente, serventes, merendeira, direção ficar totalmente indígena, aí nós vamos dizer que é uma escola diferenciada [...] trazer o *Kujá* pra vir explicar a questão dos remédios, como é que é. Talvez dentro da arte, por exemplo, trazer uma

mulher que faz artesanato, mostrar pros alunos que se faz, aí nós podemos considerar que é uma escola diferenciada (ENTREVISTADO KÃGRÁ).

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 aponta a necessidade de que a maior parte dos profissionais das escolas indígenas pertença à etnia que a escola atende. Analisando o Regimento e os Planos de Estudos do Instituto, essa perspectiva não está contemplada. Na prática isso também não acontece, e conforme alguns docentes do Instituto, é um fator que contribui para que as escolas indígenas Kaingang ainda não possam ser consideradas de fato específicas e diferenciadas. Conforme pode ser identificado na fala do entrevistado:

Eu gosto de dizer e tento buscar argumentos para isso, que nós só vamos ter uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, no dia que a escola for dos indígenas, no dia que ela estiver na mão deles, que eles possam construir ela junto com a sua comunidade, definir quais são os objetivos dela (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Na fala do entrevistado percebe-se um dos aspectos que permeia a luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada: o protagonismo indígena nos diversos espaços e funções da escola. Nesse sentido, a fim de facilitar a construção dessa escola que atenda às necessidades das comunidades indígenas, considera-se muito importante que o quadro docente seja composto majoritariamente por profissionais indígenas, o que não significa “[...] que os professores não indígenas não vão trabalhar, ao contrário, eles vão trabalhar, mas aí eles vão ter consciência de se qualificar” (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Além do quadro docente, os entrevistados mencionaram a importância de que outros cargos, como a gestão, coordenação pedagógica e os responsáveis pelo preparo dos alimentos sejam indígenas:

As merendeiras têm que ser indígenas. As mães indígenas são educadoras, e se tem mães indígenas trabalhando na cozinha elas ajudam você a educar seu aluno, ela vai estar do teu lado, ela vai exercer o papel de mãe também (ENTREVISTADO HAN HÁ).

Contudo, é necessário mencionar que apenas a presença de profissionais indígenas na escola não é sinônimo de construção de escola indígena específica e diferenciada. Em primeiro momento, é importante que esses profissionais sejam comprometidos com a escolarização indígena e possuam conhecimentos adequados que os tornem aptos a realizar suas funções. É importante também que tenham força para discordar do que está posto e propor novas possibilidades de educação escolar que rompam com os traços de escolarização colonizadora que atualmente ainda estão presentes nas escolas indígenas.

Enquanto uma parcela dos docentes entrevistados demonstrou segurança ao afirmar que a escola indígena específica e diferenciada não está posta, ao contrário, deve ser construída e essa construção perpassa a valorização da cultura Kaingang e a presença majoritária de

profissionais indígenas em todos os setores da escola, ou seja, apresentam as características que uma escola deve possuir para ser considerada específica e diferenciada, para outra parcela dos docentes, esses dois conceitos ainda são muito abstratos.

Segundo eles, há uma falta de clareza do que seria uma escola indígena específica e diferenciada, já que há a impressão de que estes termos que estão de acordo com o disposto na legislação são usados com tanta frequência a fim de referir-se a uma escolarização indígena que deve ser construída, que a repetição destes tomou um caráter quase mecânico, não havendo nas escolas indígenas discussões com a frequência e adensamento necessários, a fim de que esses termos sejam realmente compreendidos pela comunidade escolar e postos em prática. O entrevistado *Kanhrã* deixa claro que ainda não se apropriou dos conceitos fundamentais de uma proposta pedagógica indígena:

É uma pergunta que eu faço pra mim mesma, eu não sei. O que pode, o que é uma escola, até já perguntei pra um indígena e fiquei sem resposta. Se é só sobre cultura, se é porque ela é diferenciada, diferenciada do branco? Diferenciada o currículo? O que é esse diferencial? Essa especificidade o que é? O que significa isso, sabe? É em relação a maneira de se comportar no mundo? Ou de relação com as outras pessoas, com a natureza? Eu não sei, então essa pergunta eu vou ficar te devendo (ENTREVISTADO KANHRÃ).

Conforme alguns entrevistados, essa falta de compreensão também pode ser aplicada em relação ao próprio Instituto, já que há algumas dúvidas sobre qual é a educação que o Instituto deseja proporcionar aos seus alunos e quais os caminhos que devem ser percorridos para atingir esses objetivos.

É isso que eu queria descobrir também, eu queria aprender, queria que alguém fizesse alguma coisa, do tipo olha, pra atender esse público que vocês têm, essa é a linha de pensamento. O que o Instituto quer? O que nós queremos com o Instituto? Com os alunos do Instituto? E falta isso, falta esse foco para nós, o que nós queremos aqui, como nós queremos formar esses alunos (ENTREVISTADO VËNHRÃ).

O Regimento do Instituto aponta que a função do Instituto é a formação de professores Kaingang em nível médio a partir da valorização da cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaingang. Para que essa formação aconteça, aponta que as metodologias a serem utilizadas devem considerar a interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo, pesquisa como eixo metodológico do currículo, pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de projeto vivencial, trabalho como princípio educativo, formação pedagógica, práticas pedagógicas orientadas e alternância regular de períodos de estudos.

Uma das possibilidades apontadas a fim de suprir a necessidade que os professores possuem de compreender melhor os objetivos do Instituto e as formas de atingi-los é o conhecimento do que a comunidade escolar compreende por educação escolar Kaingang

específica e diferenciada, e a partir desta, retomar os objetivos de formação do Instituto para então iniciar um processo de estudo e discussão envolvendo a comunidade escolar juntamente com os formadores tradicionais da comunidade a fim de criar um “modelo” de escolarização Kaingang específica e diferenciada. Conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *To Vêmén*:

No meu ponto de vista eu acho que seria desde o início assim, de sentar com o grupo de professores, com direção, com coordenação, de saber o que se quer, de sentar com a comunidade, de saber o que essa comunidade quer em termos de formação para esses filhos (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

Quando convidados a refletir sobre a formação de professores que acontece no Instituto e dizer se ela pode ser considerada específica e diferenciada, há três grupos de respostas: aqueles que consideram que o Instituto é específico e diferenciado, os docentes que a percebem como parcialmente específica e diferenciada e ainda aqueles que acreditam que não se trata de uma educação escolar específica e diferenciada.

Os professores que consideram específica e diferenciada a escolarização que acontece no Instituto justificam sua posição pela preocupação que percebem no corpo docente em trabalhar a cultura e a língua Kaingang, conforme pode ser percebido nos excertos a seguir:

Eu acho que é, porque a gente acompanha os professores, todos procuram dialogar com essa cultura, eu acho que esse é o diferencial. Tudo o que você trabalha dentro da sala de aula tem alguma ligação com a vida que eles vivem (ENTREVISTADO KINHRĂG).

O Instituto está fazendo a sua parte, de trabalhar as coisas importantes da cultura para os alunos (ENTREVISTADO KRĭ HĂ).

O Instituto, no meu ponto de vista, tem os conteúdos programáticos dele, do Instituto que são voltados pra cultura, então fortalece o meu conhecimento e o conhecimento do não indígena (ENTREVISTADO KANHRĂRĂN).

Na fala dos entrevistados está muito clara a ideia de que o professor é fundamental no processo de construção de uma escola específica e diferenciada. Contudo, faz-se necessário que todos os docentes de uma determinada escola tenham uma prática coerente com a proposta da instituição. Caso contrário, é possível que alguns professores tenham uma prática específica e diferenciada e a escola não o ser, já que pode tratar-se de uma prática isolada.

Na percepção de uma parcela significativa dos entrevistados, a prática específica e diferenciada é de um grupo de professores e não de todo o Instituto: “Alguns professores se doam para fazer isso e tem alguns que ainda não entenderam as disciplinas que estão trabalhando e de que forma podem entrar também na cultura indígena” (ENTREVISTADO KĂGRĂ).

Um dos argumentos utilizados pelos professores que não consideram que a escolarização do Instituto seja específica e diferenciada é a falta de unidade e clareza na definição do que é uma escola específica e diferenciada e de como seria a prática de uma escola Kaingang com essas características.

Outro ponto destacado por estes professores é a pouca proximidade do Instituto com as comunidades Kaingang. Isso ocorre não apenas em termos pedagógicos, mas também no planejamento e na avaliação do Instituto, conforme pode ser observada na fala do entrevistado *Proféso*:

Eu acho que não...porque eu acho que a gente... primeiro tinha que ter feito uma pesquisa na comunidade pra depois partir pra ver qual a necessidade e como seria, desde tudo, eu falo tudo, desde a estrutura, desde a educação, desde o quadro de professores, porque parece que essa escola foi mandado projeto, projeto político pedagógico tudo assim de paraquedas, “ó vocês pegam e se enquadram nisso, faça essa escola andar”, não foi feito debate, não foi feito com a comunidade, nem com os pais, os alunos, pra ver realmente se está dando certo, se está sendo a realidade deles ou se tá, se o curso está indo pra frente, se tinha que mudar, se as matérias estão conseguindo suprir a necessidades dos alunos (ENTREVISTADO PROFÉSO).

Como mencionado anteriormente, os professores do Instituto acreditam que um dos aspectos fundamentais para que uma escola indígena possa ser considerada específica e diferenciada é a forte presença de elementos culturais no processo de educação escolar. Neste sentido, alguns entrevistados que consideram que o Instituto ainda não é específico e diferenciado justificam sua posição pelo pouco conhecimento que os formadores possuem sobre a cultura Kaingang, conforme pode ser observado na fala do entrevistado *To vēmén*:

Outra coisa é a cultura, que diz lá que tem que respeitar essa cultura, só que a gente não sabe direito como fazer isso, então como a gente faz? Faz frases, faz cartazes em Kaingang, faz de conta que está fazendo. Mas eu acho que nós não estamos atingindo aquilo que traz no regimento, de jeito nenhum, estamos muito longe disso. O regimento tem muita coisa lá que a maioria dos professores nem leu, nem conhece (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

Alguns entrevistados são mais diretos ao afirmar que o Instituto ainda não conseguiu romper com o modelo de escolarização característico dos não indígenas:

Pouco. Teria que ser diferenciada [...]. Mas eu acho que a gente está fazendo, tentando fazer, a mesma coisa que se faz em uma escola de branco. Porque o conhecimento que a gente tenta transmitir para eles é o conhecimento do branco (ENTREVISTADO JYVÂN).

