



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARINE INÊS SIMON

**OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA E
DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG**

ERECHIM

2022

CARINE INÊS SIMON

**OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA E
DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti

**ERECHIM
2022**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Simon, Carine Ines

OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA
ESPECÍFICA E DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
KAINGANG / Carine Ines Simon. -- 2022.

145 f.:il.

Orientadora: Doutorado em História do Brasil Isabel
Rosa Gritti

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2022.

I. Gritti, Isabel Rosa, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CARINE INÊS SIMON

**OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA E
DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 13/10/2022

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti - UFFS

Prof. Dr. Bruno Ferreira – IEEI Ângelo Manhã Miguel

Prof. Dr. Telmo Marcon – UPF

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva – UFFS

Dedico este estudo a todos os formadores que atuam em escolas indígenas e acreditam em uma educação escolar indígena específica, diferenciada e de qualidade, que respeite os costumes e processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo.

AGRADECIMENTOS

O sentimento é de gratidão ao finalizar mais um ciclo do meu processo formativo. Sou grata a todos que, de algum modo, participaram e contribuíram para que se concretizasse esse processo.

O mestrado foi um momento muito importante e especial na minha vida: ao mesmo tempo que me proporcionou muito conhecimento, dentro de mim gerava uma vida - durante essa jornada, tornei-me mãe.

Agradeço, imensamente, a Deus, por ter me proporcionado saúde para conciliar estudos e gestação.

Ao, meu filho, por ter me acompanhado em todos os momentos de longas horas de estudo e por ser minha principal inspiração.

Ao meu companheiro Fernando, por ter me dado suporte e apoio em todos os momentos.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e direcionaram ao caminho da educação.

À professora Isabel Rosa Gritti, por ter acreditado no meu projeto e ter aceitado o desafio de orientar meu trabalho. Agradeço pela sua dedicação e contribuição, pois sem isso não seria possível a conclusão desta pesquisa.

Aos professores Bruno Ferreira, Emerson Neves da Silva e Telmo Marcon, membros da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas considerações que enriqueceram a elaboração deste estudo.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, pela oportunidade de uma formação pública, gratuita e de qualidade.

A todos os meus professores do PPGPE da UFFS, pelas contribuições nestes dois anos de caminhada.

Aos professores e colegas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, pelo apoio nesta trajetória e por contribuírem para a escrita deste trabalho.

A todos que, mesmo não mencionados, em algum momento desta caminhada, com palavras de apoio, tenham contribuído com minha trajetória de estudante.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE, 2003, p. 61).

RESUMO

A partir dos avanços na legislação em relação à educação escolar indígena, decorrentes da Constituição Federal de 1988, as discussões referentes a uma escolarização indígena sem princípios colonizadores e de integração dos indígenas à sociedade nacional vêm sendo ampliadas. As escolas passam a ser um espaço em que os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade são trabalhados de modo concomitante ao modo específico, diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue dos conhecimentos tradicionais do povo Kaingang. É partindo desse contexto que os cursos de formação de professores assumem um importante papel, pois têm o compromisso de formar os futuros professores que atuarão nas escolas indígenas. Nesse contexto é que se insere a presente pesquisa, cujo tema central aborda os desafios na construção de uma escola indígena específica e diferenciada para a formação de professores Kaingang. O objetivo deste estudo é compreender os desafios e entraves para a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang. Os sujeitos deste estudo são quinze professores e duas gestoras. Os dados foram coletados a partir de uma análise e um roteiro de entrevistas. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, em que se adotou a pesquisa participante. Por meio da análise de dados, emergiram três categorias de análise: o importante papel do Instituto na formação de professores Kaingang; Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel: organização curricular e pedagógica e o regime de alternância; escola indígena: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária e sua prática pedagógica. Os resultados apontam que o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel é um importante espaço na construção e reflexão de uma educação escolar indígena em que se façam presentes os direitos dos indígenas, seus saberes e sua cultura. Os participantes apontam como desafios na construção de uma educação específica e diferenciada no Instituto a ausência de formações específicas dirigidas aos professores, a falta de material pedagógico específico, a questão de a gestão e o quadro de professores não serem ocupados, majoritariamente, por indígenas e ressaltam que o calendário escolar e o currículo são inadequados à realidade de seus alunos. O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel ainda necessita de avanços nas discussões e práticas relacionadas à formação de professores, para contemplar a perspectiva específica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue e de qualidade, embora muito já se tenha avançado. Isso se justifica pelo fato de o educandário estar ainda em fase de construção, pois iniciou suas atividades em 2014, estando em constante busca e avanço em suas práticas pedagógicas, para cada vez mais se aproximar, de fato, de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, tornando-se, assim, cada vez mais, um importantíssimo espaço de construção e reflexão acerca do futuro das escolas Kaingang.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação de professores Kaingang. Educação Específica e Diferenciada.

ABSTRACT

From the advances of the legislation, referring to indigenous school education, resulting from the Federal Constitution of 1988, the discussions regarding an indigenous schooling without colonizing principles and the integration of indigenous people into national society, has been expanding, where schools become a space where the knowledge historically accumulated by humanity is worked concomitantly in a specific, differentiated, community, intercultural and bilingual way, with the traditional knowledge of the Kaingang people. It is from this context that teacher training courses play an important role, as they are committed to training future teachers who will work in indigenous schools. It is from this context that the research is inserted, which has as its central theme, the challenges in the construction of a specific and differentiated indigenous school for the formation of Kaingang teachers. The objective of this study is to understand the challenges and obstacles for the implementation of a specific and differentiated indigenous school in the training of Kaingang teachers. The subjects of this study were 15 teachers and 2 managers. Data were collected from an analysis and an interview script. The study is characterized by qualitative research and adopted participatory research. Through data analysis, 03 categories emerged. The important role of the Institute in the training of Kaingang teachers; Ângelo Manh   Miguel State Institute of Indigenous Education: Curricular and pedagogical organization and the alternation regime; Indigenous school: Specific, differentiated, intercultural, bilingual and community and its pedagogical practice. The results show that the Instituto Estadual de Educa  o Indígena Ângelo Manh   Miguel is an important space in the construction and reflection for an indigenous school education where the rights of indigenous people, their knowledge and their culture are present. The participants point out as challenges in the construction of a specific and differentiated education at the Institute, the fact of the absence of specific training for teachers, highlighting the school calendar and the curriculum as inadequate to the reality of their students, the lack of specific pedagogical material, and the issue of management and the teaching staff not being mostly indigenous. The Instituto Estadual de Educa  o Indígena Ângelo Manh   Miguel still needs advances in the discussions and practices related to teacher training, to contemplate the specific, differentiated, community, intercultural, bilingual and quality perspective, but much has already been advanced, justified by the fact that of the school is still under construction, as it started its activities in 2014, and is constantly seeking and advancing in its pedagogical practices to get closer and closer in fact to a specific and differentiated indigenous school education, thus becoming increasingly a very important space for construction and reflection on the future of Kaingang schools.

Keywords: Indigenous School Education. Kaingang teacher training. Specific and Differentiated Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.....	23
Figura 2 - Áreas indígenas por grupo étnico no Rio Grande do Sul	23
Figura 3 - Mapa das terras indígenas Kaingang nas regiões Sul e Sudeste.....	61
Figura 4 - Localização de São Valério do Sul no mapa do Rio Grade do Sul	62
Figura 5 - Comunidade Indígena Inhacorá	62
Figura 6 - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon.....	69
Figura 7 - Luta pela retomada na Estação Experimental publicada no Jornal Atualidades (Três Passos, 1994)	74
Figura 8 - Território da TI Inhacorá e localização de seus dois grupos	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Kaingang do Rio Grande do Sul	24
Quadro 2 - Perfil profissional dos professores e gestores	26
Quadro 3 - Políticas da educação indígena.....	45
Quadro 4 - População da Terra Indígena Inhacorá.....	70
Quadro 5 - Componentes curriculares – Base Nacional Comum Curricular e suas respectivas ementas	94
Quadro 6 - Componentes diversificados e suas ementas.....	96
Quadro 7 - Componentes Curriculares da Didática Intercultural e ementas	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações por ano sobre Educação Indígena	51
Gráfico 2 - Principais assuntos encontrados sobre Educação Indígena	51
Gráfico 3 - Publicações por ano sobre Educação Escolar Kaingang.....	52
Gráfico 4 - Publicações por ano sobre Formação de professores Kaingang	52
Gráfico 5 - Teses e dissertações após a seleção das pesquisas	53
Gráfico 6 - Publicações por ano, após seleção das pesquisas.....	53
Gráfico 7 - Universidades das quais se originaram as pesquisas	54
Gráfico 8 - Principais sujeitos das pesquisas em análise.....	54
Gráfico 9 - Principais instrumentos utilizados para a coleta de dados	59

LISTA DE SIGLAS

APBKG	Associação de professores Bilíngues Kaingang e Guarani
ACT	Admitidos em caráter temporário
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
2.1 A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, PROBLEMA.....	19
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	23
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	26
2.4 PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.4.1 Tipo de estudo, abordagem da pesquisa.....	29
2.4.1.1 Pesquisa qualitativa	29
2.4.1.2 Pesquisa participante	30
2.4.2 Instrumentos de coleta de dados	31
2.4.3 Procedimentos para coleta de dados.....	32
2.4.4 Procedimentos de análise de conteúdo.....	33
3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	35
3.1 PRIMEIRO MOMENTO: ASSIMILAÇÃO E DOMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS	36
3.2 SEGUNDO MOMENTO: ESCOLA ATUAL, RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS.....	46
3.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE TRABALHOS JÁ DESENVOLVIDOS NESSA TEMÁTICA	50
4 O PROCESSO EDUCATIVO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ.....	60
4.1 A OCUPAÇÃO DA TERRA INDÍGENA INHACORÁ.....	72
4.2 A LUTA POR UMA INSTITUIÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ANGELO MANHKÁ MIGUEL.....	76
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
5.1 O IMPORTANTE PAPEL DO INSTITUTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG.....	86
5.2 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA E O REGIME DE ALTERNÂNCIA.....	89

5.3 ESCOLA INDÍGENA: ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL, BILÍNGUE E COMUNITÁRIA E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	103
6 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE:	
PLANO DE AÇÃO	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com professores e com a gestão do Instituto Estadual Indígena Ângelo Manhã Miguel.....	140
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	142

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência dos avanços na legislação em relação à educação escolar indígena, efetivados a partir da Constituição Federal de 1988, vêm se dinamizando as discussões acerca de uma educação indígena que ultrapasse os preceitos colonizadores e passe a trabalhar concomitantemente os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

A formação de professores indígenas, historicamente, esteve atrelada aos projetos de governo, distante, assim, da população indígena. No Rio Grande do Sul, esse período pode ser dividido em duas etapas distintas (ANTUNES, 2012, p. 7). A primeira antecede a proclamação da Constituição Federal de 1988 e objetivava somente a formação de “monitores”, os quais, na função de auxiliares do professor não indígena, contribuísssem para a compreensão do português, com o intuito de que não fosse usada a língua materna. A formação visava que o professor indígena ficasse a serviço de integrar a população nativa na sociedade. Devido a esse tipo de educação, contrária aos povos indígenas, muitos professores resistiam ao curso.

A segunda etapa acontece após a Constituição Federal de 1988, quando os cursos passaram a formar professores para construir uma escola que atenda às necessidades de cada comunidade indígena, contemplando uma escola de aspecto comunitário, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Os cursos surgiram em parcerias entre universidades e órgãos governamentais, como a FUNAI, por exemplo, destacando-se que foram cursos de curta duração.

Percebeu-se um grande avanço na formação de professores Kaingang, se levarmos em conta o atual cenário em relação ao que antecedeu a Constituição Federal de 1988, na perspectiva intercultural, na mobilização de indígenas, assim como no direito legal.

Durante sua trajetória histórica, a escolarização indígena foi protagonizada por professores não indígenas e, mesmo após a Constituição Federal, que constitui um marco legal da escolarização indígena, essa realidade ainda está muito presente nas escolas indígenas, uma vez que a Carta Magna determina que a língua materna e a cultura de cada comunidade estejam presentes no trabalho escolar e, para que isso se efetive, é necessário que os professores tenham conhecimento da cultura, da língua materna, bem como dos processos próprios de aprendizagem de cada comunidade.

É notório que, em muitas escolas indígenas, o que a lei determina quanto ao quadro de profissionais não se efetiva na realidade, uma vez que o Art. 79, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), dispõe que haja “formação de pessoal especializado, destinado

à educação escolar nas comunidades” e o Art. 8º, da Resolução CEB nº 3/1999, prevê 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) estabelecem a realização de concursos específicos para professores indígenas, além de permitir às comunidades indígenas formar seu quadro de professores com profissionais da própria etnia e com formação específica, pois se acredita que a escola indígena concretizar-se-á como específica e diferenciada quando a maioria dos profissionais for pertencente à etnia.

Conforme informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 e da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, nesse ano, havia 90 escolas indígenas no Rio Grande do Sul, entre as quais 55 são Kaingang. Oito dessas escolas são de ensino fundamental e médio e uma é de formação de professores Kaingang em nível Ensino Médio-Curso Normal, escola-alvo desta pesquisa. Em 2016, havia 467 professores atuando nas escolas Kaingang e, desses, apenas 209 eram indígenas.

Esses dados revelam o expressivo número de profissionais não pertencentes à etnia nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul, mesmo sendo uma das prerrogativas para as escolas constituírem-se dentro das práticas específicas e diferenciadas. Tendo em vista o importante papel que o professor indígena possui na construção de escolas indígenas, papel esse garantido em legislação, é de suma importância que a formação desse profissional seja baseada também nesses princípios constitutivos.