Essa percepção é compartilhada por outros docentes do Instituto, os quais apontam para o fato de que a formação de professores Kaingang que acontece nesta instituição ainda possui muitos elementos que a aproximam da escolarização que acontece em escolas não indígenas, inclusive o entrevistado *To vēmén* aponta que as semelhanças podem ser encontradas até mesmo no currículo e nas metodologias utilizadas:

Do meu ponto de vista não. A diferença que existe é que nós estamos trabalhando com índios, agora a educação é específica e diferenciada? Eu acho que não, porque se eu analisar o que tá lá em termos de conteúdos em cada componente curricular é o que tá na maioria dos currículos por aí, então tem algumas pinceladas que são mais direcionadas, mas quem faz alguma diferença é o professor, e aí vai depender de cada professor levar para o enfoque da cultura indígena ou não, de trabalhar isso de forma mais focada ou não, mas que se eu entrar na sala de aula e observar, pra mim é a mesma coisa (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

Considerando que o Instituto é a única instituição que visa a formação de professores Kaingang em nível médio a partir de uma perspectiva específica e diferenciada e considerando que esta proposta perpassa a necessidade de construção de um modelo de escola que esteja de acordo com as necessidades Kaingang, optou-se por indagar aos professores entrevistados quais aspectos que diferenciam o Instituto de outra escola de formação de professores.

As respostas dos professores a esta pergunta possuem algumas divergências, podendo ser divididas em dois grupos: aquele que diferencia a escolarização que acontece no Instituto de outras instituições e aquele que não acredita que existem diferenças.

Os entrevistados utilizam basicamente três argumentos a fim de justificar sua percepção de que o Instituto possui aspectos que o diferenciam de outras escolas de formação de professores, quais sejam: formação dos professores, infraestrutura e recursos materiais, e a cultura Kaingang.

No que se refere à formação, os docentes afirmam que nas escolas de formação de professores não indígenas os profissionais estão melhor preparados para trabalhar com a realidade de seus alunos, uma vez que a formação inicial e continuada fornece suporte para tal. Contudo, no Instituto, além do professor não indígena trabalhar com uma cultura e uma proposta de educação diversa da que teve contato até então, não possui acesso a um processo formativo que o prepare para tal, sendo possível perceber a insatisfação dos docentes do Instituto em relação à própria formação.

Em relação à infraestrutura do Instituto, uma parcela significativa dos entrevistados destaca o fato de que não há delimitação do espaço com grades, muros ou cercas, o que permite um contato da comunidade com o Instituto. Em relação aos recursos materiais, um ponto recorrente na fala dos entrevistados, em especial dos não indígenas, foi o de que como o Instituto ainda é muito jovem e possui a característica de ser único na oferta de formação de professores Kaingang, não há uma consolidação de práticas pedagógicas e materiais didáticos, como acontece em outras escolas. Se de um lado é considerado um aspecto positivo a construção de um Instituto com características próprias, por outro causa certa insegurança em relação se o que está sendo feito está de acordo com a política nacional de formação de professores indígenas, conforme podemos destacar da fala do entrevistado *To vēmén*: “[...] nas

escolas de não índios, ou nas outras escolas que eu já trabalhei de formação de magistério, as coisas estavam talvez mais prontas [...] então tu tinha uma linha mestra”.

O argumento mais utilizado para diferenciar o Instituto de outras escolas de formação de professores é a presença e valorização da cultura Kaingang, o fato de o Instituto formar professores bilíngues e a interlocução entre os conhecimentos e metodologias indígenas e não indígenas:

A diferença é que ali eles vão atuar tanto no português quanto no Kaingang, e que nos outros magistérios não é isso. Eles vão ter que ser um professor bilíngue. Então isso também é um meio de conservar a cultura, eles mesmos dizem, que eles saindo daqui eles lutem para conservar... (ENTREVISTADO KINHRĂG).

Aqui no Instituto tem essa diferença, você aprende como uma criança indígena aprende, ver as coisas, mas ela também mostra a realidade do não índio. (ENTREVISTADO KI ĘMĚ).

É totalmente focado na cultura deles, além de tentar manter sempre a cultura, porque ali tudo o foco é sempre a cultura deles. (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

Alguns entrevistados apontam a inexistência de diferenças entre a formação de professores que acontecem no Instituto e aquela que é ofertada em outras escolas. Trata-se de um fato preocupante, já que denota a possibilidade de que práticas escolares consideradas inadequadas para a realidade indígena estejam sendo reproduzidas no Instituto, e o que é mais alarmante, professores Kaingang estejam sendo formados nessa perspectiva.

Na verdade, o funcionamento é uma escola pra mim que praticamente...que agrega os mesmos valores que uma escola branca (ENTREVISTADO KINHRA).

Olha, eu não percebo muita diferença, eu acredito que deveria ser diferente [...] então eu acredito que deveria ter maiores diferenças, como é uma escola diferenciada [...] As metodologias são exatamente iguais porque não tem a formação de professores pra trabalhar de uma forma diferenciada, então essa escola se você vai olhar pela questão burocrática, pela questão de construção, pela questão dos planos de estudos, ela é uma escola como se fosse para alunos não indígenas, única coisa que ela leva de indígena que eu vejo são os alunos e o nome (ENTREVISTADO VĚNHRĂN).

A percepção de alguns professores de que o Instituto pouco se diferencia das escolas não indígenas é preocupante. Especialmente por tratar-se de uma escola criada a partir da mobilização do povo Kaingang e com a intenção de ser um espaço de formação de professores indígenas a partir da valorização das especificidades do povo Kaingang, e principalmente que os profissionais formados desta maneira pudessem atuar nessa perspectiva em seu trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com a escolarização das crianças Kaingang pautada no respeito à língua, cultura e processos próprios de ensino deste povo, como também contribuir com a construção de escolas indígenas Kaingang específicas e diferenciadas.

No entanto, essa situação percebida no Instituto é uma tendência que se repete em outras escolas indígenas. De acordo com Baniwa,

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem tendência de reproduzir os processos políticopedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, onde a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade. A escola indígena precisa ajudar a combater esse tipo de exclusão e desigualdade que se sustenta no discurso de que todos fazemos parte da mesma sociedade, mas cada um vale, conforme a sua origem escolar, seu pertencimento étnico e sua condição econômica. Os povos indígenas além de serem classificados como pobres são também indígenas, como se ser índio fosse ser inferior, que muitas vezes os impedem de ter acesso a serviços, bens e direitos (BANIWA, 2013, p.9).

O fato dessa situação ocorrer em outros espaços escolares além do Instituto, deve servir de alerta para que a comunidade escolar mantenha-se firme em seus propósitos e lute pela construção de uma escola que esteja de acordo com os projetos de presente e de futuro das comunidades Kaingang. Não há espaços para conformismo, e sim para luta. Os próprios professores em muitos momentos já apontaram caminhos que podem ser trilhados, a fim de contribuir para que o Instituto construa um modelo próprio de escolarização, que respeite a cultura e as necessidades do povo Kaingang. Diante da percepção da maioria dos professores, que há aspectos em que o Instituto precisa avançar, é um ponto muito positivo, pois no decorrer das entrevistas percebe-se que o grupo possui consciência de que alguns pontos precisam ser melhorados, e manifestam o desejo de contribuir para que a formação de professores que acontece no Instituto seja cada vez mais específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

Um dos caminhos que os professores entrevistados acreditam que o Instituto deve seguir a fim qualificar a formação de professores Kaingang em nível médio é o estreitamento dos laços com as terras indígenas que possuem alunos estudando nesta instituição, o que vai ao encontro dos direitos previstos na legislação educacional indígena e na própria documentação do Instituto:

Na concepção do Instituto, a formação inicial de professores indígenas em nível médio, implica no envolvimento das lideranças e das comunidades indígenas e na articulação de todas as instituições ligadas, direta ou indiretamente, à Educação Escolar Indígena, na formulação de políticas que assegurem a efetiva implantação de um ensino específico e diferenciado, intercultural e bilíngue (PLANO DE ESTUDOS, p.3).

É importante apontar que a aproximação do Instituto com as comunidades Kaingang é fundamental para a formação de professores indígenas que de fato estejam preparados e possam contribuir positivamente com a sua comunidade. Neste sentido,

a legislação assegura que a formação de professores indígenas não se realiza sem a efetiva participação da comunidade. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor indígena constitui-se um novo ator nas comunidades indígenas e que terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar. Dessa forma, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente

ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (PIOVEZANA, BERNARTT, BRUNETTO, 2017, p.135).

Diante da importância de os cursos de formação de professores valorizarem os conhecimentos e formadores tradicionais, o Artigo 10, §3º da Resolução n.º 1 de 7 de janeiro de 2015, aponta a possibilidade de que “Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim”. No caso do Instituto, que se organiza por meio do regime de alternância, a atuação dos formadores tradicionais pode ocorrer de modo mais intenso no tempo-comunidade

Tendo em vista a importância dessa questão, os entrevistados foram convidados a avaliar a aproximação do Instituto com os formadores tradicionais Kaingang. As respostas dos entrevistados revelam que a aproximação existe, principalmente direcionada à Terra Indígena Inhacorá, entretanto, ainda é necessário que ocorra um estreitamento desses laços,

Isso faz parte do meu sonho, a gente ter uma aproximação maior com a comunidade e com essas pessoas, ter um encontro tipo mensal, uma roda de conversa, os velhos vindo contar histórias, ou a família na escola, não sei... Eu acho que é isso que falta, a gente está muito distante e eu acho que a gente não conhece também as famílias dos nossos alunos, não sei, acho que isso é uma falha nossa. A gente deveria ir visitar as famílias dos nossos alunos, a gente não tem nem ideia, é pouco. Agora com os moradores aqui a gente tem uma ideia, mas assim... isso falta bastante. Algumas, talvez algumas pontuais através dos projetos, que a gente entrou em contato com algumas famílias da comunidade, então, nesse sentido sim, mas não é um trabalho de toda escola e que seja incluído dentro de um programa, do currículo, uma coisa assim...pensado nesse sentido de aproximar mais as famílias, eu penso que o ano letivo para abrir tem que abrir com a comunidade, tem que ter um diálogo com as famílias, tem que ouvir os pais e para fechar novamente tem que ter uma culminância contando então para essa comunidade o que foi feito durante o ano, dar um retorno pros pais, eu acho que esses espaços tem que qualificar mais (ENTREVISTADO KINHRÁG).

Os entrevistados também apontam que a aproximação com os sábios da comunidade é uma atitude que depende da vontade e da compreensão de cada professor, não se constituindo em uma prática compartilhada por todos os docentes, ou uma prática característica da instituição, conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *To vēmén*:

Eu acho que depende muito de cada professor, daquilo que o professor quer, então tem professor que consegue fazer, que vão lá, que levam os alunos, que fazem essa interação, mas é uma coisa individualizada, entende? Eu acho que teria que ser uma coisa da escola, a escola precisaria ter isso como missão, como meta, como linha de ação e não tem. Então tem um professor lá que faz, aproveita aquele momento, tem um aprendizado e daí esses mesmos alunos tem aula com os outros 5, 10 profes que não vão fazer nada disso e aí fica como uma tarefa isolada. Existe? Existe, mas de forma isolada por parte de alguns professores que trabalham diferente, que tem uma visão diferente e que conseguem trabalhar dessa forma, mas é bem isolado (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

Atualmente, o Instituto possui maior proximidade com a comunidade da Terra Indígena Inhacorá, o que se deve ao fato de estar situado nessa terra indígena. No entanto,

recebe alunos de diversas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul que possuem realidades plurais. Neste contexto, é importante que também sejam estabelecidas relações mais próximas com os formadores tradicionais das outras terras indígenas.

Um aspecto recorrente na fala dos entrevistados é que o Instituto tem se aproximado da Terra Indígena Inhacorá para a realização de projetos. No ano de 2017, por exemplo, cada turma do Instituto, coordenada por uma dupla de professores, definiu um tema a respeito do qual desejava ampliar seus conhecimentos. Os temas escolhidos foram: Remédios Indígenas, Artesanato Kaingang, Os *Kofás* e o processo de ensino e aprendizagem Kaingang, Ritual das Viúvas Kaingang, e duas turmas do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos optaram por produzir apostilas de alfabetização em língua Kaingang.

Para a realização desses projetos, professores e alunos buscaram os conhecimentos junto à comunidade do Inhacorá: foram realizadas visitas ao *Kujá* a fim de que ele compartilhasse um pouco de seu conhecimento sobre os remédios tradicionais Kaingang, sobre a espiritualidade e cosmologia que permeia a utilização desses remédios. A turma que optou por pesquisar sobre o Ritual das Viúvas fê-lo porque um dos alunos tinha um familiar que estava vivenciando essa situação e havia a curiosidade por parte dos alunos em saber mais sobre o tema, e para isso alunos e professores foram até a Terra Indígena Inhacorá conversar com mulheres que já haviam feito o Ritual das Viúvas. Como culminância desse projeto, foi elaborado um material didático sobre o tema.

A turma que optou por pesquisar sobre o Artesanato Kaingang era de 3º ano do Ensino Médio que desejava, principalmente, aprender a produzir o artesanato, já que estavam em vias da formatura e percebiam nessa aprendizagem uma possibilidade de renda. Assim, um artesão da comunidade foi contatado e se dispôs a ensinar aos alunos todas as etapas do processo, desde a retirada da matéria-prima da mata até dicas de comercialização. Para isso, por diversas vezes os alunos foram até a sua residência, e outras vezes, ele veio até o Instituto. A turma que realizou o trabalho sobre os *Kofá* e o modo como costumam passar seus conhecimentos para os mais jovens também fez visitas a algumas pessoas mais velhas da comunidade da Terra Indígena Inhacorá.

Os professores entrevistados consideram essa aproximação do Instituto com a comunidade da Terra Indígena muito positiva, inclusive apontam que esses momentos, além de serem muito importantes para a formação dos futuros professores, também contribuem para a revitalização da cultura Kaingang.

Eu acho que está se buscando isso, porque nos projetos que a gente está vendo, foram grupos conversar com os *Kofás*, que são os velhos e levaram os alunos junto conversar e a gente viu que pra alguns isso era uma coisa nova, parece que eles não fazem mais isso, então eu acho que a escola está aproximando isso de novo, porque até o *Kujá* falou que eles não procuram mais ele, eles vão no posto de saúde, pegam remédio, tomam, é muito mais fácil, eu acredito que a escola está fortalecendo esse encontro de novo, dos nossos alunos com os *Kofás* e com o *Kujá*, eu acredito que a nossa escola está fortalecendo esse relacionamento de novo, que eu acha que tava um pouco assim... não era mais como era antigamente: “ah, eu to ruim, to doente, vou lá no *Kujá*”, não, eles vão no postinho, pegam remédio, pronto fico bom (ENTREVISTADO VËNHRÁN).

Importante destacar que, dado o número significativo de docentes do Instituto que não são indígenas, a proximidade com os formadores tradicionais é fundamental para que os alunos não sejam privados do acesso aos conhecimentos autóctones, já que é possível afirmar que de modo geral os professores não indígenas não possuem conhecimento suficiente para em sua prática docente promover o adensamento dos conhecimentos tradicionais indígenas. Deste modo, essa proximidade oportunizaria ao professor não indígena a aprendizagem sobre a cultura e cosmologia Kaingang, o que certamente enriqueceria a atividade docente, percepção presente na fala de alguns entrevistados:

Eu acho que até se tem a intenção de estar próximo, até porque a gente não tem essa formação com essa questão indígena, então ele tenta se aproximar o que ele consegue, agora, com certeza não é aquilo, não é aquela coisa próxima que eles esperam que seja, mas eu vejo que é bem intencional do professor que seja o mais próximo possível (ENTREVISTADO KANHRÁN).

Tanto os documentos, quanto a fala dos entrevistados denotam que a construção de uma escolarização indígena que possa contribuir com os projetos de futuro do povo Kaingang não é construída por alguns poucos sujeitos que trabalham nas escolas. Embora esses profissionais tenham um papel importante nesse processo, devem também ouvir outros sujeitos. No caso do Instituto, os professores de outras escolas Kaingang de nível básico, professores de universidades, indigenistas, lideranças das comunidades indígenas, os *Kofá*, *Kujá*, os estudantes e suas famílias. A partir das falas dos entrevistados que participaram do processo de luta pelo Instituto, é possível afirmar que na construção do Regimento do Instituto esse coletivo foi convidado a contribuir. No entanto, conforme foi possível perceber nas entrevistas, o Instituto ainda tem de avançar na construção de uma escola e de uma prática específica e diferenciada e é importante que as comunidades Kaingang participem desse processo, inclusive para não incorrer na repetição de como a escola em terras indígenas era organizada no passado: um grupo de pessoas pensando e decidindo uma escolarização *para* os povos indígenas.

A dimensão intercultural apareceu nas entrevistas em uma frequência significativamente menor que as dimensões específica, diferenciada, comunitária e bilíngue. A interculturalidade aparece principalmente quando os professores mencionam a necessidade de

que sejam trabalhados os conhecimentos tradicionais em uma relação dialógica com os conhecimentos não indígenas, como pode ser exemplificada pela fala do entrevistado *Ki kanhró*:

Eu tento sempre relacionar com a realidade deles, todo e qualquer conteúdo eu procuro relacionar com a realidade, até para eles ficar mais a par, não tem como eu falar de um assunto que não tem nada a ver com o dia, com o cotidiano deles (ENTREVISTADO KI KANHRÓ).

A ideia presente na fala do entrevistado *Ki kanhró* é compartilhada por outros docentes entrevistados e aponta para a necessidade de que se tenha cuidado para que na situação relatada pelo entrevistado os conhecimentos da sociedade não indígena não ocupem um espaço de destaque em relação aos conhecimentos tradicionais Kaingang, já que a interculturalidade pressupõe que diferentes culturas sejam igualmente valorizadas, sem que uma se sobreponha à outra. Conforme Paladino e Almeida (2012, p. 16),

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

É possível inferir que o fortalecimento da dimensão intercultural no Instituto pressupõe o fortalecimento da dimensão comunitária nesta instituição, haja vista que

[...] se, como os povos originários, almejamos uma escola intercultural, situada na fronteira, na região que aproxima dois mundos, dois modos de vida com fortes diferenças, mas com humanas identificações, como formar professores apenas pelo viés da academia? De outro lado, como não reconhecer a riqueza proporcionada pelo trabalho conjunto e pela convivência entre professores e alunos, indígenas e não indígenas no contexto de uma proposta diferenciada? (ANTUNES, BERGAMASCHI, 2012, p. 125-126).

A partir do disposto, a formação de professores Kaingang em nível médio demanda que este processo formativo aconteça tanto no espaço da escola, quanto das comunidades e tenha como formadores tanto os professores do Instituto, quanto os formadores tradicionais das comunidades Kaingang.

A dimensão bilíngue esteve muito presente na fala dos docentes entrevistados. De acordo com Swain (1986), há em nossa sociedade a crença de que em se tratando de povos indígenas o bilinguismo na infância ocorre de modo natural, sem apresentar conflitos ou dificuldades. No entanto, conforme a mesma autora, essa afirmação normalmente é feita por membros da sociedade não indígena que não viveram a necessidade de aprender um segundo idioma quando ainda eram pequenos. Contudo, mesmo com a educação escolar bilíngue apresentando desafios e dificuldades, quando se trata de sociedades cuja língua tradicional é minoritária, como no caso dos povos indígenas, a educação bilíngue é muito importante, inclusive para a preservação e o fortalecimento do idioma indígena.

No tocante à educação escolar bilíngue, Swain (1986) chama a atenção para o que ela chama de “o princípio do primeiro as coisas primeiras”, o qual se refere à necessidade que a criança seja alfabetizada em língua materna, de modo que antes de preocupar-se com a aprendizagem da segunda língua, a escola deve garantir a plena aprendizagem do idioma materno e o desenvolvimento de competências neste idioma, como por exemplo, a habilidade de leitura e escrita, haja vista que o pleno aprendizado da primeira língua também contribuirá para o aprendizado do segundo ou terceiro idioma.

Uma vez que a leitura, como uma habilidade e como uma fonte de conhecimento, tenha sido aprendida, então é uma questão relativamente simples transferir a habilidade e conhecimento para um contexto de segunda língua. Em outras palavras, não se reaprende a ler toda vez que se aprende uma nova língua. Usa-se uma segunda vez as habilidades e conhecimentos já aprendidos para aprender a ler (SWAIN, 1986, p.4).

No caso do povo Kaingang, é possível afirmar que em algumas terras indígenas, como na Inhacorá em que a totalidade dos habitantes é fluente na língua Kaingang, o idioma materno das crianças é o Kaingang, devendo sua alfabetização ser realizada nesta língua. Contudo, considerando que muitos dos alunos do Instituto que são provenientes de outras Terras Indígenas não possuem proficiência em língua Kaingang, é possível afirmar que as diferentes Terras Indígenas possuem realidades linguísticas diferentes, de modo que é plausível que a língua materna de algumas crianças Kaingang seja o português, já que conforme D’ Angelis (2000, p. 2-3) “[...] língua materna significa aquela primeira língua que a criança falou quando pequena, não interessando se isso coincidia ou não coincidia com a língua falada pelos parentes da mãe dela”. Nesses casos, a escola primeiramente deve trabalhar o português e depois o Kaingang.

Pertinente destacar, no entanto, que os povos indígenas possuem liberdade de tomar decisões políticas no que se refere aos aspectos linguísticos de sua Terra Indígena. Conforme D’ Angelis, quando uma comunidade percebe que a utilização da língua portuguesa apresenta um crescente, sendo utilizada em espaços e momentos que anteriormente ocorriam na Língua Kaingang, faz-se necessário que esta comunidade indígena discuta e decida sobre os rumos linguísticos que esta Terra Indígena deseja seguir:

As comunidades claramente têm que decidir se querem ou não querem continuar falando sua língua, a língua que receberam como uma herança preciosa, dos seus antepassados. Há famílias, e mesmo comunidades inteiras, que desistem de falar sua língua com os filhos e netos, para apressar a passagem deles e de toda a comunidade para a língua portuguesa. Outras comunidades, nessa mesma situação, percebem que sua língua está correndo risco de desaparecer, e decidem fazer de tudo para revitalizá-la. Se uma comunidade indígena decide abandonar sua língua, e passa a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo uma escolha e, com isso, determinando sua política linguística. Se, ao contrário, uma comunidade indígena decide que não pode perder sua língua ancestral e decide fazer tudo para revitalizar sua língua e mantê-la

em uso, essa comunidade também está fazendo uma escolha e, portanto, determinando outra política linguística (D'ANGELIS, 2000, p.1).