É nesse contexto que a pesquisa insere-se no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, a única instituição na região Sul do país a oferecer formação de professores Kaingang, em nível médio, na perspectiva contínua.

Diante disso, a pesquisa é norteada pelo seguinte problema: quais os principais desafios enfrentados para a materialização dos princípios constitucionais na formação de professores Kaingang no Instituto Estadual Indígena Ângelo Manhã Miguel? Logo, o objetivo principal da pesquisa é compreender os desafios e entraves para a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang. Assim, a pesquisa envolve todos os professores do Ensino Médio-Curso Normal e a gestão da escola-alvo da pesquisa, para discutir as concepções em torno da construção de uma escola de formação de professores específica e diferenciada Kaingang; investigar quais as convicções dos formadores e da gestão desse educandário sobre a escola indígena; pesquisar como os formadores e a gestão da escola-alvo do estudo procuram resolver os problemas enfrentados cotidianamente e quais práticas contribuem para a construção de uma escola indígena diferenciada, conforme prevê a

legislação, como também apresentar sugestões para a materialização dos princípios constitucionais na formação de professores Kaingang.

Para melhor responder ao objetivo proposto, o texto estará estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo corresponde à “Introdução” do trabalho, em que são abordados os objetivos da pesquisa e são apresentadas a pergunta norteadora e as justificativas que levaram à escolha do tema para a investigação acadêmica.

No segundo capítulo, é abordado o “Percurso metodológico” e 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, bem como se deu seu ingresso no mestrado e as motivações para a escolha do tema de pesquisa, além de apresentar o ambiente, os sujeitos da pesquisa e informações quanto às técnicas de coleta e análise de dados da pesquisa. A pesquisa constituiu-se pelo método qualitativo, caracterizada como uma pesquisa participante, que utiliza entrevistas semiestruturadas e faz análise documental, a fim de atingir os objetivos e responder à questão-problema que norteia o trabalho.

O terceiro capítulo, intitulado “Histórico da educação indígena no Brasil”, traz as diferentes fases dessa educação indígena, relacionando-as com as políticas indigenistas de cada período da história, além de trazer dados bibliográficos sobre estudos já realizados sobre o tema de pesquisa. O capítulo divide-se em três seções, denominadas “Primeiro momento: assimilação e dominação dos povos indígenas”; “Segundo momento: escola atual, respeito à diversidade cultural dos povos indígenas” e “Estado do conhecimento: contribuições de trabalhos já desenvolvidos nessa temática”.

O quarto capítulo, “O processo educativo na terra indígena Inhacorá”, caracteriza, brevemente, o povo Kaingang e contextualiza a Terra Indígena Inhacorá, seus processos de escolarização, por meio de um ensino imposto à comunidade, e a escolarização como um desejo da comunidade, que resultou na luta pelo funcionamento do Instituto Estadual Indígena Ângelo Manhka Miguel. O capítulo está dividido em duas seções, intituladas “A ocupação da Terra Indígena Inhacorá” e “A luta por uma instituição específica e diferenciada: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel”.

O quinto capítulo traz a “Apresentação e análise dos resultados”, relacionados à formação de professores Kaingang do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores regentes do Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang -Aproveitamento

de estudos, juntamente com a gestão do educandário, e por meio do estudo do Regimento Escolar e do Plano de Estudos do Instituto.

O sexto capítulo, intitulado “Em busca de uma educação escolar indígena de qualidade: plano de ação”, descreve uma possível ação, pensada a partir dos dados obtidos por meio da pesquisa, de modo a responder o problema que norteia o estudo.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos desta pesquisa, com apontamentos e sugestões para os participantes do estudo, a fim de aproximar a formação de professores no Instituto de uma perspectiva cada vez mais específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, 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, assim como apresenta o problema, os objetivos, os sujeitos, o local e o percurso metodológico da pesquisa.

Os participantes/sujeitos da pesquisa são todos os professores regentes do Ensino Médio-Curso Normal e a gestão do Instituto Estadual Indígena Ângelo Manhka Miguel, unidade escolar alvo desta pesquisa, da qual a autora também faz parte como professora regente.

A escolha pela pesquisa participante deu-se por acreditar que a transformação só é possível quando pesquisador e sujeitos pesquisados trabalham juntos, a partir de um problema em comum, por meio do diálogo e de relações horizontalizadas. São também apresentadas algumas definições acerca de metodologia, pesquisa qualitativa, pesquisa participante, e, em seguida, é descrita a coleta de dados, é apresentada a análise e os aspectos éticos referentes à pesquisa.

2.1 A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, PROBLEMA

A fim de justificar os caminhos que me levaram a esta pesquisa, é fundamental um breve relato, em que apresento, inicialmente, minha 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.

Iniciei minha atividade como professora do Estado (RS) no ano de 2015. No início de 2017, após dois anos atuando no ensino médio - Curso Normal, na cidade de Três de Maio/RS, veio o convite para trabalhar no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério-RS, um educandário ainda em processo de construção, com apenas três anos de atividade na época.

A escolarização do Instituto é voltada somente a estudantes da etnia Kaingang, com oferta do ensino médio e a formação de professores Kaingang, na modalidade Ensino Médio - Curso Normal Kaingang, além do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos, para alunos que já concluíram o ensino médio e desejam seguir com Curso Normal. Seus alunos são

provenientes das mais diversas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul, e a escola funciona em regime de alternância, com atividades presenciais e tempo escola-comunidade.

De imediato, tive dúvidas e incertezas, embora existisse a vontade de encarar o desafio. Havia o fato de a escola estar localizada na zona rural do município e não ofertar transporte, mas o desejo de conhecer uma nova cultura, de fazer descobertas e obter novos aprendizados fez com que eu aceitasse o desafio.

Outro desafio: o desconhecido - a escola, o ambiente e os alunos - tudo era novo considerando o meu contexto escolar até então. Os alunos possuíam características distintas daqueles das escolas em que eu havia trabalhado. Vi que minha prática pedagógica deveria, necessariamente, ser repensada e replanejada, a fim de atender as necessidades dessa outra realidade. Surgiram inseguranças em muitos momentos, aliadas à clareza de que a universidade não havia me preparado para atuar em uma escola indígena, assim como o próprio Estado, que, ao me convidar para trabalhar, não ofereceu nenhum tipo de formação que desse suporte para a minha atuação em uma escola indígena, na perspectiva específica, comunitária, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme proposta de trabalho e regimento da escola.

Com a noção do comprometimento e da responsabilidade a mim atribuídos na formação de também futuros formadores, que iriam representar a educação escolar indígena, senti a necessidade de não me acomodar ou achar um culpado em relação à minha formação acadêmica. Era hora de me desafiar e buscar conhecimentos relacionados ao povo com quem eu dividiria meus anseios - o povo Kaingang, buscando entender seus processos de aprendizagem, bem como se daria a construção de um caminho que contribuísse para o futuro dos estudantes das comunidades Kaingang a mim destinados.

Foi uma etapa intensa, de muitos estudos e buscas por um aprendizado de um povo com características tão diferentes das minhas vivências. Meus colegas indígenas foram fundamentais na realização dessa nova práxis, por meio de conversas, nos corredores, nos intervalos, momentos em que compartilhavam suas experiências e técnicas didáticas.

Após quatro anos, em 2020, com algumas vivências e com uma prática pedagógica agora voltada à questão indígena, senti a necessidade de algo mais. Surge então a pandemia do coronavírus e, bruscamente, me vi trabalhando em “home office” e, com isso, novos desafios, uma nova práxis e muitas leituras fizeram-se indispensáveis. Nesse período, surgiu a oportunidade de seleção de mestrado e obtive a aprovação no processo seletivo, com o tema do projeto já definido, pois, sem dúvida alguma, seria sobre minha realidade escolar, sobre a educação indígena ofertada no Instituto de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel.

Essa escolha partiu do compromisso que tenho com a escola e que a escola tem com os estudantes das diversas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul, uma vez que forma professores que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais das mais diversas escolas Kaingang, tornando-se, assim, de suma importância o estudo a respeito da educação indígena ofertada nesse educandário, em uma perspectiva comunitária, específica, intercultural e bilíngue.

Esses atributos citados constam em várias legislações referentes à educação escolar indígena e estão detalhados no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Segundo esse Referencial, a escola indígena denomina-se comunitária porque é conduzida pela própria comunidade indígena, pois, juntos, refletem sobre o currículo, a gestão, as concepções e os princípios da comunidade, incluindo-se a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à sua pedagogia, aos conteúdos, aos espaços e momentos de aprendizagem escolar. (MEC/SEF,1998,p,24).

A educação indígena é considerada intercultural quando reconhece a diversidade cultural e linguística. Assim, não considera uma cultura superior à outra, estimulando o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, reconhecendo que, historicamente, a relação entre diferentes grupos foram permeadas por desigualdades sociais e políticas. (MEC/SEF, 1998,p.24). Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

A escola indígena deve ofertar a língua materna, ser bilíngue ou multilíngue, destacando-se a importância da linguagem oral nas manifestações culturais das sociedades, reconhecendo que os conhecimentos, a cosmologia e a cultura possam ocorrer por meio do uso de mais de uma língua. Mesmo os monolíngues em língua portuguesa usam a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso, constituindo um quadro de bilinguismo simbólico. (MEC/SEF, 1998, p.24). Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Já a escola específica e diferenciada é aquela que atende as especificidades da comunidade em que está inserida, tendo em vista que existem, no Brasil, em média, 200 povos indígenas com diferentes culturas, linguagens, projetos, cosmologias, e não há um modo único de e escola indígena poder atender todas essas especificidades. Justifica-se, portanto, a necessidade de que cada escola seja pensada de acordo com as necessidades da comunidade na qual está inserida e possa exercer a autonomia de diferenciar-se das demais escolas indígenas, assim como das não indígenas. (MEC/SEF, 1998, p.25).

Diante dessas concepções, pode-se afirmar que uma escola indígena efetivar-se-á somente se for pensada e criada pela sua comunidade, respeitando a sua cultura. Depende de o Estado reconhecer as especificidades e ofertar as condições para manter a escola, conforme as necessidades e anseios da comunidade na qual ela está inserida. Portanto, é necessário analisar a escolarização ofertada no Instituto de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel e identificar os principais desafios na construção de sua práxis, na perspectiva comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Pretende-se que a pesquisa cumpra seu papel social, a fim de contribuir com a contextualização e a prática pedagógica dos professores e gestores que atuam no Instituto, com reflexões e sugestões para, assim, aproximar-se cada vez mais de uma melhor e diferenciada escolarização indígena. Desse modo, o foco da pesquisa envolve a seguinte problemática: quais os principais desafios enfrentados para a materialização dos princípios constitucionais na formação de professores Kaingang no Instituto Estadual Indígena Ângelo Manhã Miguel?

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os desafios e entraves para a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Discutir as concepções em torno da construção de uma escola de formação de professores específica e diferenciada Kaingang;
- Investigar quais as convicções dos formadores e da gestão do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel sobre a escola indígena;
- Pesquisar como os formadores e gestores da escola-alvo do estudo procuram resolver os problemas enfrentados cotidianamente e quais práticas contribuem para a construção de uma escola indígena diferenciada, conforme prevê a legislação;
- Apresentar sugestões para a materialização dos princípios constitucionais na formação de professores Kaingang.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

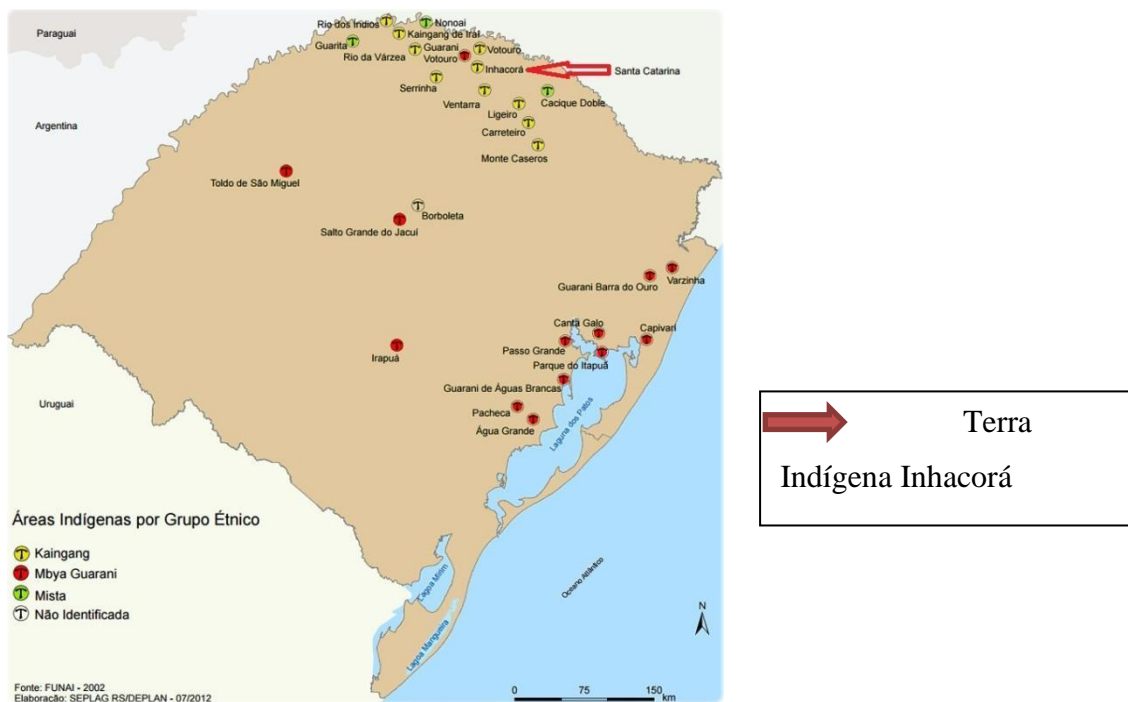
A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, situado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul, noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 - Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Figura 2 - Áreas indígenas por grupo étnico no Rio Grande do Sul



Fonte: GUIA GEOGRÁFICO (2021).