O que se pode afirmar a partir da fala da maioria dos entrevistados, bem como documentos referentes à educação escolar, como o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, assim como o Regimento do próprio Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel é que a opção do povo Kaingang é pelo fortalecimento e revitalização do idioma Kaingang, e nesse processo as escolas indígenas são percebidas como espaços estratégicos. A necessidade de revitalização é justificada pela presença da língua Kaingang no Atlas da Unesco dos Idiomas em Perigo no Mundo¹⁵ como “definitivamente em perigo”.

Ao Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel é atribuído um papel crucial, já que tem a função de formar professores para trabalhar neste contexto de escolarização Kaingang bilíngue, preparar os futuros professores para trabalhar com a heterogeneidade de situações linguísticas que existem nas terras indígenas, zelando pelo direito da criança ser alfabetizada na língua materna e, quando o Kaingang não for a língua materna, trabalhar-la como segunda língua.

Entretanto, mesmo o Instituto tem apresentado dificuldades na formação de seus alunos em uma perspectiva bilíngue, conforme pode ser observada no excerto da fala do entrevistado *Kinhrãg*: “Eles na escrita muitos tem dificuldades”. Essas dificuldades na escrita são alusivas tanto ao português quanto ao Kaingang e são potencializadas nos casos em que o aluno não fala o Kaingang fluentemente.

Os entrevistados apontam ainda que os alunos do Instituto de um modo geral “[...] chegam com muita lacuna, com muita deficiência, no português e no Kaingang” (ENTREVISTADO TO VÊMÉN) e, durante o percurso formativo no Curso Normal os professores tanto de português quanto de Kaingang trabalham para sanar ou minimizar as dificuldades que os alunos possuem e prepará-los para em sua futura ação profissional trabalhar de modo bilíngue.

Um dos fatores que contribui para a presença dessas dificuldades é que a escrita da língua Kaingang foi organizada por Ursula Wiesemann, linguista alemã. De acordo com o Cardoso (2014), o alfabeto Kaingang é composto por 28 letras, consistindo em 14 vogais e 14 consoantes. Além disso, possui

¹⁵ Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap/language-id-617.html>> Acesso realizado em setembro de 2018.

[...] muitos acentos, letras emprestadas, sons difíceis. As crianças levam muito tempo para aprender os sons, por exemplo: g, n nh, ã, y, ÿ, m fazendo o som de b; n fazendo o som de d. O m faz som de m com as vogais nasais; o n faz som de n com as vogais nasais; o m permanece com o som emprestado b com as vogais que não são nasais; o n fica com o som de d com as vogais não nasais. Por exemplo: m, mÿ, mē, mã, mû, nĩ, nÿ, nē, nã, nũ (o m e o n fazendo o som de b); mi, my, me, mé, má, mó (som de N); ni, ny, ne, né, ná, no, nó (som de d) (CARDOSO, 2014,p.10).

Conforme Belfort (2016), as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da escrita Kaingang poderiam ser minimizadas através da atualização da grafia do idioma Kaingang, que se justifica pela existência de vários dialetos Kaingang e pelo fato de que nem sempre há um consenso sobre a forma como uma mesma palavra deve ser escrita.

Neste aspecto, a atualização da língua possibilitaria que profissionais indígenas discutissem uma grafia mais adequada da língua Kaingáng, possibilitando uma padronização da escrita, não dando margem às variadas interpretações, como o que vem acontecendo no ensino da língua Kaingáng (BELFORT, 2016, p.94).

Essa diversidade de dialetos e de formas de escrita da língua Kaingang também é percebida no Instituto, podendo ser ilustrada pela fala do entrevistado *Krĩ há*:

Quando vão pra comunidade, eu mando eles pesquisar de como eles falam lá, escrever o que a pessoa de sua comunidade, como é que ela fala, como é que ela se pronuncia. Tanto é que a gente já fala 3 dialetos aqui, então essa diferença de regiões, então a gente por exemplo, tem alunos que tem essa vivência, mas só que a gente por exemplo, como a língua não é padronizada, muita coisa a gente aceita, mas pra fazer um texto a gente tem que usar uma palavra que caiba na frase, então eu trabalho essa questão, por exemplo a gramática e os dialetos da comunidade[...] A gente coloca em mesa redonda e daí a gente vai conversando (ENTREVISTADO KRĨ HÁ).

Além das dificuldades inerentes à grafia do idioma, D’Angelis (2012) chama a atenção para outro aspecto: a leitura e a escrita da língua indígena de fato ocorre em apenas 10% das escolas indígenas Kaingang. O autor ainda aponta que na maioria das escolas, a língua Kaingang ocupa um lugar subalterno, sendo utilizada apenas de modo oral, principalmente a fim de complementar a explicação de algum conteúdo que originalmente foi trabalhado em Língua Portuguesa.

Neste contexto, “[a língua] Kaingang sofre nas próprias comunidades o preconceito de ser uma língua de muito pouco poder nas relações sociais e pouco ou nada relevante em muitos contextos significativos da vida dos mais jovens (entre os quais, a própria escola)” (D’ANGELIS, 2004, p.216).

Uma das consequências de colocar a Língua Portuguesa e não a Língua Kaingang em uma posição de prestígio dentro da escola é a desmotivação dos alunos em aprender a ler e a escrever nesse idioma, haja visto que

Se tudo o que eu posso fazer com meu idioma, posso igualmente fazer com a língua portuguesa (e ainda, com vantagens) e se, além disso, com a língua portuguesa posso fazer uma porção de coisas que em minha língua não se faz, então porque eu iria me

preocupar em continuar empregando minha língua materna? (D'ANGELIS, 2012, p.172).

E é justamente isso que os professores do Instituto perceberam: a desmotivação dos alunos frente à aprendizagem da escrita da língua Kaingang:

Os próprios alunos nossos, eles não valorizam muito a escrita do Kaingang, eles dizem “Por que a gente tem que valorizar a escrita do Kaingang se a gente fala?” Aí o que eu alego pra eles é: se sair um concurso do Estado, vocês vão conseguir? Porque 70% da escrita Kaingang é a prova e se tu quer fazer o vestibular de Florianópolis também a mesma coisa”, eu disse assim pra eles (ENTREVISTADO KĂGRÁ).

É possível perceber que a importância de saber escrever em Língua Kaingang é justificada por questões que se apresentam na relação com os não indígenas: os vestibulares e concursos onde a língua Kaingang é cobrada, por exemplo. Do mesmo modo, o questionamento dos alunos sobre a importância da aprendizagem da escrita Kaingang, assim como a resposta sobre sua utilidade em momentos específicos levanta questionamentos acerca do papel e do espaço atribuídos à língua indígena escrita nas comunidades e nas escolas indígenas.

A partir da análise das entrevistas é possível afirmar que dentre as estratégias utilizadas pelos docentes está a valorização do idioma Kaingang a partir da solicitação de que os alunos produzam materiais didáticos neste idioma. Além disso, em alguns componentes curriculares, especialmente naqueles ministrados por professores não indígenas, os docentes costumam pedir aos alunos que reescrevam em Kaingang os conceitos fundamentais trabalhados no componente. Nessa prática bilíngue, os professores observam que estudantes demonstram uma melhor compreensão dos conteúdos.

Na minha prática [a estratégia] é o Kaingang, as traduções em Kaingang até para reforçar e eu peço muito texto, produção textual, [...]. Como vai ser uma escola bilíngue, eu acho assim que eles precisam praticar bastante isso, então a minha estratégia é produção textual (ENTREVISTADO KANHRĂN).

Essa estratégia tem uma importância ainda maior ao considerarmos que o Instituto visa a formação de professores bilíngues, sendo imprescindível que ao final do seu percurso formativo nesta instituição os alunos sejam proficientes na linguagem oral e escrita, nos dois idiomas. Como já foi mencionado, as diferentes comunidades de onde os alunos são provenientes possuem realidades distintas em relação às línguas Kaingang e portuguesa, já que em algumas Terras Indígenas a língua materna é o Kaingang; e em outras, observa-se que a língua materna de muitos estudantes é o português. Não obstante, essa diversidade também está presente no modo como está organizada a educação escolar em relação a estas duas línguas, sendo que no caso de alguns alunos que possuem dificuldades na fala e escrita do Kaingang isso se deve ao fato de terem estudado em escolas não indígenas.

Assim, incentivar os alunos a usar a Língua Kaingang em sua forma escrita, além de contribuir com o trabalho dos professores de Língua Kaingang, também realiza um movimento de ajuda e aprendizado mútuo entre colegas de realidades e conhecimentos linguísticos diferentes.

Corroborando com a afirmação anterior o fato de que no ano de 2015 existiam no Instituto duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio Curso Normal Kaingang. Os alunos das duas turmas estavam agrupados respeitando as similaridades linguísticas: em uma turma, os alunos que tinham o Kaingang como língua materna, expressavam-se melhor tanto na forma oral, quanto na escrita. Na outra turma, os alunos não tinham o Kaingang como língua materna, eram os que possuíam dificuldades em expressar-se na língua Kaingang e uma facilidade maior em relação à língua portuguesa. Por estarem organizados por meio do Regime da Alternância, o tempo-escola destas duas turmas raramente coincidia. Visando sanar as dificuldades presentes nas duas turmas, no ano de 2016 houve a unificação destas turmas, e no decorrer do ano letivo foi sendo observado que a convivência e a ajuda entre colegas contribuíram para um melhor aprendizado dos dois idiomas.

Outra estratégia utilizada pelos docentes é a valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem. Para isso, o diálogo é considerado fundamental, conforme o entrevistado *Jyvãñ*, “[...] é no diálogo da gente com eles que a gente vai poder seguir uma aula. Porque eu acho que eles sabem muito, então a gente tem que entender eles para poder passar nossos ensinamentos para eles”.

A partir dessa fala, é possível perceber que o docente reconhece que ainda há muito a aprender em relação à cultura Kaingang e que esse conhecimento é fundamental para o bom andamento das aulas, de modo que realiza um duplo movimento de valorização dos conhecimentos que os alunos possuem ao mesmo tempo em que aprende com eles.

A variação de metodologias de acordo com as necessidades percebidas nas turmas é uma estratégia utilizada pela maioria dos professores entrevistados, conforme é possível perceber nas falas abaixo:

Eu tento variar bastante o planejamento, a metodologia. Eu tento variar bastante para não cansar, para ser interessante a aula, para prender a atenção deles, então eu trabalho com práticas, eu trabalho com dinâmicas, trabalho com projetos, trabalho com pesquisas, eu canto com eles e até o conteúdo, muitas coisas para eles gravarem muita coisa é com cantos que eles gravam. Então eu procuro fazer o melhor para que exista realmente uma aprendizagem dentro da minha disciplina. (ENTREVISTADO KINHRĂG).

Um trabalho mais prático em termos de estratégia, outra coisa é antes de... eu apresento na verdade aquilo que eu vou trabalhar, o conteúdo pra eles e faço uma espécie de sondagem, de questionamento, o que eles entendem por aquilo, o que eles já sabem a respeito daquele assunto, pra depois eu entrar na proposta de trabalho

propriamente dita e procuro trabalhar muito com pesquisa, entrevista, trabalho prático de confecção de material, esse tipo de estratégia para que eles consigam assimilar, gravar o conteúdo, relaciono muito teoria com a prática, ou dou exemplos da vida cotidiana. (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

É possível perceber a existência de um alinhamento entre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores do Instituto com as metodologias que estão presentes no Regimento do Instituto, sendo que o bilinguismo e a pesquisa são os elementos presentes com maior frequência nas falas dos professores entrevistados.

Quando estimulados a falar a respeito dos materiais didáticos que costumam utilizar em suas aulas com o Curso Normal, muitos professores relataram que utilizam a internet como fonte de pesquisa de textos (em sua maioria acadêmicos: artigos, dissertações e teses) a respeito da cultura Kaingang e que possam ajudá-los a compreender aspectos específicos da cultura Kaingang que estejam relacionadas às especificidades do componente curricular que ministram.

A maior parte dos entrevistados não costuma utilizar os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já que possuem a percepção de que na maioria das vezes esses livros não são adequados para uma escola Kaingang, pois além de não contemplarem suas especificidades, trazem uma visão equivocada a respeito dos povos indígenas, conforme pode ser percebida na fala do entrevistado *To jyrén*: “Uso muito pouco os livros didáticos, eu não uso livro de português, livro didático, porque se você olhar ele é fora da realidade”.

A fala do entrevistado *To Jyrén* vai ao encontro das críticas tecidas por Grupioni (1995) acerca dos livros didáticos: normalmente os negros e os índios são enfocados no passado e apenas para auxiliar a contar a história europeia. Além disso, a história dos negros e dos índios não são apresentadas de modo linear, ao contrário, alguns episódios são selecionados a partir da visão historiográfica europeia. Ou seja, além do fato de que os povos indígenas não são mostrados em sua diversidade pluriétnica e cultural, os livros didáticos ao focar os povos indígenas no passado, dão a falsa ideia de que vivem hoje da mesma forma como viviam em 1500, ou então que não existem mais indígenas atualmente. Não obstante, os livros didáticos apresentam elementos da cultura e da história indígena a partir da negação de aspectos que a cultura ocidental considera importante: ausência de código escrito, nomadismo, organização social e governamental diferente da europeia. A utilização destes livros em sala de aula pode

[...] levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade européia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição

dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta (GRUPIONI, 1995, p.488).

A partir do disposto, é compreensível o fato de que muitos professores evitem adotar o livro didático como o principal recurso a ser utilizado em suas aulas no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Embora a promulgação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 tenham incentivado discussões, dentre outros aspectos, da imagem de negros e indígenas nos livros didáticos, as críticas proferidas por Grupioni em 1995 continuam atuais.

A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que muitos professores do Instituto compartilham a ideia de que é muito importante que sejam utilizados materiais didáticos produzidos por professores indígenas, principalmente os Kaingang.

Os professores que trabalham com a Língua Kaingang não possuem muito acesso a materiais didáticos nesta língua, já que a publicação dos materiais produzidos pelos professores em língua Kaingang ainda são incipientes, embora tenha se observado um crescente nas últimas décadas. Por esses motivos, a maior parte dos materiais utilizados nas aulas de língua e cultura Kaingang são elaborados pelos próprios professores indígenas, muitas vezes, em conjunto com os alunos do Curso Normal, conforme pode ser exemplificado pela fala do entrevistado *Kanhrãrã*: “Eu tento formar cartilhas que tu não vai encontrar nenhuma cartilha Kaingang que fale de uma pedagogia Kaingang”.

De acordo Inácio (2010), a insuficiência de materiais didáticos na língua Kaingang e abordando temáticas relacionadas à cultura e cosmologia deste povo impacta negativamente na prática pedagógica que acontece nas escolas indígenas.

Atualmente, a carência de material didático apropriado para ministrar o ensino na língua kaingang também tem sido responsável pela falta de qualidade do ensino bilíngue. Tenho certeza que está havendo um equívoco na implementação do ensino diferenciado, que deve priorizar a abertura para se trabalhar a língua e a cultura, como forma de resgate, preservação e fortalecimento da mesma dentro da escola, e não para acontecer de qualquer jeito, sem responsabilidade. A Escola Indígena deve ser Bilíngue, Específica, Diferenciada e de QUALIDADE! [grifo da autora] (INÁCIO, 2010, p. 39).

Outro aspecto muito presente na fala dos entrevistados foi a produção de materiais didáticos pelos alunos do Curso Normal, especialmente a confecção de jogos e materiais direcionados para a futura prática em sala de aula. De modo geral, os materiais elaborados pelos alunos são em língua Kaingang e buscam contemplar os conhecimentos tradicionais deste povo. A produção destes materiais didáticos ocorre principalmente nos componentes curriculares destinados à formação pedagógica e cada professor orienta os estudantes de acordo com as especificidades de cada componente, de modo que a produção é ampla, contemplando desde a

alfabetização matemática em Língua Kaingang e Língua Portuguesa, até conteúdos específicos de cada componente, voltados para todos os anos do ensino fundamental.

Na produção desses recursos didáticos, os professores relatam a utilização de materiais de papelaria e sucatas, além de elementos presentes na natureza ao redor da escola, tais como cipó, taquara e sementes. Também relataram que costumeiramente alguns materiais didáticos são levados até a sala de aula a fim de inspirar os alunos em suas produções, assim como para ensiná-los sobre as possibilidades de exploração do material.

Quando a gente faz bastante práticas a gente usa material de EVA, cartolina, tudo o que é de bazar. A gente ocupa também as vezes sementes, artesanatos deles os que eles trazem, os que a gente faz na sala de aula, faz jogos para as aulas práticas. Desde material reciclável, alguma coisa de plástico (ENTREVISTADO PROFÊSO).

Eu uso até pra mostrar pra eles eu uso cartaz de pregas, aquelas coisas bem de antigamente ainda, o próprio flanelógrafo, as histórias. Eu trabalho muito conteúdo com história infantil, fazendo relações, eu trabalho com música e muita sucata, construção de material através de sucatas, de jogos (ENTREVISTADO TO VÊMÊN).

Considerando que o Instituto trabalha com a formação de professores indígenas, é importante que biblioteca possua um acervo adequado para auxiliar na formação pedagógica desses futuros profissionais. Contudo, na percepção de alguns professores, não é isso que acontece: possui poucos títulos voltados para a temática da cultura, educação, história e processos próprios de aprendizagem indígena. Do mesmo modo, possui poucos títulos voltados à formação pedagógica de um modo geral. Em sua maioria, o acervo da biblioteca é composto por livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Eu vou muito pouco na biblioteca porque... fui algumas vezes e o que eu percebi, uma série de livros didáticos que não tem nada a ver com a cultura deles, repetidos, em termos de cultura Kaingang tem também 100 livros do mesmo autor, do mesmo tipo, tudo que serviria de base pra gente, mas pouca coisa. Eu acho que é uma biblioteca muito pobre pra curso de magistério, muito pobre. (ENTREVISTADO TO VÊMÊN).

Acho que sobre a nossa cultura tem bem pouco. Talvez agora com esses projetos que a gente fez, que vai sair bastante apostila, não sei o que, acho que ela vai ter mais utilidade pros nossos alunos do magistério, porque falta dicionário em Kaingang, falta livros de histórias em Kaingang, falta muita coisa na questão do Kaingang, do bilíngue, mas na questão do português tem bastante, tem muitos livros, tem revistas, falta mesmo é na parte do Kaingang, isso faz falta, mas é boa. (ENTREVISTADO KI ÊMÊ).

A partir destes excertos, é possível inferir o quão importante para a educação escolar Kaingang é a produção de materiais didáticos no Instituto. Na fala dos professores entrevistados é recorrente a percepção acerca da carência de materiais didáticos específicos à escola Kaingang, bem como o importante e estratégico papel que o Instituto possui neste sentido, especialmente na formação de professores que percebam a importância de produzir materiais

didáticos adequados ao contexto onde lecionam, além de estar preparados para ter uma prática pedagógica realmente bilíngue.

Diante da ideia compartilhada pela maioria dos professores de que o Instituto ainda deve avançar na construção de uma educação escolar Kaingang específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, os professores enfatizam em suas falas alguns elementos que consideram que dificulta a escolarização no Instituto de acordo com a política nacional de educação escolar indígena, bem como os elementos que são considerados potencialidades desta instituição.

Uma das dificuldades percebida pelos docentes entrevistados é o grande número de faltas dos alunos, que implica em dificuldades destes em acompanhar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula e também desafia o professor sobre como organizar suas aulas de modo a não excluir os estudantes que faltam com frequência e ao mesmo tempo não desmotivar aqueles que são assíduos às aulas, conforme pode ser observado na fala do entrevistado *Kãgrá*:

Essa é outra dificuldade, aí uma hora dessas vai ter duas turmas dentro da sala de aula: os internos e os que vem da comunidade, aí tu não consegue trabalhar o que tu pretende trabalhar, se eu dou um trabalho e você está na aula, você vai fazer, e se o outro não tá, amanhã eu vou ter que dar aquele trabalho de novo (ENTREVISTADO KĂGRĂ).

Os professores atribuem as faltas ao número significativo dos alunos do Ensino Médio-Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos que já são casados e possuem filhos, possuindo responsabilidades para com esta família. Isso faz com que tenham de dividir seu tempo entre o cuidado com a família e a sua escolarização, conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *Krĩ há*:

Porque o Kaingang dá valor à sua família, e como ele vai estudar, eles dividem os dois tempos. Por isso que eu vejo que eles faltam, as vezes eu digo assim: tem aluno que falta, mas as vezes ele está fazendo algo importante na casa dele, ou na família dele (ENTREVISTADO KRĨ HĂ).

Ainda relacionado às faltas, há a situação de muitos alunos que começam a frequentar a escola após semanas, em muitos casos, meses, do início das aulas e que ao final do ano ausentam-se da escola antes do encerramento oficial do ano letivo, o que demonstra a existência de incongruências entre o calendário letivo do Instituto e as atividades das comunidades das Terras Indígenas Kaingang, situação que contraria o disposto no Regimento do Instituto e na legislação que trata da escolarização indígena.

De acordo com o Regimento do Instituto, a organização do calendário do Curso Normal deve observar as especificidades do calendário de atividades do povo Kaingang, podendo ser organizado independente do ano civil (REGIMENTO, p.17). Essa determinação do Regimento

vai ao encontro do disposto no inciso 1º da Resolução nº1, de 7 de janeiro de 2015, que dispõe que, a fim de que a formação dos professores indígenas possua qualidade e respeite as especificidades culturais dos povos indígenas, as atividades formativas “[...] deve[m] ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas, bem como os respectivos calendários letivos de suas escolas”.