Atualmente, segundo Ferreira (2020, p. 98), “os Kaingang do Rio Grande do Sul possuem 55 escolas distribuídas por terras já demarcadas e outras ainda em processo demarcatório, atendendo alunos desde os anos iniciais, educação infantil ao ensino médio”. Dessas escolas, oito oferecem o ensino fundamental e médio e uma forma professores Kaingang em nível de Curso Normal, para atuarem nas suas comunidades Kaingang, escola-alvo desta pesquisa.

No Quadro 1, estão listadas as 55 escolas Kaingang do Rio Grande do Sul, com nomes próprios que demarcam suas identidades Kaingang, municípios, CRE e indicação da direção como indígena ou não indígena.

Quadro 1 - Escolas Kaingang do Rio Grande do Sul

Nº	ESCOLA INDÍGENA	Município	CRE	Diretor(a)
01	EEIEF Tupê Pãn	Porto Alegre	1ª	Não indígena
02	EEIEF Fág Nhin	Porto Alegre	1ª	Indígena
03	EEIEF Comunidade Kaingang Por Fi Ga	São Leopoldo	2ª	Não indígena
04	EEIEF Rán Sá	Montenegro		Não indígena
05	EEIEF Manoel Soares	Estrela	3ª	Não indígena
06	EEIEF Gatên	Lajeado	3ª	Não indígena
07	EEIEF Pó Mág	Tabaí	3ª	Não indígena
08	EEIEF Nïvo	Farroupilha	4ª	Não indígena
09	EEIEF Almerão Domingues Nunes	Água Santa	7ª	Não indígena
10	EEIEF Manoel Inácio	Água Santa	7ª	Não indígena
11	EEIEF Hélder Tênh Fy	Gentil	7ª	Não indígena
12	EEIEF Pêró Ga	Gramado dos Loureiros	7ª	Indígena
13	EEIEF Monte Caseros	Ibiraiaras	7ª	Não indígena
14	EEIEF Nên Mág	Mato Castelhano	7ª	Não indígena
15	EEIEF Cacique Kógjá Joaquim	Mato Castelhano	7ª	Não indígena
16	EEIEF Retánh Leopoldino	Moliterno	7ª	Não indígena
17	EEIEM Joaquim Gatên Casemiro	Nonoai-Sede	7ª	Indígena
18	EEIEF Cacique Nonoai	Nonoai	7ª	Indígena
19	EEIEF Fág Nor	Pontão	7ª	Não indígena
20	EEIEF Augusto Opê da Silva	Santa Maria	8ª	Não indígena
21	EEIEF Almerinda de Mello	Salto do Jacuí	9ª	Não indígena
22	EEIEM Toldo Coroado	Benjamim Constant do Sul	15ª	Indígena
23	EEIEF Faustino Ferreira Doble	Cacique Doble	15ª	Não indígena
24	EEIEF Maria Jasïnta Franco	Cacique Doble	15ª	Não indígena
25	EEIEF Esterlito Malaquias	Cacique Doble	15ª	Não indígena

Nº	ESCOLA INDÍGENA	Município	CRE	Diretor(a)
26	EEIEM Fág Mág	Charrua	15 ^a	Indígena
27	EEIEF Kanhrãnrãn Fã Luís Oliveira	Erebango	15 ^a	Indígena
28	EEIEF Maria Kandóia Kẽso	Faxinalzinho	15 ^a	Não indígena
29	EEIEM Nãn Ga	Irai	20 ^a	Indígena
30	EEIEF Goj Vẽso	Irai	20 ^a	Não indígena
31	EEIEF Antônio Rusi	Lajeado Bugre	20 ^a	Não indígena
32	EEIEB Francisco Kajêró	Liberato Salzano	20 ^a	Não indígena
33	EEIEMK Cacique Sÿ Gre	Planalto	20 ^a	Não indígena
34	EEIEF Goj Ror	Planalto	20 ^a	Não indígena
35	EEIEF Jag Mág	Planalto	20 ^a	Não indígena
36	EEIEF Rio dos Índios	Vicente Dutra	20 ^a	Não indígena
37	EEIEM Antonio Kasĩn-Mĩg	Redentora	21 ^a	Não indígena
38	EEIEF Davi Rÿgjo Fernandes	Redentora	21 ^a	Indígena
39	EEIEF Rosalino Claudino	Redentora	21 ^a	Não indígena
40	EEIEF Cacique Anastácio Fongue	Redentora	21 ^a	Não indígena
41	EEIEF Toldo Campinas	Redentora	21 ^a	Não indígena
42	EEIEF Katiú Griá	Redentora	21 ^a	Indígena
43	EEIEF Coronel Geraldino Mineiro	Redentora	21 ^a	Não indígena
44	EEIEF Herculano Joaquim	Redentora	21 ^a	Não indígena
45	EEIEF Marechal Cândido Rondon	São Valério do Sul	21 ^a	Não indígena
46	IEEI Ângelo Manhká Miguel	São Valério do Sul	21 ^a	Não indígena
47	EEIEF Mũkêj	Tenente Portela	21 ^a	Indígena
48	EEIEF Bento Pĩ Góg	Tenente Portela	21 ^a	Indígena
49	EEIEF Gomercindo Jêtê Tẽnh Ribeiro	Tenente Portela	21 ^a	Não indígena
50	EEIEF Kamẽ Mré Kanhrukrẽ	Carazinho	39 ^a	Não indígena
51	EEIEF Tãnhve Krêgso	Constantina	39 ^a	Não indígena
52	EEIEF João Sórã Vergueiro	Constantina	39 ^a	Não indígena
53	EEIEF João Maria Sêgtã	Engenho Velho	39 ^a	Não indígena
54	EEIEM Fág Kavá	Ronda Alta	39 ^a	Indígena
55	EEIEF Luiz Kónhko	Ronda Alta	9 ^a	Não indígena

Fonte: Ferreira (2020, p. 98-100).

O Instituto Indígena Ângelo Manhká Miguel deu início às suas atividades em 2014, ofertando apenas o Ensino Médio Kaingang. No ano de 2015, incorporou a formação de professores Kaingang: Ensino Médio - Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos, para alunos já concluintes do ensino médio.

Atualmente, além do ensino médio, há três turmas de cada modalidade Ensino Médio-Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos, totalizando

162 alunos. No Curso Normal e Aproveitamento de Estudos são 73 alunos, 34 do sexo feminino e 39 do sexo masculino, provenientes de diversas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul: Caseiros, Serrinha, Lajeado Bugre, Ligeiro, Tenente Portela, Iraí, além dos alunos da própria comunidade do Inhacorá.

O Instituto foi criado com o propósito de atender ao pedido da própria comunidade, como uma alternativa de seus jovens seguirem seus estudos sem precisarem deslocar-se para outras escolas, com objetivos e metodologias na perspectiva de que os conhecimentos, as crenças e a cultura indígena fossem preservados, sem, é claro, deixar de lado os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Havia, também, a perspectiva de formar professores Kaingang críticos, levando, em sua bagagem, toda a complexidade intercultural, o bilinguismo e as suas especificidades, para trabalharem em prol de seu povo.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os professores regentes e com as gestoras do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Foram convidadas a participar da pesquisa as duas gestoras da instituição (não indígenas) e mais 16 professores - 11 não indígenas (mulheres) e 5 indígenas (quatro homens e uma mulher), atuantes no ano de 2022, com regência no Instituto nas respectivas turmas-alvo da pesquisa: Ensino Médio - Curso Normal Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos.

A escola possui 20 professores no seu quadro, sendo que a maioria desenvolve jornada de 40 horas semanais no educandário, assim como desempenham as atividades em sua área de formação. Destaca-se, ainda, que, em sua maioria, são professores admitidos em caráter temporário (ACT). Considerando os objetivos da pesquisa, foram excluídos da pesquisa somente os professores das turmas de Ensino Médio Kaingang e/ou Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel que se encontravam afastados de suas atividades por um período superior a 15 dias (licença-saúde, licença-interesse, licença-maternidade, licença-prêmio) ou que tinham iniciado suas atividades no Instituto em um período inferior a 6 meses.

No Quadro 2, são apresentados os professores participantes, indicando etnia, formação, situação profissional e tempo de atuação no Instituto:

Quadro 2 - Perfil profissional dos professores e gestores

Sujeito	Etnia	Formação	Efetivo/ ACT	Tempo de atuação no Instituto
Sujeito 1	Indígena	Licenciatura em História Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Efetivo	7 anos
Sujeito 2	Não indígena	Graduação em Física Pós-graduação em Interdisciplinaridade	Efetivo	6 anos
Sujeito 3	Indígena	Magistério bilíngue Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica	Efetivo	6 anos
Sujeito 4	Indígena	Magistério bilíngue Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica	Efetivo	4 anos
Sujeito 5	Não indígena	Licenciatura em Matemática Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação em Mídias na Educação Pós-graduação em Matemática	ACT	7 anos
Sujeito 6	Não indígena	Magistério Bacharelado e licenciatura em Psicologia Licenciatura em Pedagogia	ACT	6 anos
Sujeito 7	Indígena	Magistério bilíngue Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica Mestrado em Políticas Públicas	Efetivo	7 anos
Sujeito 8	Não indígena	Licenciatura em Geografia Mestrado em educação Cursando Doutorado	Efetivo	5 anos
Sujeito 9	Não indígena	Magistério Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Pós-graduação em Psicopedagogia	Efetivo	5 anos
Sujeito 10	Indígena	Magistério bilíngue Licenciatura em Educação Física	ACT	6 anos
Sujeito 11	Não indígena	Licenciatura em Química Pós-graduação em Gestão da Educação Básica Licenciatura em Pedagogia	ACT	1 ano
Sujeito 12	Não indígena	Licenciatura em Química Licenciatura em Pedagogia	ACT	4 anos
Sujeito 13	Não indígena	Licenciatura em Letras Pós-graduação em Educação Especial Licenciatura em Pedagogia	ACT	7 anos
Sujeito 14	Não indígena	Licenciatura em História Licenciatura Pedagogia	ACT	3 anos
Sujeito 15	Não indígena	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura	Efetivo	5 anos

Sujeito	Etnia	Formação	Efetivo/ ACT	Tempo de atuação no Instituto
Sujeito 16	Não indígena	Graduação em Física	ACT	2 anos
Sujeito 17	Não indígena	Graduação em Matemática	Efetivo	7 anos
Sujeito 18	Não indígena	Graduação em Letras Pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de Línguas	Efetivo	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela unidade escolar (2020).

A partir dos dados do Quadro 2, nota-se que grande parte dos professores participantes da pesquisa são não indígenas, que há mais contratados e, quanto ao quesito qualificação, os professores indígenas, apesar de serem minoria, destacam-se.

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia representa o caminho a percorrer ou uma condição para chegar a um determinado conhecimento, responde ao “como” de um estudo ou pesquisa.

A seção de metodologia contempla a descrição da fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, critérios e estratégias para escolha do grupo/sujeito de pesquisa, a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a construção de dados e os mecanismos para entrada em campo), as etapas de trabalho de campo e os procedimentos para análise. (MINAYO, 2013, p. 47).

A investigação científica depende de um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GILL, 1999, p. 26), para que se possam atingir seus objetivos: os métodos científicos são o conjunto de processos que se deve utilizar na investigação, como também a linha de raciocínio que será seguida durante o processo da pesquisa.

O método caracteriza-se como o conjunto das atividades racionais e sistemáticas, que permite uma melhor segurança ao alcançar os objetivos, o conhecimento verdadeiro e válido, traça os caminhos a serem seguidos, detecta os erros e auxilia nas decisões do pesquisador.

Minayo (2013, p. 14) define metodologia como “o caminho da prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Na elaboração de uma pesquisa, há a necessidade de delimitar os caminhos e seguir, assim, metodologias que auxiliem no processo da coleta de dados, para atingir os objetivos. O percurso metodológico elaborado propõe os caminhos e as perspectivas para o estudo, traçando sua trajetória e suas etapas, bem como os procedimentos adotados, os métodos e as técnicas para a construção da presente pesquisa.

2.4.1 Tipo de estudo, abordagem da pesquisa

A proposta para a efetivação deste estudo deu-se por meio de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa participante, aplicada à gestão escolar e a um grupo de professores, regentes na formação de professores indígenas de Curso Normal Kaingang.

2.4.1.1 Pesquisa qualitativa

Segundo a abordagem metodológica, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. 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).

A abordagem qualitativa surgiu a partir da perspectiva de que, para compreender a amplitude das questões na área da educação, seria necessário partir de possibilidades multidimensionais e deixar de recorrer somente à sociologia ou à psicologia, mas sim introduzir história, linguística, por exemplo, pois oferecem perspectivas que presumem uma pluralidade de temas, abordagens, enfoques e perguntas.

Deste modo, a pesquisa qualitativa envolve uma partilha com pessoas, fatos e locais que fazem parte do objeto de pesquisa, para, então, entender os significados desse convívio. Posteriormente, o pesquisador deve interpretar e traduzir em texto, com competência científica, os significados visíveis ou ocultos do objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003).

Essa abordagem objetiva “[...] 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).

Há uma relação entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzida em números, já que a atribuição de significados e a interpretação dos fenômenos são processos fundamentais da pesquisa, ressaltando-se que o processo e seus significados são os principais focos. Desse modo, fez-se pertinente adotar esse tipo de pesquisa, por dar suporte teórico/metodológico para a análise dos dados que foram coletados.

Nesse contexto, como pesquisadora, vale atentar para o fato de que, além de buscar resultados e produtos, o processo é o mais importante. É por meio da análise do processo que são obtidas as reais percepções dos sujeitos da pesquisa, os quais apresentam conhecimentos e experiências, podendo interferir no problema da pesquisa.

2.4.1.2 Pesquisa participante

Por meio da elaboração do objetivo e problema, foi possível direcionar para uma visão prévia dos métodos, identificar as principais estratégias de pesquisa em educação, objetivar o diálogo com os sujeitos, entender o ponto de vista deles e, assim, refletir em conjunto as práticas em estudo, o que levou ao delineamento da investigação baseada na pesquisa participante, a qual pode resultar em um processo interrogativo, participativo e reflexivo. Segundo Matos e Vieira (2001, p. 46), a pesquisa participante “[...] caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” e sua importância, de acordo com Gil (2008), consiste no fato de que os objetos estudados são sujeitos de conhecimento e não sujeitos de pesquisa, no sentido passivo, de simples fornecedores de dados. Ainda segundo Demo (1984apud Gil, 2008), o pesquisador da pesquisa participante não age como observador do pesquisado, ambos se identificam, especialmente quando também são sujeitos sociais.

A pesquisa participante tem seu contexto de utilização relacionado às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. (BRANDÃO, 1998, p. 42).

A escolha pela pesquisa participante, na qual a pesquisadora caracteriza-se como *insider*, evidencia-se ao levar em consideração sua atuação profissional, pois, por ser professora regente no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, insere-se 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). Levando em consideração que a pesquisadora é professora do Instituto, há uma afinidade entre escola em que foi produzida a pesquisa e a pesquisadora.

Como pontos positivos dessa afinidade e aproximação, leva-se em conta a relação de confiança e a conexão entre a pesquisadora e os professores e as gestoras do Instituto, sujeitos do estudo, o que contribuiu para o sucesso da participação dos entrevistados.

Além disso, destaca-se o fato de as entrevistas serem analisadas em contexto com a realidade, estando a pesquisadora também inserida no campo da pesquisa. Considera-se essa inserção positiva, tendo em vista a experiência da pesquisadora na formação de professores Kaingang na instituição pesquisada. Todavia, “[...] 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). A pesquisadora, pelo fato de também ser participante, tem a necessidade de, em alguns momentos, distanciar-se de seu papel como sujeito e assumir o de pesquisadora.

É importante destacar que a opção pela pesquisa participante foi por permitir que o trabalho simultâneo entre os envolvidos pudesse transformar a realidade, uma vez que faziam parte de um problema comum, uma vez que um processo transformador e emancipatório só se torna possível se as pessoas envolvidas mudam seu olhar sobre o seu entorno.

Esse primeiro momento de aproximação com o campo de pesquisa pode servir como subsídio para outros estudos mais aprofundados, tanto pela autora ou por outro pesquisador que interesse no assunto. Contudo, apesar de a instituição pesquisada inserir-se em uma terra indígena, a pesquisa limitou-se à escola e os dados foram resultado da análise das entrevistas com professores e gestores e dos documentos do Instituto. Essa pesquisa refere-se aos professores da instituição e não especificamente aos indígenas, a não ser quando se trata de professores indígenas que atuam no educandário, lembrando que, no Instituto, trabalham professores indígenas e não indígenas; porém, mesmo assim, a intenção foi de ouvi-los em seu papel como professores.

2.4.2 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada, também, por meio de análise documental. Segundo Caulley (apud Ludke e André, 1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Nessa pesquisa, os

documentos analisados foram o Regimento e o Plano de Ensino da respectiva escola em estudo: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

Além da análise documental, foram aplicadas entrevistas. Ludke e André (1986, p. 34) afirmam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados: “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”.

Posto isso, as entrevistas foram realizadas com a gestão e com todos os professores regentes das turmas em discussão, seguindo um roteiro prévio, conforme Apêndice A. A aplicação de entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de ser uma ferramenta que utiliza a coleta de dados a partir da fala dos sujeitos entrevistados: “A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

O roteiro de pesquisa foi útil para manter o foco no assunto, todavia não foi um fator determinante, visto que, no decorrer da entrevista, a pesquisadora, de acordo com as necessidades, pôde incluir novas perguntas, assim como suprir outras. Na construção do roteiro de entrevistas, levou-se em conta os principais objetivos da pesquisa, sendo que as questões versam sobre documentação legal do Instituto, como é tratada a educação indígena e a formação de professores Kaingang, além de discutir a questão da concepção da gestão e dos professores regentes sobre a formação de professores indígenas bilíngues, as dificuldades na prática docente, na ação pedagógica, incluindo como lidar com essas questões para tentar resolvê-las.

2.4.3 Procedimentos para coleta de dados

A pesquisa realizou-se conforme os procedimentos listados a seguir.

- a) Apresentação do projeto e seus objetivos para a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), solicitando autorização para desenvolver a pesquisa.
- b) Apresentação do projeto e de seus objetivos para o Cacique da Terra Indígena Inhacorá, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa.
- c) Apresentação do projeto e de seus objetivos para a direção do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa.
- d) Contato com os professores e com a gestão do Instituto, momento em que foram informados do objetivo da pesquisa e questionados se havia interesse na participação/colaboração.

- e) Com a identificação dos participantes interessados (professores e gestoras), foram agendados horários individuais para as entrevistas, fora do turno das aulas, quando tiveram conhecimento das questões éticas da pesquisa e do termo de consentimento.
- f) Os dados coletados nas entrevistas foram analisados pela pesquisadora e foram fundamentais para a construção desta dissertação.

2.4.4 Procedimentos de análise de conteúdo

Os documentos explorados - Regimento e Planos de Ensino, assim como as entrevistas realizadas com a gestão e com os professores da escola, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2011), isso designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

O autor acrescenta que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e interpretação). A pré-análise é a fase de organização e, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, o primeiro contato com os documentos a serem analisados. Para possibilitar essa fase, as entrevistas foram transcritas e, juntamente com o Regimento e com o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, fizeram parte do corpo da pesquisa, sendo analisadas de acordo com algumas regras propostas por Bardin (2011):

- Exaustividade: esgotar a totalidade da comunicação sem omitir nada;
- Representatividade: a amostra deve representar o universo;
- Homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, e obtidos pelas mesmas técnicas;
- 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.

A partir da transcrição das entrevistas e da conclusão da leitura flutuante, foram classificadas as categorias e organizadas em temas.

Posteriormente, houve as etapas de codificação e categorização do material, que “[...] confirmam ou modificam aquelas presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, em um 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).

Conforme Bardin (2011), as categorias devem apresentar certas qualidades:

- Exclusão mútua: cada elemento só pode existir em uma categoria;
- Homogeneidade: deve haver somente uma dimensão na análise por categoria;
- Pertinência: as categorias devem dizer respeito aos objetivos e às questões norteadoras da pesquisa;
- Objetividade e fidelidade: as categorias devem ser bem definidas e claras, para não ocorrer distorção;
- Produtividade: para serem vistas como produtivas, as categorias devem apresentar resultados férteis, com hipóteses novas e com dados exatos.

Na terceira fase do processo de análise de conteúdo, ocorre a interpretação dos resultados, que pode ser feita por meio da inferência. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Buscam-se significar os dados brutos por meio da interpretação que vai além do conteúdo do documento, sendo, também, analisados os aspectos não documentados, os quais não estão presentes nas entrevistas, a fim de “[...] 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).

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A educação indígena no Brasil pode ser contada a partir dos primeiros agrupamentos humanos no território, uma vez que cada etnia, ao longo do tempo, foi aprimorando seu modo de repassar seus costumes, cosmologias, formas de agir e relacionar-se, de geração para geração. A educação caracteriza-se como um,

[...] 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).

Os povos indígenas aprendiam a partir do seu meio social, por meio de seu grupo, mediados pelo cotidiano em que viviam. Freire (2004, p. 15) afirma:

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.

Diante disso, ressalta-se a importância do uso da terminologia “escolarização indígena” quando se refere à educação em ambientes formais, criados a partir da invasão do nosso território pelos portugueses. Apesar de todos os esforços no sentido de ocultação da cultura, os povos indígenas seguem com suas formas próprias de aprendizagem, em que os mais velhos ainda são considerados como “bibliotecas vivas” e sua cultura segue sendo transmitida, cotidianamente, durante a convivência, ou melhor, não se separa o tempo de aprender e o tempo de viver, visto que ambos seguem naturalmente.

A escolarização imposta pelos europeus contradiz a pedagogia indígena, posto que parte de uma visão eurocêntrica, que busca “civilizar” os indígenas e submetê-los aos seus meios culturais, fazendo-os, assim, em contraposição, abandonar sua cultura materna.

A escolarização indígena, ao longo dos anos, passou da imposição ao desejo. Segundo 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”.

Durante quase 500 anos de escolarização, a educação escolar indígena teve momentos distintos e, para melhor compreender suas fases, é de suma importância o estudo das legislações e políticas adotadas em cada período, pois, conforme 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”.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva trazer uma breve retomada histórica sobre a escolarização indígena, tendo como base a política indigenista e suas relações com a escolarização imposta e os processos próprios de aprendizagem, levando em conta o espaço temporal que envolve desde o período de atuação dos Jesuítas até a promulgação da Constituição Federal, em 1988.

A história da educação escolar indígena no Brasil costuma estar dividida pelos pesquisadores que empreendem estudos nessa área em dois momentos ou duas tendências. O primeiro inicia-se no período colonial e é marcado por iniciativas que objetivavam a assimilação e dominação dos povos indígenas. O segundo, a partir dos anos 70, é fortalecido com a Constituição Federal de 1988, ao inaugurar um novo conceito de educação escolar, que vem propor o respeito à diversidade cultural. Assim, o capítulo traz as diferentes fases dessa educação, relacionando-as com as políticas indigenistas de cada período da história. O capítulo divide-se em três seções: “Primeiro momento: assimilação e dominação dos povos indígenas”; “Segundo momento: escola atual, respeito à diversidade cultural dos povos indígenas” e, por último, “O estado do conhecimento: contribuições de trabalhos já desenvolvidos nessa temática”.

3.1 PRIMEIRO MOMENTO: ASSIMILAÇÃO E DOMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas seguem na luta contra a imposição da cultura, da língua e da filosofia do colonizador desde o séc. XIV. A partir da Carta de Pero Vaz de Caminha¹, destinada ao rei de Portugal, em 1500, já é notória a intenção de “amansar e pacificar” os indígenas, assim como também dominá-los e convertê-los ao cristianismo, sendo que a impressão que deles tiveram 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).

Destacam-se, desse modo, as raízes de quase cinco séculos de ações que visam à perda de identidade dos povos indígenas, por meio da imposição da cultura do conquistador europeu,

¹ Disponível no site: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

um processo que podemos chamar de “integração à sociedade nacional”. Nesse processo, a escola era usada como principal instrumento estratégico. Quando, em 1549, a Companhia Jesuítica chegou ao Brasil e promoveu o aldeamento dos indígenas e a evangelização, usando a educação como meio instrumental, segundo Gambini (1998), quem orientou os padres em relação ao contato com os indígenas foi D. João III.

[...] porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil, foi para que a gente dele se convertesse à nossa santa fé católica, vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos capitães e oficiais a melhor maneira que pra isso se pode ter; e de minha parte lhes direis que lhes agradecerei muito terem especial cuidado de os provocar a serem cristãos: e, para eles mais folgarem de o ser, tratem bem todos os que forem de paz, e os favoreçam sempre, e não consintam que lhes seja feita opressão nem agravo algum; e, fazendo-lhes lho façam corrigir e emendar, de maneira que fiquem satisfeitos, e as pessoas, que lho fizeram, sejam castigadas como for justiça. (GAMBINI, 1988, p. 82).

Anchieta, em 1585, relata, em uma carta em que descreve o Brasil, o processo de escolarização ao citar 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). Destaca-se que, nesse período, nem mesmo o povo português era alfabetizado, havendo, porém, por parte dos jesuítas, a preocupação em alfabetizar os indígenas. Nesse sentido, Paiva (2000, p. 43) acrescenta que “[...] as letras deveriam significar adesão plena à cultura portuguesa”.

É importante destacar que havia uma relação de imposição entre jesuítas e indígenas, considerando que os portugueses possuíam somente a visão de sociedade hierarquizada, estruturada e fundada rigidamente na religião. (PAIVA, 2000, p. 44).

Faustino (2006, p. 29) afirma que os moldes educacionais do período estavam de acordo com as políticas de colonização da metrópole portuguesa, cuja moralização tinha papel destaque. Assim, a escolarização jesuítica objetivava inserir, nas culturas por eles consideradas “pagãs”, civilização, disciplina, ordem, obediência aos dogmas cristãos e hierarquia. A educação foi o principal instrumento utilizado pelo governo colonial para promover a perda da identidade, dos saberes e da cultura, inclusive aqueles relacionados aos processos próprios de aprendizagem e ensino, pois o modelo de escola imposto por Portugal era etnocêntrico. (PAIVA, 2000, p. 44-45).