No entanto, o que se observa é que embora o Regimento e a legislação nacional apontem para a necessidade de que as escolas indígenas possuam um calendário diversificado, na realidade há diversos obstáculos que se interpõem ao cumprimento destas determinações. Um dos motivos é que as Secretarias de Educação e seus respectivos sistemas não estão preparados para as especificidades das escolas indígenas, fazendo com que estas tenham de adequar-se ao calendário das escolas não indígenas a fim de atender normas verticais que chegam até a escola sem considerar as necessidades específicas desta. Conforme Baniwa (2013, p.8-9), pelo fato da escola indígena “[...] ser uma instituição do Estado, este se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e normas do país”.

O início das atividades no Instituto normalmente ocorre no final do mês de fevereiro/início de março e encerra-se no mês de dezembro, com um recesso de uma semana no mês de julho. Contudo, o que se observa é que no início do ano letivo a frequência dos alunos é menor. Inclusive, muitos alunos apenas começam a frequentar as aulas após a festa do Dia do Índio (meados de abril), já que este é um intenso período de venda de artesanatos e muitas famílias costumam ausentar-se da comunidade no início do ano e apenas retornam próximo à festa do Dia do Índio e da Páscoa. Deste modo, muitos alunos iniciam o ano letivo após essas datas. Outros optam por permanecer na comunidade a fim de frequentar as aulas, enquanto seus familiares ausentam-se para a venda do artesanato. A partir de novembro, a situação repete-se: alunos ausentam-se antes do final do ano letivo a fim de acompanhar seus familiares na venda dos artesanatos.

Além disso, muitos alunos são trabalhadores temporários em atividades agrícolas sazonais (como é o caso da colheita da maçã, da uva e a quebra do pendão do milho) e somente começam a frequentar as aulas após o término do período em que são realizadas essas atividades.

A partir das entrevistas realizadas com os professores do Instituto, não há dúvidas sobre a necessidade de alterações no calendário da escola, contudo, questões burocráticas se interpõem à realização desta medida que, além de respeitar as necessidades do povo Kaingang,

também contribuiriam para que a formação de professores tivesse mais qualidade e oportunizasse a todos os estudantes o acesso ao tempo escola, sem a necessidade de ter de optar entre a formação escolar ou a convivência familiar, e, em muitos casos, a necessidade de prover financeiramente sua família.

Outra dificuldade percebida pelos professores e que impacta no processo de construção de uma formação de professores Kaingang que seja específica, diferenciada e de qualidade é o fato de que o Instituto é uma instituição com características únicas dentro da rede estadual de educação. Assim, tudo ainda é muito novo, tanto para a equipe que trabalha no Instituto, quanto para a 21ª Coordenadoria Regional de Educação e a própria Secretaria Estadual de Educação. Como consequência, foi possível perceber na fala dos professores entrevistados um sentimento de desamparo, por tratar-se não apenas de uma escola com características específicas, mas também com a tarefa de construir novos caminhos para a educação escolar indígena. Sendo assim, seria importante que a mantenedora estivesse mais próxima da escola, o que colaboraria para que compreendesse mais profundamente a realidade da escola, enriquecendo suas contribuições em relação às necessidades da instituição, especialmente em relação ao Curso Normal, conforme pode ser percebido no excerto da fala do entrevistado *Vênhrán*:

Falta essa questão de uma valorização do Instituto. É o único instituto estadual indígena do nosso país, e quem vê isso? A coordenadoria bota os pés aqui raramente, formação dos nossos professores nunca foram dadas desde que a escola abriu. A secretaria estadual de educação até sabia que nós existíamos uns 3 anos atrás, depois de lá nunca mais apareceu ninguém. Então eu acho que falta uma valorização do poder público de enxergar o Instituto e tentar proporcionar ações que os professores possam depois desenvolver em sala de aula, então falta valorização da parte dos órgãos públicos (ENTREVISTADO VÊNHRÁN).

Os professores também apontam a falta de recursos como um aspecto que dificulta a prática docente no Instituto:

Eu acho que é muito pouco investido na educação indígena. Olha que nem nós aqui, nossa escola, nós praticamente não temos nada, nós não temos nem o mínimo. Então, é difícil trabalhar, tu não tens recurso. Não pode fazer algumas atividades porque não tem recursos, algumas vezes é possível arrumar com um colega, pedir emprestado. É difícil, mas a gente está sempre buscando formas de superar. Não que tu vais deixar de ensinar porque não tem recurso, sempre tá buscando alguma alternativa. O governo deveria investir mais nas escolas do campo, nessas escolas indígenas, porque o governo também, não fez nada e pelo jeito não vai fazer nada mesmo [...] até a merenda temos pouco, porque a merenda vem conforme o censo do ano anterior (ENTREVISTADO PROFÉSO).

A carência de recursos no Instituto é mais um elemento que ilustra a falta de ações específicas, por parte do Estado, a fim de atender as particularidades da educação escolar indígena. No caso do Instituto, quando os alunos encontram-se no tempo-escola, são servidas aos alunos 4 refeições diárias: café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta, inclusive nos

finais de semana em que os alunos permanecem na escola. No entanto, as verbas destinadas à compra de merenda que o Instituto recebe não se difere de outras escolas que não trabalham com o regime de alternância e que servem menor número de refeições diárias. Além disso, como mencionado pelo entrevistado *Proféso*, as verbas destinadas à merenda são calculadas de acordo com o número de alunos constante no censo anterior. Como o número de alunos do Instituto aumenta anualmente, a verba disponibilizada é inferior à adequada.

O mesmo acontece em relação aos materiais pedagógicos. Por tratar-se de uma escola jovem, necessita adquirir uma série de materiais que as escolas mais antigas foram adquirindo ao longo dos anos, como é o caso de materiais didáticos específicos para o Curso Normal, que a instituição não dispõe e que também não possui verba suficiente para adquirir, inclusive livros sobre a educação Kaingang, jogos pedagógicos, livros de literatura (em português e Kaingang), entre outras, e que certamente impactam na formação dos futuros professores.

Em relação às potencialidades do Instituto, um aspecto presente na fala da maioria dos entrevistados é o comprometimento do grupo de professores com a instituição. Embora apontem a necessidade de que esses profissionais tenham acesso à formação direcionada ao trabalho no Instituto, afirmam se tratar de um grupo proativo, comprometido com o seu trabalho e que está sempre buscando qualificar sua prática, conforme pode ser percebido na fala do entrevistado *To Jykrén*:

Todos procuram fazer seu trabalho, todo mundo se doa para o Instituto. Eu acho que a gente tem um grupo que acredita no Instituto, que luta, que se angustia quando os alunos não aprendem, que estão buscando solução, que está sempre tentando fazer o melhor, acho que a doação que cada um tem com a escola, quando precisa de ajuda, todo mundo ajuda, todo mundo pega junto, se tu vai fazer alguma coisa todo mundo se empenha, tu vai fazer um projeto todo mundo, daqui a pouco todo mundo está junto, eu acho que é um ponto positivo do Instituto (ENTREVISTADO TO JYKRÉN).

Conforme os professores entrevistados, uma das maiores potencialidades do Instituto são os alunos, que além de muito respeitosos, são atentos, possuem vontade de aprender e esforçam-se para realizar as atividades que são propostas em sala de aula. Além disso, são muito talentosos, possuindo muitas habilidades artísticas, como pode ser ilustrado pela fala do entrevistado *Kinhrãg*:

O Instituto tem potencial para coral, que a gente viu no festival da canção, um coral que ia se destacar a nível regional com toda a certeza pelas vozes que nós temos e para isso precisaria o que: instrumentos musicais, precisaria um professor, vocal, que entendesse para organizar essas vozes, para ter um coral de verdade. Para arte, desenhos que ficam aqui e deveriam ser levados para fora porque é um talento assim nato para artes e trabalhar mais o artesanato que eu acho que é pouco trabalhado, eles poderiam aprender qualificar esse artesanato (ENTREVISTADO KINHRÃG).

Contudo, a partir da fala do entrevistado *Kinhrãg* apreende-se a necessidade de que esses talentos sejam mais valorizados na escola, inclusive por se tratar de habilidades importantes para um professor das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, é possível afirmar que há um potencial a ser explorado no sentido de preparar esses professores em formação para utilizar as habilidades artísticas em sua futura atuação profissional, o que pode ocorrer por meio de oficinas de musicalização, teatro, dança e inclusive na produção de materiais didáticos. Trabalhar com esse potencial artístico que se percebe nos alunos pode evitar que o Instituto forme professores que possuam severas dificuldades em trabalhar de forma lúdica.

No ano de 2018 o Instituto dá um importante passo nessa direção ao criar um grupo de danças tradicionais Kaingang. Em apresentações realizadas na região, os alunos integrantes do grupo *Fág Tãn*¹⁶ apresentam um número que pode ser dividido em três partes: no primeiro, há a preparação para a guerra; na segunda, a luta; e na terceira, a comemoração da vitória. O grupo não costuma fazer uso de aparelhos de som, já que a musicalidade da dança fica a cargo dos próprios integrantes do grupo que cantam e marcam o ritmo com lanças de madeira confeccionadas pelos próprios alunos com auxílio de alguns professores. Neste processo de criação do grupo de dança muitos conhecimentos foram mobilizados, ocorrendo uma demanda por pesquisas sobre as danças e rituais Kaingang, como também sobre as pinturas corporais adequadas para cada momento e cada metade exogâmica. Além da mobilização destes conhecimentos tradicionais, ocorreu um movimento de aproximação de alguns pais que vieram até a escola auxiliar o grupo de danças.

Assim sendo, os pais são outra potencialidade do Instituto. O fato de o Instituto estar situada em uma Terra Indígena e contribuir para a formação profissional de estudantes provenientes de outras tantas comunidades faz com que esse educandário possa contar com o auxílio destas comunidades.

É diferente das escolas não indígenas, tu não tem uma comunidade, tu tem pais que matricularam seus filhos ali, seja pela proximidade das casas, seja porque aquela escola é vista como a maior ou a melhor, mas eu vou lá e matriculo meu filho e deu. Aqui não, aqui temos comunidades, que vem de fora e tudo, mas elas estão ali, se tiver alguém que diz vamos nos organizar porque com isso nós vamos conseguir daqui a tanto tempo tal coisa, eles estão presentes. Eu vejo alunos respeitosos, acreditando no professor, coisa que também não existe mais nas escolas não indígenas, eles acreditam, os pais acreditam no professor, os pais confiam no professor, eles ainda veem o professor como uma liderança que vai ajudá-los a fazer a diferença no futuro (ENTREVISTADO TO VÊMÉN).

¹⁶ O nome do grupo de danças (Espírito do Pinheiro- em português), foi escolhido de modo coletivo por professores e alunos do Instituto. A escolha desse nome foi motivada pela importância que o pinheiro tem para o povo Kaingang.