Podemos dividir a catequese em dois momentos: a “pedagogia do amor”, de 1549 a 1556, e, a partir das dificuldades encontradas na catequização, a substituição pela “pedagogia do medo”, com “técnicas de controle e destribalização”. (HANSEN, 2010, p. 37). Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jesuítas resume-se ao fato de, após passar pelo

processo de catequização, os indígenas, ao retomar ao convívio de seu povo, passaram a agir novamente conforme sua cultura, de uma maneira rápida, de acordo com Nóbrega (2010, p. 145):

Serem tam faciles de diserem a tudo si ou pâ, ou como vós quizerdes; tudo aprovão logo, e com a mesma facilidade com que dizem pâ, dizem aani. E se algumas vezes chamados dizem neim tia, hé poios não emportunardes, e mostra-oo bem a obra, que se não hé com o bordão não se ergem; pera beber nunqua dormem! Esta sua facilidade de tudo lhe parecer bem, acompanhada com a esperientia de nenhum fructo de tanto pâ, tem quebrado os corações a muitos.

Inicialmente, os jesuítas deslocavam-se de aldeia em aldeia para a catequização. Mais tarde, passaram a agrupar os indígenas de diversas aldeias nos chamados “aldeamentos”, que eram próximos do povo colonial. Ali, aos indígenas eram impostos as normas e os valores dos missionários, em detrimento à sua cultura, uma vez que o ensino nesses locais não respeitava a cultura e o idioma dos indígenas.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p. 23).

A catequização pelos jesuítas durou de 1530 a 1759, com a chegada ao poder do governo português de José de Carvalho, o Marquês de Pombal, período em que os jesuítas foram expulsos, por contrariar os interesses da colônia portuguesa. Daí em diante, a educação deixa de ser prioritariamente religiosa e passa a se caracterizar como civilizatória, assim como a exploração de mão de obra indígena fica de lado, pois o interesse maior agora consistia em explorar suas terras. Marquês influenciou o Iluminismo, defendia a separação da Igreja com o Estado e, no que se refere à escolarização indígena, pretendia:

Criar a escola útil aos fins do Estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa. (HADAIR, 1973 apud MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

No ano de 1757, Pombal cria o Diretório dos Índios, importante documento em que consta a política indigenista estabelecida nessa época.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção de diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no

qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por uma série de dispositivos de homogeneização cultural. (GARCIA, 2007, p. 24).

O diretório esclarece que o governo português acreditava na incapacidade dos indígenas na tomada de decisões. Assim, estabelece a nomeação de um diretor para cada povo indígena, que tinha não só a função de “dirigir” os indígenas, mas também devia impor a cristianização e a civilização, com o objetivo de 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).

Como estratégia do governo português, usou-se a questão linguística, pois, impondo a Língua Portuguesa aos indígenas, sua dominação seria potencializada, tendo em vista que, em um período de disputas territoriais entre Espanha e Portugal, era satisfatório que Portugal apresentasse um “[...] contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras e garantir seus domínios”. (GARCIA, 2007, p. 26). Com o propósito de os indígenas alcançarem certo parâmetro de civilidade, o Diretório estabeleceu, conforme § 7, a criação de duas escolas, sendo uma para cada sexo. Aos meninos caberia aprender a “Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas”. Já as meninas deveriam aprender, além da Doutrina Cristã, “ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo”. (DIRETÓRIO, 1757).

Quanto à escolarização estabelecida no Diretório, Garcia (2007, p. 31) destaca:

[...] uma parte importante das ideias que orientavam a educação das crianças índias era consoante com as concepções mais amplas vigentes na sociedade colonial sobre esse tema. Assim, enquanto na escola os meninos eram ensinados a ‘falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar’, as meninas eram ensinadas ‘na doutrina cristã, e os serviços todos de uma casa’. O pressuposto de uma educação diferenciada segundo o sexo se materializava na localização dos alunos em espaços de natureza diferentes, cabendo aos meninos a escola e às meninas o recolhimento. O recolhimento era uma típica instituição de ensino para mulheres no período colonial. Apesar de não ser um convento, pois as reclusas não faziam votos, o tipo de vida nos recolhimentos era conventual, sendo permitido apenas o mínimo contato com o mundo exterior. Já a escola não significava o isolamento dos meninos, pois possuíam maior liberdade para deixá-la durante os dias santos e de sueto, assim como para receberem visitas. (GARCIA, 2007, p. 31).

Os meninos, assim como as meninas, sofreram com a retirada de sua liberdade e com o brusco afastamento de suas famílias, as quais os educavam tradicionalmente, por meio da oralidade e pelo exemplo, a fim de se tornarem adultos capazes de exercer os ofícios cabíveis ao mundo adulto. Além disso, ao serem afastados de suas famílias, deixaram o contato com a língua materna, sua cultura e modo de vida e, ao retornar, conforme o grau de influência

adquirida, apresentaram dificuldades em se readequar à vida da comunidade, principalmente em relação à comunicação.

O Diretório é abolido em 1789, porém não foi criada outra política para substituí-lo, tendo continuado em vigor, de modo extraoficial, até meados de 1845. Com a Independência do Brasil, em 1822, a nova Constituição do Império visou a criação de locais de catequese e civilização dos indígenas, porém “[...] a constituição que foi outorgada em 1824 não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência”. (SANTOS, 1995, p. 94).

Em 1845, entrou em vigor o Decreto Imperial 426: “Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios”, determinando a não influência da igreja e estabelecendo que os missionários se responsabilizassem pela civilização e catequese dos nativos, e, diferente dos jesuítas, os missionários ficaram subordinados ao governo brasileiro e, em sua maioria, exerciam a função de “prestação de serviços à administração provincial como assistentes religiosos e educacionais”. Além disso, diferentemente dos jesuítas, permitiam a permanência de não indígenas nas aldeias por acreditarem que a convivência seria benéfica para a catequização. (SECAD/MEC, 2007, p. 12).

Nota-se, claramente, no referido Decreto, que o real interesse do Império era de “confinar” os indígenas em espaços menores, pois as terras desocupadas seriam cedidas aos colonos. O Decreto também estabelece como se daria a exploração de mão de obra indígena dentro da aldeia, além de que haveria a prestação de serviços particulares e públicos.

No que tange à educação, o Decreto estabeleceu como papel primordial dos missionários católicos o ensino da religião e a escolarização dos nativos. No Art. 6º, destaca-se:

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’. (DECRETO nº 426, 24/07/1845).

Durante o período imperial, surgiram muitas discussões relacionadas à educação, principalmente referentes às camadas da sociedade consideradas inferiores na época, entre elas os indígenas, porém não houve uma política significativa dirigida aos nativos. Assim, a educação apresentou, até o século XX, grande influência da missão católica, dividida entre estado e missionários católicos. (SECAD/ MEC, 2007).

Em junho de 1910, o estado brasileiro criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/NTN), que é o primeiro órgão a tratar da questão

indígena, com o objetivo de dar assistência e criar centros agrícolas formados por trabalhadores nacionais - rurais ou urbanos, fundado na perspectiva de que promoveria a inserção desses trabalhadores à sociedade nacional.

Candido Mariano da Silva Rondon esteve à frente do SPI nos primeiros anos, como o primeiro diretor. Seu contato com as comunidades indígenas foi, primeiramente, de modo pacífico, em um período que até então se estabelecia somente por meio da violência. Apesar de seu modo de contatar os indígenas, seu objetivo não era a real proteção aos nativos e sim:

[...] 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).

Como principal tarefa, o SPI objetivava pacificar os indígenas e conquistar suas terras, sem agredi-los para que, depois disso, pacificamente, se tornassem mão de obra barata e assim, posteriormente, as terras não colonizadas pudessem ser ocupadas definitivamente pelos não indígenas. Em 1918, o SPI é separado da Localização de Trabalhadores Nacionais, porém continua a intenção de integração dos indígenas à sociedade, assim como a escola segue sendo a principal estratégia para a promoção da assimilação indígena.

Quanto à escolarização indígena nessa época, Lima (1995) descreve que não havia profissionais capacitados para assumir a escolarização indígena, pois havia somente uma professora por escola, costumeiramente a esposa do diretor do posto indígena. O currículo das escolas deveria contemplar aspectos que “despertassem” nos indígenas a nacionalidade e o pertencimento à sociedade brasileira, como temas sobre a história do Brasil e símbolos nacionais. Ainda sobre o papel das escolas em terras indígenas, na época:

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).

Como metodologias de alfabetização dos indígenas, o SPI organizava o ensino de trabalhos manuais, práticas agrícolas, pecuária, tentando, assim, transformar os indígenas em trabalhadores nacionais. Houve vários relatos de indígenas denunciando o trabalho forçado, sob

más condições de alimentação e submetidos a castigos, enquanto os funcionários do SPI aproveitavam-se dos produtos produzidos pelos nativos. Muitas crianças também eram enviadas para as escolas no entorno das terras indígenas, a fim de potencializar a mão de obra indígena no mercado nacional.

Segundo o estado, essa política era benéfica para o projeto de desenvolvimento da época, pois afastava as crianças do seu convívio nas comunidades, estreitando a ligação com não indígenas, o que supostamente faria com que perdessem seus hábitos e, assim que “civilizados”, iriam atender ao estado por vontade própria. Frequentemente, as crianças eram tomadas de suas famílias e levadas a internatos em cidades próximas, contrariando assim as regras do próprio órgão (SPI) que estabelecia:

[...] sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos Paes, bem como [...] sob pretexto algum, coagir os índios ou seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e seus auxiliares a procurar convencê-los por meios brandos e suasórias, das vantagens aconselhadas. (GIROTTI, 2007, p. 22).

Nas legislações indigenistas, é notório o preconceito no que tange ao processo civilizatório imposto, uma vez que os europeus consideravam-se em nível superior de civilização, sustentando a 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”, justificando como positivo levar a civilização a esse povo. Assim, “civilizar” significou transformar sociedades “primitivas” em “civilizadas”, ou seja, fazer com que os povos que possuíssem uma cultura diferente daquela dos povos da Europa assimilassem a cultura desses últimos. (CUNHA, 1990, p. 57-58).

Em contrapartida, enquanto muitas comunidades indígenas vão desestruturando-se após a implementação de medidas do Poder Público e aproximando-se dos centros e da sociedade nacional, o estado, assim como a sociedade, passa a discriminá-las e elas ficam desassistidas, por acreditarem que agora, ao fazer uso dos bens materiais, já não possuem mais identidade indígena.

Em 1936, entra em vigor o Decreto 736, o qual estabeleceu o regulamento do Serviço de Proteção ao Índios, que, segundo Lima (1992, p. 165):

[...] 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 e, para isso, a escolarização abrangia, segundo o Art. 7º a) medidas e ensinamentos de natureza higiênica; b) escolas primárias e profissionais; c) exercícios físicos em

geral e especialmente os militares; d) educação moral e cívica; e) ensinos de aplicação agrícola ou pecuária.

A atuação do SPI é criticada por Lima (1995, p. 308), pois o autor defende que o Decreto foi criado com o intuito de defender os indígenas e sua cultura; porém, acabou contribuindo para a diminuição populacional, assim como a sua assimilação.

Pois, apesar de toda retórica em prol da preservação da família indígena, do respeito às tradições tribais, os planos e os procedimentos apontam para o desenraizamento radical que permitiu criar populações e território brasileiros. Morte física por guerra ou por pacificação, necessária redução dos efetivos humanos a quebrar solidariedades e facilitar outro tipo de morte, a da alteridade.

Santos (1995, p. 54-55) contribui:

Invariavelmente, todo posto indígena possui pelo menos uma unidade escolar. Invariavelmente, também, os resultados alcançados são nulos no que se refere ao atingimento dos objetivos elementares desse tipo de escola, que são os de 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. Alguns alunos-índios, às vezes, logram alcançar certos níveis de compreensão e podem ser arrolados para justificar a manutenção do aparato escolar. Mas se nos fosse dado acompanhar o cotidiano de tais indivíduos, em pouco se concluiria que a programação escolar, aparentemente apreendida, não passou de aprendizagem decorada, obtida a partir da repetição contínua.

Nota-se, a partir do disposto, que houve uma inequação pedagógica das escolas indígenas relacionadas ao público-alvo, que se traduziu em baixo percentual de aprendizagem.

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).

Assim como não houve esforços por parte dos órgãos governamentais e dos professores das escolas indígenas em refletir sobre sua prática pedagógica, pode-se afirmar que, durante o SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais, resultando em baixo aproveitamento educacional.

Devido às acusações de corrupção, escravização e maus tratos envolvendo arrendamentos e comercialização nas terras indígenas, em 1967, o SPI foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), criada com uma proposta inovadora: o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar, que tinha como princípios o desenvolvimento

econômico e a defesa nacional. No entanto, segue os mesmos propósitos do SPI: incorporar os indígenas à sociedade nacional e como ferramenta estratégica segue a escolarização.

Em correspondência com a política educacional do Regime Militar, voltada para a qualificação de mão de obra, o trabalho educativo desenvolvido pela FUNAI, tinha por objetivo a conversão dos índios à fé cristã, bem como a pacificação que os induziria no sistema produtivo. Com apoio governamental, o SIL iniciou um processo de documentação de línguas, alegando ‘riscos iminentes de desaparecimento’. A diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 34).

A FUNAI introduziu a escolarização “bilíngue”, na qual são ensinadas às crianças a língua materna em seus primeiros anos de escolarização e assim, progressivamente, substituída pelo português, conhecido como “bilinguismo de transição”. No ensino fundamental, a educação passa novamente a ser monolíngue, com o uso exclusivo do português.

Durante a Ditadura Militar, em 1973, foi promulgada a Lei nº 6.001, que especifica, no Art. 1º, a intenção do estado para com os indígenas: “integrá-los, progressivamente e harmoniosamente à comunhão nacional”. O capítulo II da Lei discorre sobre a tutela à qual os indígenas serão sujeitados se ainda não estiverem integrados à sociedade: “[...] nulos os atos praticados entre o índio não integrado e qualquer pessoa estranha à comunidade indígena quando não tenha havido assistência do órgão tutelar competente”. (LEI 6.001, Art. 8º). Para requerer sua liberação do regime tutelar, o Art. 9º traz os requisitos mínimos:

- I- Idade mínima de 21 anos;
- II- Conhecimento da língua portuguesa;
- III- Habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;
- IV- Razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Nota-se, no documento, o quanto o indígena é considerado incapaz, assim necessitando da tutela estatal e sujeito à extinção. Relacionado à educação, o Art. 50 descreve:

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.

Compreende-se, no entanto, a importância dada ao papel da escola, estrategicamente, no processo de integração à sociedade nacional, pois a mesma defende a língua portuguesa, é contra a cultura indígena e desenvolve-se na perspectiva capitalista. Até o final da década de 80, a escolarização indígena não considerava seus processos próprios de aprendizagem, nem os aspectos linguísticos, culturais, seguindo as ideologias da sociedade nacional.

Ao chegar ao Brasil, o colonizador seguiu uma visão eurocêntrica e percebeu na educação a principal forma de “enquadrar” os povos do “novo mundo” à sociedade, que, para eles, era a correta e, nessa operação, os indígenas não tiveram autonomia quanto à introdução, ao modelo e ao objetivo da escola que lhes foi imposta. A escolarização indígena sempre esteve organizada de acordo com documentos oficiais, ligados a outros setores da política, assim servindo para atender interesses econômicos para o estado português e mais tarde do brasileiro, segundo Barbosa (1984, p. 3):

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 têm 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.

As ações educacionais voltadas aos indígenas são variadas e foram modificando-se conforme os interesses e valores de cada período. O Quadro 3 resume as políticas públicas de educação indígena do período Colonial até a Constituição Federal de 1988, citadas no decorrer deste capítulo.

Quadro 3 - Políticas da educação indígena

N.	PERÍODO	LEGISLAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
01	1686-1759	Lei de 21/12/1686: Regimento das Missões	- Catequese.
02	1757-1798	Diretório dos Índios	- Imposição cultural e negação da diferença. - Educação escolar impositiva e assimilacionista.
03	1798- 1845	Carta Régia	- Não faz referência à educação escolar.
04	1845- 1889	Decreto nº 426/1845: Regulamento das Missões	- Imposição cultural e negação da diferença. - Catequese e educação escolar integracionista e assimilacionista.
05	1910-1967	Decreto nº 8.072/1910 Criação do SPI	- Alegou-se uma preocupação com diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. - Ensino laico de caráter integracionista.
06	1967-1991	Lei nº 5.371/1967 Criação da FUNAI	- Alegou-se uma preocupação com diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. - Ensino laico de caráter integracionista.
07	1988	CF de 1988: LDB - Lei 9394/96	- Reconhecimento e valorização da diferença indígena. - Educação escolar bilíngue intercultural, específica e diferenciada.

Fonte: SILVA; FREITAS (2014, p. 10).

As políticas educacionais voltadas aos indígenas sempre visaram à sua inserção na sociedade nacional, imposta independentemente de suas necessidades, atendendo somente aos interesses de dominação do Estado.

Após cinco séculos de ações, esse povo resistiu e, a partir da década de 70, iniciou suas lutas por uma educação descolonizadora, buscou uma escola específica e diferenciada, aprovada em 1988, pela Constituição Federal.

3.2 SEGUNDO MOMENTO: ESCOLA ATUAL, RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS.

Na década de 1970, surgiu um movimento de lutas pelos direitos indígenas e, principalmente, pela demarcação de terras e reconhecimento das diferenças étnicas no cenário nacional. Assim, começaram a se formar as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e as lideranças dos diferentes povos passaram a organizar assembleias e participar ativamente da política nacional.

Nesse período, formaram-se organizações não governamentais direcionadas à questão indígena, os setores progressistas da igreja católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas e profissionais de várias universidades começaram a contribuir com assessorias especializadas. (FERREIRA, 2001).

Inserida nesse movimento, a educação escolar indígena também passou a ser discutida no âmbito acadêmico e nos movimentos indigenistas, como também entidades de apoio desenvolveram projetos alternativos de educação em parceria com as comunidades, cujos encontros e discursos acabaram promovendo em conformidade dos povos indígenas a formulação de currículos, formação de professores, assim como a elaboração de materiais didáticos. (FERREIRA, 2001).

Nos anos 80, intensificou-se o movimento indígena. Mário Juruna é eleito deputado federal (1983-1987), sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no Congresso Nacional. Em 1987, os indígenas marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, tendo conquistado um capítulo na Constituição Federal e direitos que há muito tempo já eram reivindicados.

As legislações brasileiras, até a Constituição Federal de 1988, viam os indígenas apenas como sujeitos à extinção e que acabariam integrados à sociedade nacional. Nesse sentido, as leis eram criadas a fim de acelerar esse processo, ao usar a escola como principal meio de substituir a cultura indígena pela cultura europeia.

A partir da Constituição Federal de 1988, houve mudanças significativas no que se refere à educação escolar indígena, pois, no Art.210, se reconhece que deve haver “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Com a garantia de uma educação bilíngue e intercultural, por meio da Carta Magna, pode-se afirmar que houve um

grande avanço na escolarização indígena, tendo em vista que, por meio da legislação, em média, 150 línguas indígenas voltaram a ter espaço garantido em lei nas respectivas escolas. Estima-se que existiam, em média, mil línguas faladas no Brasil, antes da chegada dos colonizadores, e seu extermínio resume-se ao processo estratégico adotado pelas escolas.

Grupioni afirma que a Constituição Federal de 1988 devolveu aos indígenas o direito de “permanecerem índios” e possibilitou que a escola indígena construísse sua escolarização partindo da sua cultura, uma vez que “[...] instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos”. (GRUPIONI, 2002, p. 130).

Por meio 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). Em 1991, foi aprovado o Decreto nº 26, por meio do qual as escolas indígenas deixaram de ser condicionadas à FUNAI e passaram a ser responsabilidade plena dos Estados. Nesse contexto, “[...] a escola indígena deixa de ser uma figura isolada e por vezes excludentes 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).

Além de criar a Coordenação Nacional de Educação Indígena, a Portaria Interministerial MJ/MEC N°559/1991, garante, no Art. 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” e, no Art. 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.

Ainda, no Art. 3º, reforça-se o ensino bilíngue, ou seja, uso da língua materna e da língua oficial do país. Em 1993, o Ministério Da Educação lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, criada a partir dos direitos indígenas, para que servisse de “[...] referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios”, em um 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)”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993, p. 9).

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirma que seja ofertada nas comunidades indígenas uma “educação escolar bilíngue e intercultural”, apoiada

com currículo, projeto pedagógico, material didático e, inclusive, formação específica para professores.

A LDB, em seu Art. 78, defende a “recuperação de suas memórias, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciência” e apresenta como um dos objetivos o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Assim, assegura aos indígenas o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, como também conhecimentos próprios culturais.

É publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que objetiva auxiliar os professores na construção de uma escola que oferte e valorize a língua materna e a cultura de cada comunidade em que a escola está inserida. O Referencial foi elaborado com a participação 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”. (RCNEI, 1998, p. 5).

O RCNEI, assim como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/1993, aponta algumas características principais para que as escolas constituam-se como realmente indígenas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Vale ressaltar que uma escola, para ser efetivamente indígena, precisa ser criada e planejada pela vontade da comunidade, respeitando seus desejos, devendo haver o reconhecimento das especificidades pelo Estado, a fim de que oferte condições para seu funcionamento.

Em 1999, é publicada a Resolução CNE nº 1, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. No Art. 1º, a Resolução reconhece a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, dando a elas “a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

Além de determinar a criação de escolas indígenas mediante reivindicações das comunidades indígenas, assim como a participação da comunidade na organização das escolas, a Resolução estabelece que a escolarização respeite a cultura, as práticas sociais e religiosas, processos próprios de ensino e aprendizagem e uso de material didático, conforme o contexto cultural. Resumidamente, propõe uma escolarização que respeite a cosmologia e a cultura indígena. O documento ainda publica a formação específica dos professores, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, e defende que o trabalho docente deve ser exercido por integrantes da cada etnia.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas. Em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, o Art. 2º rege os princípios que devem ser ofertados na formação de profissionais indígenas e, no Art. 3º, trata dos objetivos dos cursos de formação de professores indígenas, destacando que deve haver a formação de docentes e gestores indígenas para atuar nas escolas. Em 2001, é legitimada a Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional da Educação (PNE), em que se dedica um capítulo à educação indígena.

Por meio de um diagnóstico da escolarização indígena, desde o século XVI até os dias atuais, verifica-se que, por séculos, a escola foi “instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas” e que, embora por meio da Constituição Federal de 1988 deu-se garantia às comunidades indígenas na construção de sua própria escola, ainda há muito a ser feito para se obter uma educação de qualidade.

O documento delega ao Estado a responsabilidade legal pela educação indígena, assegura autonomia financeira e pedagógica das escolas indígenas, formação continuada para os professores, profissionaliza e reconhece a categoria e universaliza o ensino fundamental nas comunidades indígenas. Assim:

[...] a proposta do Plano se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino, para estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. (SAVIANI, 1998, p. 84).

Ao tratar da escolarização indígena, Silva (2002, p. 6), afirma que o PNE somente repete questões já tratadas, além de não ampliar direitos já garantidos em lei. Nesse contexto, nota-se que ocorreram mudanças perceptíveis em relação à escolarização indígena a partir da década de 80. Até então, o Estado beneficiava-se, a partir das leis, para executar seus desejos de integrar e aculturar os indígenas à sociedade nacional, caracterizando-se a escola como etnocêntrica e colonizadora.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, os textos legais garantiram aos povos indígenas o direito à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Infelizmente, a legislação não é garantia de que, na prática, seja executada. Cabe saber se, nas escolas indígenas, são construídos novos conceitos metodológicos de ensino, tornando-as, de fato, específicas, com as características da comunidade em que estão inseridas, constituindo-se como diferenciadas, acolhendo as diferenças, para que possa, de fato, definir-se como um espaço onde se inter cruzam saberes múltiplos.

3.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE TRABALHOS JÁ DESENVOLVIDOS NESSA TEMÁTICA

Com o objetivo de conhecer as pesquisas que já foram e vêm sendo realizadas sobre o tema de pesquisa, foi necessário delimitar alguns caminhos, seguindo metodologias de trabalho que visem reunir dados bibliográficos.

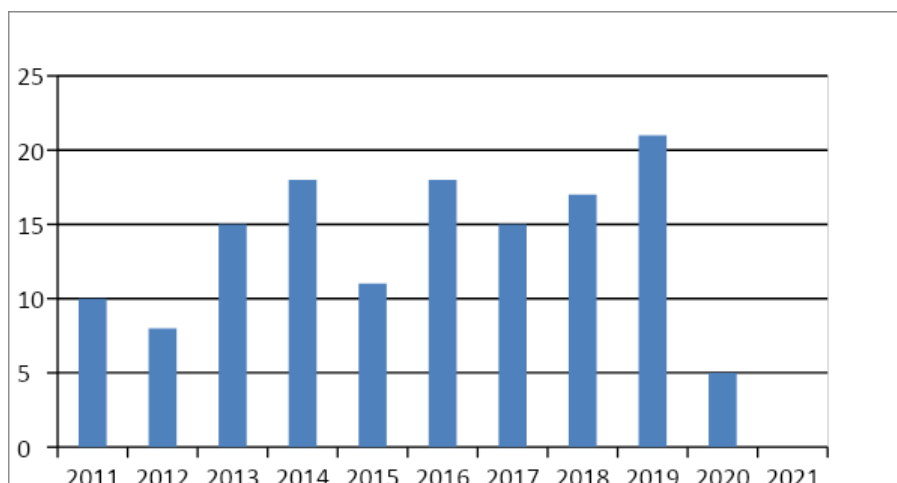
Assim, realizou-se um mapeamento das dissertações e teses publicadas nos últimos anos que mais se aproximam ao tema. Esse instrumento de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto é chamado de “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014), que se caracteriza como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Para auxiliar na construção deste estado do conhecimento, a plataforma escolhida foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que oferece um sistema de busca avançada que possibilita uma delimitação de temas, autores, tipos de documentos, idioma e período de publicação das pesquisas, facilitando, assim, a localização de trabalhos que correspondam ao assunto que se pretende pesquisar.

Nesse sentido, foram utilizados os descritores “Educação Indígena”, “Educação Escolar Kaingang” e “Formação de professores Kaingang”, e foi delimitada a localização a títulos de teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos, entre 2011 e 2021, no idioma português. O período foi estipulado visando não estender o estado de conhecimento por um tempo muito longo e pelo fato de buscar somente estudos mais recentes sobre o tema.

Inicialmente, foi utilizado o descritor “Educação Indígena”, por meio do qual foram localizados 138 documentos, sendo 89 dissertações e 49 teses, entre os anos de 2011 e 2021, podendo ser observada uma maior incidência de publicações entre os anos de 2014, 2016 e 2019, conforme ilustrado no Gráfico 1.