No entanto, essa potencialidade necessita ser melhor explorada pelo Instituto, que deve promover um estreitamento de laços com a comunidade da Terra Indígena Inhacorá e das outras terras indígenas que possuem alunos estudando na instituição, já que este parece ser o caminho para que o Instituto consiga formar seus estudantes a partir da perspectiva específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988 as escolas em terras indígenas serviam a propósitos de integração e assimilação dos indígenas à sociedade nacional. Assim, a maior parte dos professores não eram indígenas, e os poucos cursos de formação de professores indígenas tinham o objetivo de formar esses profissionais para contribuir com um modelo de escolarização que tinha a intenção de fazer com que os indígenas deixassem de ser índios.

Com o povo Kaingang não foi diferente. No período que antecedeu a CF/1988 a formação de professores Kaingang objetivava a aculturação e integração dos indígenas à sociedade nacional. Contudo, no final da década de 1980, por meio da mobilização de segmentos indígenas e legislações favoráveis a uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária, específica e de qualidade, passa-se a ter programas de formação de professores Kaingang baseados nesses cinco princípios. Entretanto, eram esporádicos e com duração pré-determinada.

Nesse contexto, é importante destacar o papel que o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel possui em relação à educação básica Kaingang, considerando que é a única instituição no Rio Grande do Sul a ofertar a formação de professores Kaingang em nível médio em uma perspectiva contínua. Além disso, o Instituto é fruto da reivindicação de um coletivo Kaingang diante da necessidade de formação de professores desta etnia a partir da valorização de sua cultura e língua materna.

Importante destacar que, quando indagados a respeito da função do Instituto, os aspectos que se sobressaíram nas entrevistas foi a formação de professores a partir da valorização (e revitalização) da cultura e da língua Kaingang, com o objetivo de que os egressos da instituição sejam capazes de contribuir de forma positiva com a escolarização Kaingang. De modo geral, é possível afirmar que os docentes reconhecem a necessidade de que a formação que acontece no Instituto seja específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

Contudo, a partir das entrevistas, é possível afirmar que a formação de professores Kaingang que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel é ainda incipiente quando se trata dos cinco princípios presentes na política nacional de formação de professores indígenas. Isso pode ser atribuído ao fato de que historicamente a escolarização indígena não possuiu essas características, sendo que discussões sistemáticas a respeito da construção de uma escolarização indígena de acordo com as necessidades de cada comunidade passaram a ocorrer a partir da CF/88, sendo que três décadas não foram suficientes para que as comunidades Kaingang criassem um modelo de escola descolonial.

Não obstante, o Instituto possui apenas 5 anos letivos, podendo-se afirmar que no presente a instituição ainda está em fase de organização, necessitando de um tempo maior a fim de construir uma metodologia própria de formação de professores em nível médio que esteja de acordo com as necessidades educacionais das comunidades indígenas Kaingang. E mais, possa ser uma referência na formação de professores indígenas.

Os entrevistados apontam alguns aspectos que dificultam que a formação de professores que acontece no Instituto esteja de acordo com a política nacional de formação de professores indígenas. Um desses aspectos é que além do quadro docente da instituição ser composto majoritariamente por não indígenas (contrariando o disposto na legislação), esses profissionais não tiveram acesso a nenhuma formação específica para trabalhar no Instituto. Essa ausência de formação impacta negativamente na escolarização que acontece nesta instituição, já que alguns entrevistados demonstraram que ainda não aprofundaram conceitos importantes para a escolarização indígena. Não obstante, os entrevistados destacaram que muitas práticas que acontecem na instituição e que estão de acordo com o disposto na legislação, não são compartilhadas por todo o grupo de docentes, o que mais uma vez demonstra a necessidade de formação específica a estes profissionais.

Considerando o fato de que o Estado do Rio Grande do Sul tem se eximido da responsabilidade de ofertar formação específica ao grupo de docentes do Instituto, e que essa formação é imprescindível para que a escolarização esteja de acordo com as comunidades Kaingang, sugere-se que a própria instituição organize momentos de formação periódicos, podendo ser em parcerias com universidades, lideranças e formadores tradicionais Kaingang, assim como professores de outras escolas indígenas.

É importante que essas formações abordem aspectos culturais, linguísticos, históricos e antropológicos do povo Kaingang, bem como promovam o aprofundamento acerca de aspectos metodológicos e pedagógicos necessários à atividade docente em uma escola Kaingang. É importante que ocorra o adensamento das discussões a respeito da política nacional de formação de professores indígenas, especialmente sobre os conceitos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária e das ações pedagógicas necessárias a fim de que a formação de professores Kaingang no Instituto possua essas características.

Outro aspecto que os docentes entrevistados apontam como prejudicial à formação de professores adequada às necessidades do povo Kaingang é o fato de que o calendário escolar da instituição não é específico (direito garantido pela legislação), o que acarreta em grande número de faltas dos alunos, e conseqüentemente impactam na sua formação profissional.

Além disso, os entrevistados criticam o distanciamento existente entre o Instituto e a Secretaria Estadual de Educação que não possui um olhar diferenciado para a única instituição gaúcha de formação de professores indígenas em nível médio, situação que contribui para que os recursos financeiros que a escola possui sejam escassos, impedindo que aconteçam investimentos que poderiam contribuir para a qualificação da prática pedagógica: organização de formação para os professores, aquisição de livros de literatura e pedagógicos voltados à questão indígena, assim como materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas turmas de Curso Normal, bem como o fomento de produção de materiais didáticos bilíngues e em língua materna (recursos para aquisição dos insumos necessários à produção e posterior publicação).

O currículo do Instituto é um aspecto que muitos docentes consideram que é necessário que seja discutido e alterado. Um dos pontos mencionados por número significativo de professores é a grande quantidade de componentes curriculares em cada um dos três anos de formação, assim como a concentração de alguns componentes em apenas um ano.

A partir das entrevistas e da dificuldade que muitos professores demonstram em organizar suas aulas a partir de um Plano de Estudos que possui apenas ementa e objetivos, fica clara a necessidade de que ocorra a aproximação dos professores do Instituto com as comunidades Kaingang e seus formadores tradicionais, inclusive para que a definição dos conteúdos a ser trabalhados ocorra de modo coletivo.

Nesta perspectiva, é importante que o Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e o Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de Estudos sejam periodicamente avaliados coletivamente pela equipe do Instituto e pelas comunidades Kaingang.

A partir da análise das entrevistas e do Regimento e Planos de Estudos do Instituto é possível depreender que o fortalecimento da dimensão comunitária é percebida pelos docentes como fundamental para que a educação escolar que acontece no Instituto também seja fortalecida em suas dimensões específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A formação tanto dos alunos do Instituto, quanto dos formadores que atuam nesta instituição seriam enriquecidas com uma maior proximidade entre a instituição e as comunidades Kaingang gaúchas. Considerando que o Instituto organiza-se a partir do regime de alternância, é fundamental que essa aproximação aconteça tanto no tempo-escola, quanto no tempo-comunidade. Uma possibilidade para a construção de um Instituto que seja realmente específico e diferenciado passa pela reflexão a respeito do modo como a alternância regular de períodos de estudos poderia ser organizada a fim de diminuir as lacunas existentes entre o tempo-escola e o tempo-comunidade.

No decorrer do percurso desta pesquisa, foi possível perceber que o Instituto possui um papel estratégico para a escolarização indígena à medida em que objetiva a formação de professores Kaingang em nível médio a partir da perspectiva específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Fica claro no decorrer da análise das entrevistas que a formação de professores nesta instituição valoriza a língua e a cultura Kaingang, no entanto, ainda necessita avançar na construção de uma escolarização pautada nos cinco princípios já citados. Os entrevistados parecem convencidos da necessidade de que esta seja uma construção coletiva que possibilite o diálogo do Instituto com as comunidades indígenas Kaingang que possuem membros estudando no Instituto. Além disso, há a consciência de que não será em alguns poucos encontros (ou até mesmo, em poucos anos) que concepções colonizadoras serão desconstruídas para dar lugar a concepções e a uma prática escolar descolonial, ao contrário, demandará tempo e certamente terá momentos dolorosos, mas necessários.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as discussões acerca da escolarização Kaingang ou sobre a formação de professores Kaingang em nível médio que acontece no Instituto Estadual de Educação Kaingang Ângelo Manhã Miguel. Também não tem a pretensão de trazer respostas prontas sobre a escolarização que acontece no Instituto.

Antes pretende instigar a reflexão e discussão sobre essa temática, especialmente pela comunidade escolar do Instituto. É importante ressaltar que, devido às limitações de tempo do mestrado, a pesquisa foi realizada apenas com os docentes da instituição, porém se reconhece a importância de que estudos futuros sejam realizados considerando as percepções da equipe diretiva e alunos do Instituto, bem como lideranças, *Kofá* e pais dos estudantes.

A pesquisa foi realizada em um momento em que o Instituto possui sua primeira turma de alunos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de Estudos realizando o estágio obrigatório, de modo que no final de 2018 estes alunos finalizarão os pré-requisitos necessários à conclusão do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos.

Neste sentido, há a possibilidade de que no futuro novas pesquisas sejam realizadas no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, inclusive a fim de verificar se na medida em que as discussões sobre a formação de professores Kaingang aprofundam-se e a instituição vai amadurecendo, ocorrem avanços na formação de professores indígenas Kaingang a partir de uma perspectiva específica, diferenciada, intercultural, comunitária, bilíngue e de qualidade. Além disso, é interessante que no futuro sejam realizados estudos com os professores egressos do Instituto a fim de verificar o impacto de sua formação profissional inicial na escolarização Kaingang.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências e desafios da formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Formação de professores indígenas em uma perspectiva intercultural**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena. **Movimento indígena: já existem 100 organizações**. *Porantim*, Brasília: CIMI, 1992.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36 reunião nacional da Anped. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2017.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. **Educação e política indigenista**. In: Em Aberto, Brasília, v.3, n. 21, p.1-11, abr./jun. 1984

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, Instituto Anchieta de Pesquisa, 1976.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. São Paulo. *Rev. Bras. Hist.* vol.30 no.60. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

BRASIL. **Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 14 de fev.de 2017.

_____. **Decreto n. 426, de 24 de julho de 1845**. Contém o Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529->

publicacaooriginal-83578-pe.html>. Acesso em: 3 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 8.072 de 20 de junho de 1910**. Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 18/01/2017

_____. **Lei n.º 3.071 de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 18/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.484, de 27 de Junho de 1928**. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>>. Acesso em: 18/01/2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 18/01/2017.

_____. **Decreto nº 736, de 6 de Abril de 1936**. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Protecção aos Índios a que se refere a lei n. 24.700, de 12 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-republicacao-76591-pe.html>>. Acesso em: 18/01/2017.

_____. **Decreto nº 58.824, de 14 de Julho de 1966**. Promulga a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58824-14-julho-1966-399446-norma-pe.html>>. Acesso em: 19 de jan. de 2017.

_____. **Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 14 de fev. de 2017.

_____. **Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 19/01/2017.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União: Brasília, 21 de dezembro de 1973.

_____. Ministério da Cultura. Departamento Nacional do Livro. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

_____. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional/LDB.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-00263/98-28 de 1999a. Parecer nº 14. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.

CAMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, 2013.