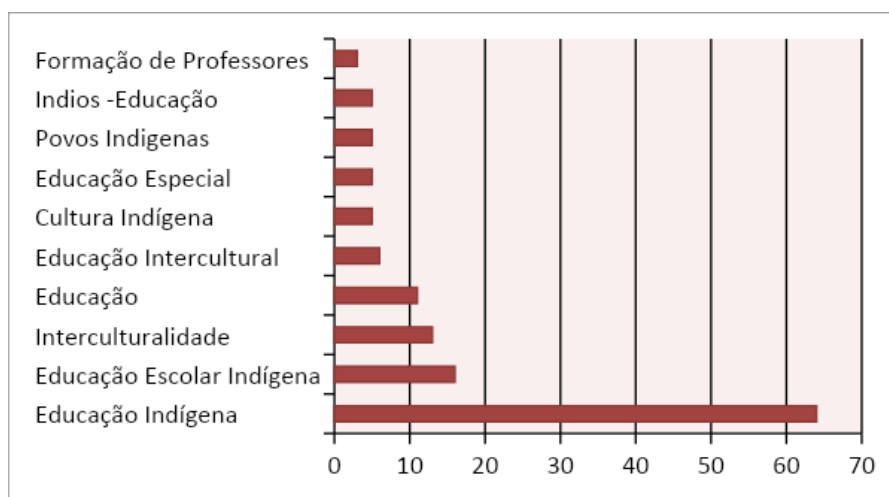
Gráfico 1 - Publicações por ano sobre Educação Indígena



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observou-se que, entre as pesquisas encontradas, foram abordados os mais diversos assuntos e, entre os dez que mais foram abordados sobre Educação Indígena destacam-se os assuntos indicados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Principais assuntos encontrados sobre Educação Indígena



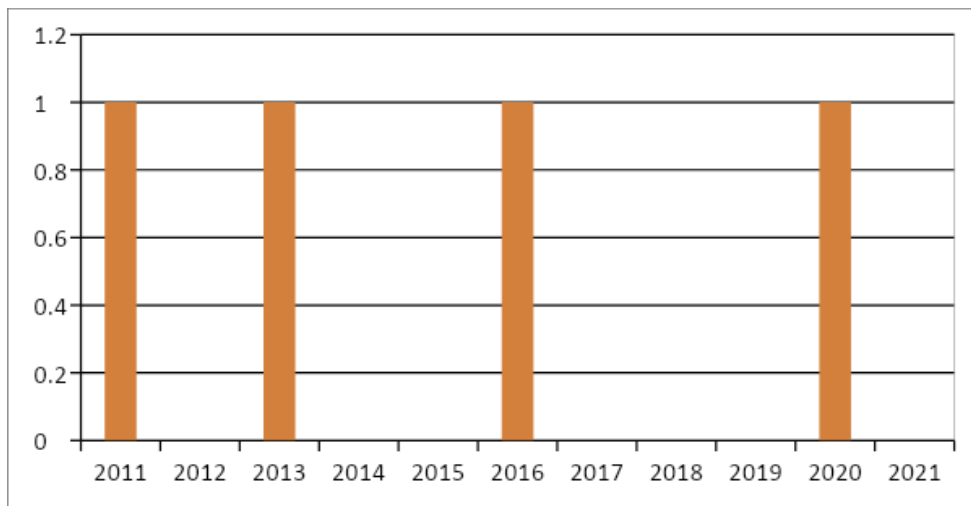
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É visível que o tema em pesquisa - formação de professores Kaingang- é o menos estudado nos últimos dez anos, com apenas três trabalhos encontrados.

Para uma melhor análise das pesquisas que mais se aproximam do tema em estudo e para o enriquecimento da pesquisa, seguiu-se a busca, utilizando descritores que mais se aproximassem do tema em questão, para, assim, estreitar o caminho.

Na segunda busca, usando os descritores “Educação Escolar Kaingang”, foram encontrados apenas quatro trabalhos (três dissertações e uma tese), entre os anos de 2011 e 2021, com publicações apenas nos anos de 2011, 2013, 2016 e 2020, conforme ilustra o Gráfico 3.

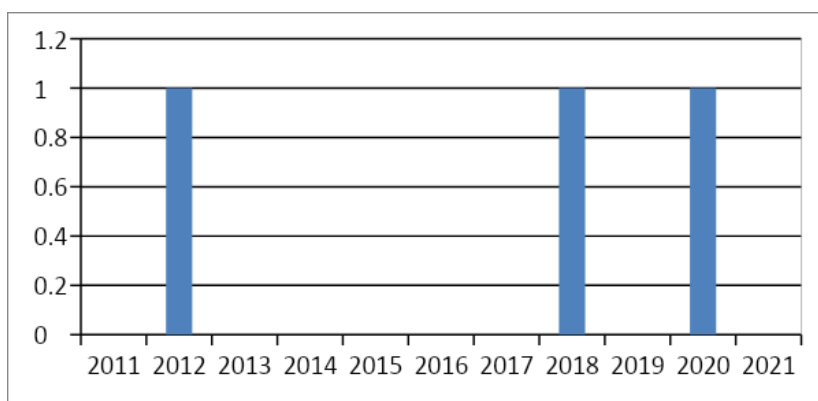
Gráfico 3 - Publicações por ano sobre Educação Escolar Kaingang



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na terceira busca, cujo foco está ligado diretamente ao tema da pesquisa, com os descritores “Formação de professores Kaingang”, foram localizados três documentos (duas dissertações e uma tese), entre os anos de 2011 e 2021, com grande intervalo de publicações, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 - Publicações por ano sobre Formação de professores Kaingang



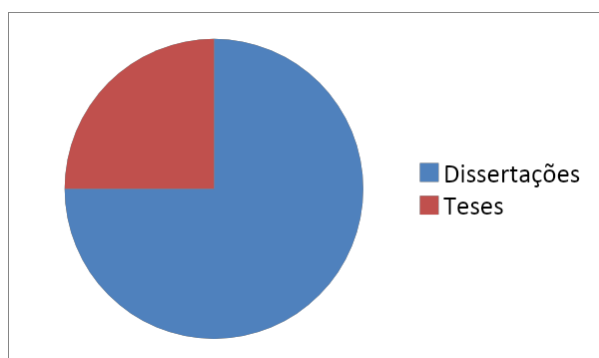
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após esse primeiro levantamento de publicações, observou-se com atenção maior as especificidades de cada uma e, por meio dessa seleção, optou-se em focar em oito trabalhos encontrados que mais se aproximaram do tema de pesquisa, os quais passaram por uma análise

mais criteriosa de seus resumos, buscando averiguar seus objetivos centrais, as estratégias de investigação adotadas, resultados alcançados e demais informações relevantes.

Nesse novo patamar, é possível perceber que, entre as oito pesquisas, seis são dissertações, enquanto as outras duas são teses, conforme explicitado no Gráfico 5.

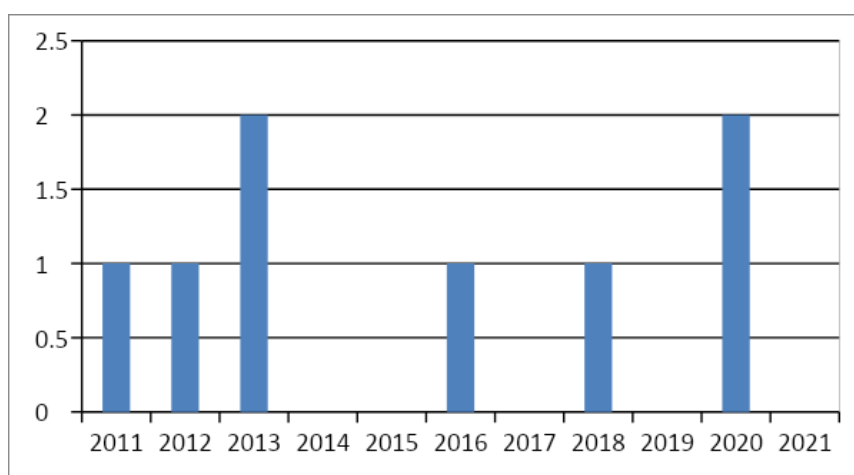
Gráfico 5 - Teses e dissertações após a seleção das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essas pesquisas foram realizadas em anos distintos (últimos 10 anos), sendo que nos anos de 2014, 2015, 2017, 2019 e 2021 não foi encontrado nenhum arquivo. No entanto, os demais anos apresentam um número limitado de uma a duas pesquisas por ano, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Publicações por ano, após seleção das pesquisas

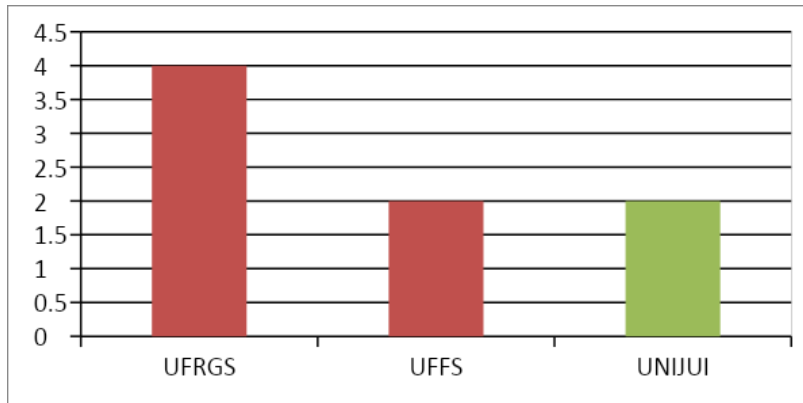


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É interessante ressaltar que, entre as pesquisas, duas são originárias de universidades pertencentes à rede privada de ensino, enquanto as outras seis foram realizadas em universidades públicas federais. O Gráfico 7 expõe a disparidade entre as universidades das

quais se originam as pesquisas, na classificação entre pública (cor vermelha) e privada (cor verde), conforme pode ser observado.

Gráfico 7 - Universidades das quais se originaram as pesquisas

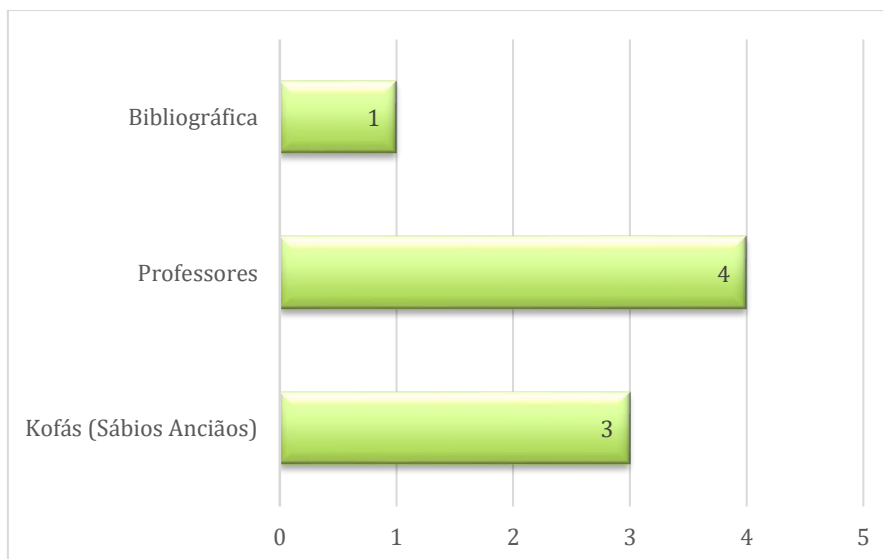


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível também observar, por meio das instituições, que esse tipo de pesquisa ocorre principalmente na região Sul do país, em especial no estado do Rio Grande do Sul. Foi possível constatar, também, os principais sujeitos das pesquisas de cada estudo desenvolvido.

Entre as oito pesquisas selecionadas, observou-se, a partir do crivo descrito anteriormente para análise: uma pesquisa bibliográfica, quatro desenvolveram-se em ambientes escolares, tendo como público-alvo professores, e três foram realizadas com o auxílio de depoimentos dos kofás (velhos Kaingang).

Gráfico 8 - Principais sujeitos das pesquisas em análise



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A pesquisa que se desenvolveu no âmbito bibliográfico, conforme Gráfico 8 (baseado na autoria indígena), (LUCKMANN, 2011), aborda a historiografia e o envolvimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e do Conselho de Missão entre Índios (COMIN), em relação à educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita. A pesquisa objetivou a reflexão sobre as motivações do envolvimento com a educação escolar indígena, abordando as contribuições e dificuldades estabelecidas pela atuação indigenista da IECLB/COMIN, entre as décadas de 1960 e 2000. Os referenciais que possibilitaram partir de uma educação formal e integracionista para uma educação intercultural, de uma política de substituição da função pública da educação para a atuação no espaço público da educação.

Quanto às pesquisas realizadas com professores (indígenas e não indígenas) que trabalham em escolas Kaingang, duas delas são diretamente direcionadas a professores do Curso Normal Kaingang - formação de professores indígenas (ANTUNES, 2012e COLLING, 2018), e outras duas referem-se à educação específica e diferenciada nas escolas Kaingang (AMARAL, 2013 e BELFORT, 2016).

A pesquisa de Cláudia Pereira Antunes (2012) realizou uma análise do processo histórico da formação de professores Kaingang gaúchos e divide essas experiências em dois momentos: o primeiro, que compreendeu o período entre 1970 e 1980, cujo objetivo era a formação de professores para atuar em uma perspectiva integracionista; o segundo, a partir da década de 1990, que buscou a formação em uma perspectiva intercultural. A autora debruça-se sobre quatro cursos de formação de professores: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - CRES (1993-1996), Vãfy - 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 mencionou, rapidamente, o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, que, na época (2012), ainda não estava em funcionamento, devido, principalmente, à burocracia e às questões relacionadas às alterações de gestão.