CAMINHA, P. Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Ministério da cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 15 de jan. de 2017.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo com todas as formas de vida do planeta educação oral e educação escolar Kanhgág**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CIPRIANO, Pedro. **Terras habitadas por Kaingang, Terras habitadas por colonos**: a história da divisão da Terra Indígena Inhacorá. Trabalho de Conclusão de curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

COLLING, Adriana. **História e memória da escolarização na Terra Indígena Inhacorá**. Artigo de conclusão da especialização lato sensu em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem. Instituto Federal Farroupilha. Santo Augusto, 2017.

CUNHA, L.O.P. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai**. 1990. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação Indígena em diálogo**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Portal Kaingang, 2000. Disponível em: < <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>>. Acesso em 01 de nov. de 2018.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Kaingáng: Questões de Língua e Identidade**. LIAMES p. 105-128, 2002.

_____. O SIL e a redução da língua kaingang à escrita: um caso de missão por tradução”, in WRIGHT, Robin M. **Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**. Editora Unicamp, 2004.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas no (Sul do) Brasil**. Editora Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2004.

_____. **Aprisionando sonhos: a educação indígena no Brasil**. Editora Curt Nimuendajú. Campinas, 2012.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**. 1757. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Diret%C3%B3rio%20dos%20C3%8Dndios%201755b.pdf>>. Acesso em: 19 de jan. de 2017.

DUPRAT, Deborah. 2002. “O Estado pluriétnico”. In SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSOHOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da Tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, págs.41-67.

FAERMAM, Lindamar Alves. **A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais**. Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU) .Brasil. vol. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/69>>. Acesso em: jan. 2017.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional dos anos de 1990: multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 239f. Tese (Doutorado - Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, Bruno. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena e diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012 (Cadernos do COMIN N° 10).

_____. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FISCHER, Martin. **Bei den Caingang am Inhacorá. Separata de Serra-Post Kalender 1959**. Ed. Ulrich Löw, Ijuí, Rio Grande do Sul. Tradução do Pe. Antonio Steffen, S.J., para o Instituto Anchietano, 1969 [1959].

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GARCIA, Elisa Fruhauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>> Acesso em 19 de jan. 2017.

GAMBINI, R. **O espelho índio** (Os jesuítas e a destruição da alma indígena). São Paulo, Espaço e Tempo, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968)**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Paulista Julio de Mesquita Filho, Assis, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

_____. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Educação escolar indígena**. Brasília, 2002.

_____. **A Educação Indígena na Academia**: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). Revista Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/238>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe**: Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. Venh kanhrãh. In: BERGAMASCHI, M. A.; VENZON, R. A. (org.). **Pensando a educação kaingang**. Pelotas: Ed. UFPEL, 2010.

KAINGANG, Bruno Ferreira. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 203-220

KAINGÁNG, Lucia Fernanda Jófej. Tradição e inovação nos grafismos Kaingáng: As marcas do futuro que queremos. In: **Eg Rá Nossas Marcas**. KAINGÁNG, Susana Fakój (Org) 1 ed. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013. p. 45-81.

LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a Constituinte (1987-1988)**. Brasília (DF): Ed. do Cimi- Conselho Indigenista Missionário, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O Governo dos Índios sob a Gestão do Serviço Nacional de Proteção aos Índios. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**-entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2011.

LUCKMANN, Sandro. **Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação das Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p.465-76, set./dez. 2006.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. Dissertação de Mestrado, PPGAS/DAN-UnB. Brasília, 1997.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Uece, 2001.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Roland Crbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MIGUEL, IRANI. **O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingang da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul)**. Trabalho de Conclusão de curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. – **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16.04.1991**. Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de março de 2017.

MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil: 1549 – 1560**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

_____. Diálogo sobre a conversão do gentio. In: HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010, p. 141-166.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang**. Florianópolis:UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de ; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial, in. LOPES, Eliana Marta Teixeira.; FARIA, Luciano Mendes Filho.; VEIGA, Cíntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALUDO, Ticiano. **Mitologia musical: estrelas, ídolos e celebridades vivos em eternidades possíveis**. Editora Appris, 2017.

PINHO, Marcélia Amorim Cardoso. **Pedagogia da alternância e formação sobre educação do campo em Nova Iguaçu**: relato de uma experiência. Revista eletrônica- Cadernos da Fael, vol. 1, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <<https://portal.unig.digital/wp-content/uploads/2018/08/ARTIGO-MARCLIA-CADERNOS-3.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do Mercosul-Territorialidades em confronto**. Tese. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Santa Cruz do Sul/RS, 2010.

_____; BERNARTT, Maria de Lourdes; BRUNETTO, Valnei. Licenciatura intercultural indígena: impactos para a formação de professores – parcerias com o FUMDES e PARFOR. In: EDUCERE: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** 2017.

Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

Proposta político-pedagógica de referência das escolas indígenas Kaingáng estaduais do Rio Grande do Sul, 2001.

Regimento Escolar Parcial do Ensino Médio Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos e Complementação de Estudos.

SANTORI, R. Juventudes Rurais. In: **Revista da Formação por Alternância**, vol. 4, n.7, p. 5-16. Dez. 2008.

SANTOS, Luciano Gersem. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: a educação indígena e a escola**, 2001; p. 125.

SANTOS, Silvio Coelho. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

_____. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, Yasmim Fernanda Pereira. **O projeto de assimilação de nativos norte-americanos a partir das *boarding schools***. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio-Saberes e práticas científicas. 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400197045_ARQUIVO_YASMI_MPEREIRA-ANPUH.pdf>. Acesso em 20 set. de 2017.

SECAD/MEC. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Brasília. Caderno 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

SILVA, Mário Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (ORG.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B.. (Orgs.). **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 3. ed. São Paulo: Global, 2000.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização.** Signótica, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

SILVA et al. **Kanhgág ag vênh kógan kar ag vênhgrén-** pintura e dança Kaingang. FURI-Santo Ângelo, 2009.

SILVA, Antônia Rodrigues da Silva; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. **A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil.** Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas, 2014. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Ainstitucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 19 de jan. de 2017.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang.** Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

_____. **Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

VIDAL, Lux Boelitz. “Os índios da Amazônia – um desafio recíproco” in HEBETTE, J. (org.). **O cerco está se fechando.** Petrópolis: Editora Vozes, 1991, págs. 54-77.

YIN, R. K. (1994). **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/744440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2017.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista com professores do Instituto Estadual de
Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel

INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Qual a sua formação?
2. Como foi a implantação do Instituto?
3. Você trabalha em outra escola além do Instituto? Quantas horas?
4. Você passou por algum processo formativo que o/a preparou para atuar no Instituto? Alguma formação específica para trabalhar em escolas indígenas?

ASPECTOS REPRESENTACIONAIS

5. Quando você iniciou suas atividades no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel o que você imaginava encontrar em termos de escola indígena?
6. Após suas experiências no Instituto, como você percebe a escola e a educação indígena?

ASPECTOS CONCEITUAIS

7. Qual a função atual do Instituto?
8. Qual a diferença entre o Instituto e outra escola de formação de professores?
9. A educação ofertada no Instituto é específica e diferenciada?
10. O que torna uma escola indígena específica e diferenciada?

ASPECTOS ORGANIZACIONAIS/GESTÃO PEDAGÓGICA

11. Você tem conhecimento do Regimento do Instituto? De acordo com este documento, como deve ocorrer a formação de professores Kaingang?
12. Qual é o perfil de formação dos futuros professores Bilingues Kaingang?

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO INSTITUTO

13. Quais as características dos processos próprios de ensino e de aprendizagem Kaingang?
14. Há alguma aproximação entre as práticas da escola com os formadores tradicionais da comunidade?

PERCEPÇÃO SOBRE AS PRÓPRIAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

15. Sua prática pedagógica contempla aspectos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaingang? De que forma isso ocorre?

16. De que modo você organiza o processo de ensino-aprendizagem a fim de contemplar as vivências do regime de alternância?
17. Quais materiais didáticos costuma utilizar em suas aulas?
18. Quais as estratégias de ensino que você adota em suas aulas para atuar em uma escola específica e diferenciada?
19. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta em seu trabalho? Como você procura resolvê-las?

AVALIAÇÃO/ PERCEPÇÃO

20. Como você percebe o aprendizado dos alunos neste contexto de educação bilíngue?
21. A que você atribui a evasão dos alunos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos?
22. Como você avalia o currículo do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos?
23. O que achas que deve ser aprimorado ou mudado no Instituto?

APÊNDICE B-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Prezado (a) participante

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang”, desenvolvida por Adriana Colling, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, sob a orientação da professora Dr^a Lísia Regina Ferreira Michels.

O objetivo deste estudo é analisar a formação de professores Kaingang de um Curso Normal Bilíngue à luz da política nacional para a formação de professores indígenas. Este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre a prática nos cursos de formação de professores Kaingang a fim de evitar que metodologias históricas de integração dos indígenas na sociedade nacional continuem a perpassar o ambiente escolar atualmente.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque é professor de um curso de formação de professores Kaingang em nível médio. A participação nesta pesquisa não é obrigatória, cabendo a você a decisão por participar ou não. Além disso, você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, independente da fase em que ela se encontre, sem precisar prestar qualquer explicação e sem sofrer nenhuma penalização.

Sua participação é voluntária, de modo que não receberá nenhum tipo de recompensa por participar da pesquisa. Do mesmo modo, você não terá nenhum custo com essa pesquisa, já que todas as despesas de sua realização ficarão a cargo da pesquisadora.

Será garantida aos participantes da pesquisa a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Na divulgação dos resultados, será omitido qualquer dado que possa identificá-lo. Além disso, o material será armazenado em lugar seguro, sendo que a qualquer momento da realização da pesquisa ou após sua realização você pode solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou a respeito da pesquisa. Essa solicitação poderá ser feita por meio dos contatos disponibilizados neste Termo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista, com duração aproximada de 30 minutos. A entrevista será gravada somente para fins de transcrição das informações. A gravação somente ocorrerá com a sua autorização. Assinale abaixo conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que resultará na dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Sua participação contribuirá com a reflexão a respeito das condições de oferta do magistério bilíngue em uma escola Kaingang.

A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de desconforto, entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora. Ela acompanhará todo o processo de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cuidando para que você se sinta confortável. Os dados serão armazenados de forma segura e não será permitida a identificação dos participantes em nenhum material por você produzido. Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa serão apresentados na Dissertação do Mestrado e também poderão ser apresentados na forma de artigos, em congressos, seminários e outras publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identifica-lo.

Caso concorde em participar, você deverá assinar duas vias de igual teor deste Termo, sendo que uma via ficará em seu poder e outra será entregue ao pesquisador. Desde já agradecemos sua participação!

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS é um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos.

Sua atribuição fundamental é defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida em sua diversidade.

O Comitê de Ética em Pesquisa pode ser contatado pelos seguintes meios:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899. Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Horário de atendimento: Das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Observação: no dia agendado para a reunião do Comitê não haverá atendimento (vide calendário de reuniões, que pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/calendario-de-reunioes-1>).

Chapecó, _____ de _____ de 2018.

Pesquisador responsável

Adriana Colling

Participante de Pesquisa/Responsável legal