A pesquisa da autora Adriana Colling (2018) ampliou as discussões acerca de uma escolarização indígena que rompa com preceitos colonizadores e passe a ser um espaço de conhecimentos trabalhados de modo específico. Ela afirma que, 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, desse modo, contribuem com a escolarização indígena em nível básico. É nesse contexto que se inseriu sua pesquisa, que teve como tema central uma análise da formação de professores Kaingang em

nível médio, que aconteceu no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

Em outra pesquisa realizada com professores, Fátima Trindade do Amaral (2013) apresentou as suas práticas como professora e de outros professores Kaingang. Sua pesquisa decorre da questão sobre o que seria, de fato, a educação escolar indígena específica e diferenciada nas escolas Kaingang, uma vez que há duas dimensões na educação Kaingang: antes de as crianças irem para a escola, a educação indígena ou educação tradicional; e outra, que acontece depois que a criança Kaingang passa a participar do espaço da escola, a educação escolar indígena, fase do maior desafio, que é dar sentido à “escolarização do conhecimento” em uma escola indígena. Por meio de narrativas, relatos de histórias e reflexões teóricas situadas em pesquisa de campo, procura indagar: o que é educação escolar indígena específica e diferenciada? Como são “garantidas” mudanças no cenário da educação escolar Kaingang? Pautando-se na cultura Kaingang, propõe uma possibilidade de currículo alicerçado em seus componentes relevantes, em que a escola torna-se o espaço educativo, e elementos da cultura passam a ser prática educativa no âmbito escolar.

A autora-pesquisadora Susana Andréa Inácio Belfort (2016) situou a sua pesquisa na área das políticas educacionais para povos indígenas, tendo por objetivo, a partir de um estudo de caso, analisar os avanços existentes no cotidiano da educação escolar Kaingang e refletir acerca de desafios na implementação da interculturalidade na Escola Kaingang da Terra Indígena Serrinha.

Belfort afirmou, em sua pesquisa, que, historicamente, a relação entre Estado e povos indígenas no Brasil foi marcada pela adoção de políticas não condizentes, que resultaram, primeiramente, no extermínio em massa dos povos nativos que aqui se encontravam e, em seguida, em numa tentativa forçada de assimilacionismo desses povos à sociedade nacional, à custa de sua erosão linguística e cultural. Novo paradigma passou a orientar as políticas governamentais a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, ao reconhecer a diversidade cultural e o multiculturalismo como princípio basilar a pautar a relação com os povos indígenas.

Ao realizar o estudo de caso, recorreu à análise de documentos relacionados à Terra Indígena Serrinha e à Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, como também à coleta de informações junto a profissionais indígenas e não indígenas que tomaram parte no processo de implementação da educação escolar indígena junto a essa comunidade Kaingang.

Como sujeitos de pesquisa, os kofás (velhos) enquadram-se em duas teses, (FERREIRA, 2020e MEDEIROS, 2020), e em uma dissertação (CLAUDINO, 2013). A pesquisa de Juliana

Schneider Medeiros (2020) trouxe como tema central a história da educação escolar Kaingang durante o período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Rio Grande do Sul, relacionando a proposta de educação escolar pensada pela Diretoria do SPI, analisando a execução do que foi planejado nos gabinetes, por parte dos funcionários dos Postos Indígenas, e a forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelas pessoas que conviveram com ela. A pesquisa contou com a participação direta de kofás (velhos). Na pesquisa, buscou-se apresentar o maior número de informações sobre a escola do SPI nas comunidades estudadas, sendo que não existem trabalhos anteriores sobre o tema, assim como procurou-se contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada.

Bruno Ferreira (2020), em sua pesquisa “O papel da escola nas comunidades Kaingang”, baseia-se nos pressupostos da educação escolar indígena do Brasil e nas suas próprias experiências. É a partir dessas vivências que produz reflexões a respeito de inquietações e dificuldades em compreender a escola e o seu papel junto às comunidades Kaingang, tendo como referência as escolas do Rio Grande do Sul.

A pesquisa evidencia a importância da educação escolar indígena a partir de seus processos próprios de aprendizagem, considerando a cultura, os costumes, a tradição e as concepções de mundo que são fundamentais na construção de políticas públicas para a escola Kaingang.

O autor procura compreender a chamada escola “para índio” e a relação desta com a construção da escola pensada e em processo de construção pelos indígenas, a partir de suas concepções de educação, de sociedade e de mundo, respeitando outras formas de construir conhecimentos. Propõe caminhos para a construção da escola Kaingang, superando os modelos e as políticas educacionais construídas pelos brancos, ou seja, pelos não indígenas. Para tanto, destaca a reflexão envolvendo outros sujeitos, como os velhos sábios Kaingang. Considera que esses conhecimentos originários possam dialogar com os conhecimentos produzidos por outras sociedades, em uma relação de igualdade – relação intercultural – e com a disposição de construir o presente e o futuro.

Ferreira também apresenta práticas pedagógicas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, espaço de formação de professores Kaingang, como exemplo de experiências concretas para a construção da escola própria. O trabalho procura fortalecer os conhecimentos e a cultura Kaingang.

Zaqueu Key Claudino (2013), em sua pesquisa, buscou aproximar-se das concepções da educação indígena a partir da tradição Kaingang, relacionando-a com a educação escolarizada. O autor relata que o povo Kaingang, originário das regiões Sul do Brasil, moradores

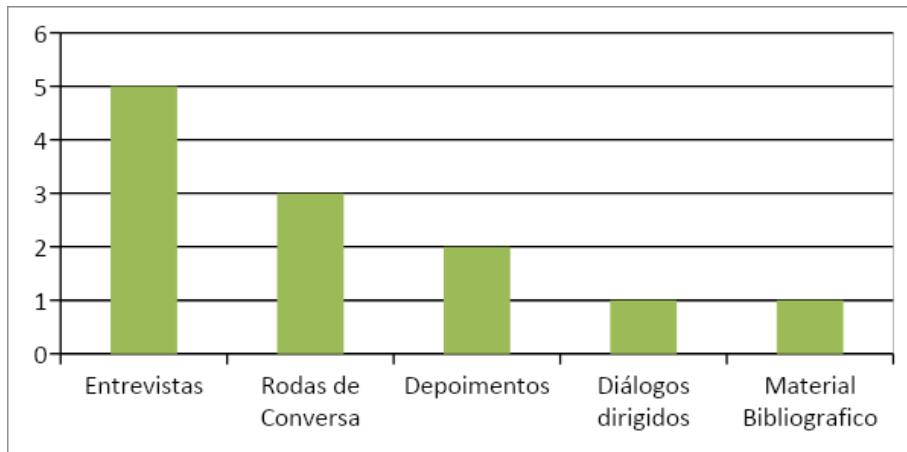
contemporâneos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e parte de São Paulo, depois de um intenso processo de colonização, passou a usufruir da educação escolar inserida pelo então SPI - Serviço de Proteção ao Índio, como, por exemplo, na Terra Indígena Guarita. Sua pesquisa concentra-se nos saberes da tradição Kaingang e como essa tradição é transmitida aos descendentes dessa sociedade. O trabalho descreve partes da cosmologia, dos saberes da oralidade Kaingang e suas formas tradicionais de transmissão, na busca de compreender a interação dessas práticas com o entendimento de educação escolar indígena nas Terras Kaingang do Estado do Rio Grande do Sul.

Por meio do diálogo com sábios anciãos e das suas aprendizagens como pessoa Kaingang, pertencente a esse povo, descreve parte desses saberes e como ocorre essa interação, assinalando os conflitos e os processos de “tradução” e ressignificação de seus elementos rituais para o contexto escolar. O autor explicita as formas de afirmação identitária e de conquistas políticas, principalmente, no campo da educação indígena e educação escolarizada desenvolvida pelo Estado brasileiro, em suas diferentes esferas.

Durante as leituras flutuantes, pode-se verificar também os principais instrumentos de coleta de dados utilizados pelos autores das pesquisas para atingir os objetivos propostos. Entre os mais utilizados, destacam-se a entrevista e a roda de conversa. É importante ressaltar que alguns pesquisadores utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados, conforme a proposta a ser investigada, como forma de construir os dados necessários para alcançar os objetivos de suas pesquisas. Eles são analisados aqui com a intenção de serem percebidas as estratégias e tendências mais recorrentes neste campo de pesquisa, destacando-se que todas se tratam de pesquisas qualitativas.

No Gráfico 9, pode-se observar a incidência dos instrumentos utilizados, segundo apontamentos destacados nos resumos de cada pesquisa. Justifica-se a soma total dos dados ultrapassar o número correspondente ao total de pesquisas analisadas devido ao uso de mais de um instrumento de construção de dados em algumas pesquisas.

Gráfico 9 - Principais instrumentos utilizados para a coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, é possível perceber que, apesar de todas as pesquisas analisadas aludirem à Educação escolar Indígena, no âmbito de uma educação pautada nos direitos constitucionais, como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, estudos sobre a formação de professores Kaingang são ainda bastante incipientes e, até o ano de 2014, foram bastante pontuais e ocorreram com duração pré-determinada.

Assim, é nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que visa estudar a formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, referência como primeiro Curso Normal - Kaingang Bilíngue a atuar na perspectiva contínua, sendo um exemplo concreto na construção de uma escola própria, mas que também apresenta suas dificuldades na execução.

4 O PROCESSO EDUCATIVO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ

A educação é inerente ao ser humano desde os tempos primórdios, sendo que, ao longo do tempo, cada povo foi criando seu modo de passar o conhecimento necessário para a vida em comunidade para as futuras gerações.

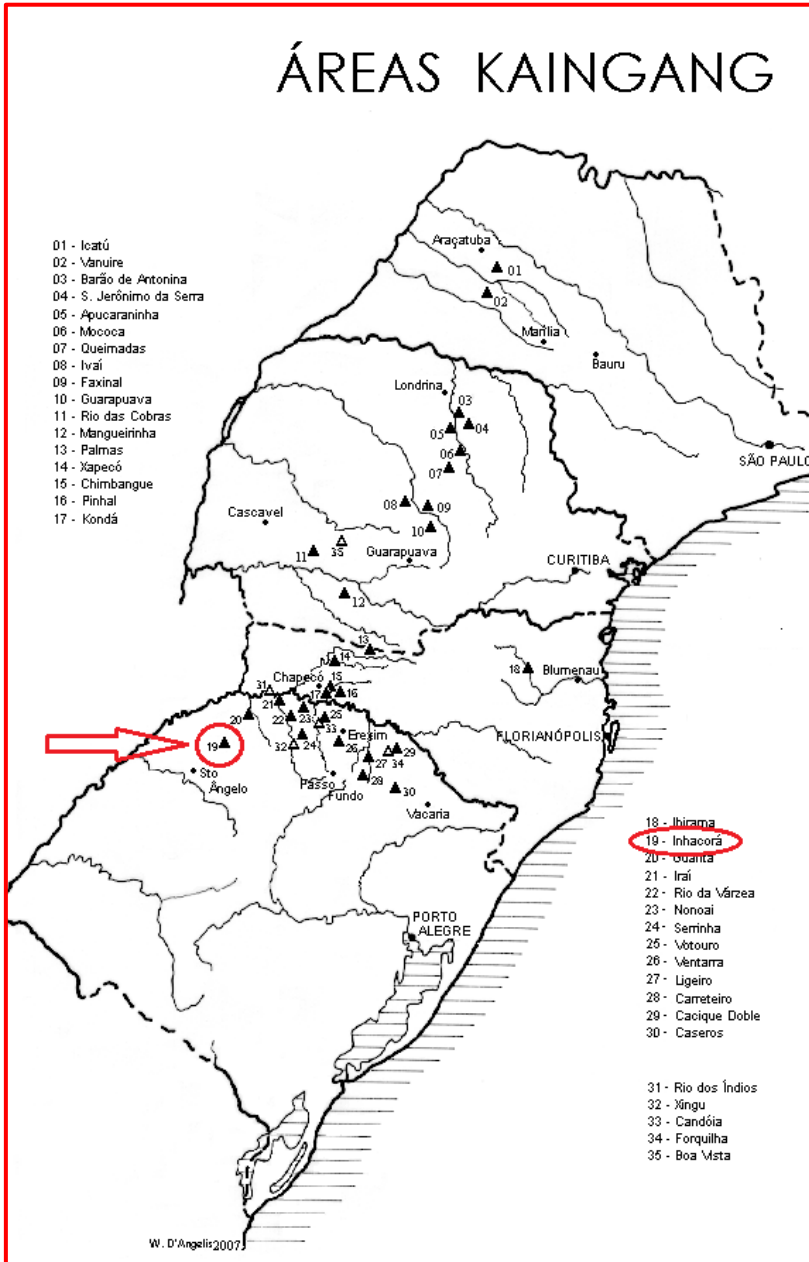
Assim também ocorreu com o povo Kaingang que vive na Terra Indígena Inhacorá, que possui seus processos próprios de ensino e aprendizagem, de acordo com suas características específicas. Porém, com o início da inserção de órgãos estatais nesta terra indígena, iniciou-se um processo de escolarização que não respeita as formas específicas e tradicionais de educação, além de, de certo modo, desestruturá-la.

Nesse contexto, por meio deste capítulo, pretende-se fazer uma breve caracterização do povo Kaingang, contextualizando a Terra Indígena Inhacorá, seus processos de escolarização, seja por meio de um ensino imposto à comunidade, seja da escolarização como um desejo da comunidade, o que resultou na luta pelo funcionamento do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

O povo Kaingang pertence ao tronco linguístico Jê e, na atualidade, apresenta uma população superior a 34 mil pessoas (IBGE, 2010), representando o terceiro maior povo indígena brasileiro, que habita os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

A população Kaingang gaúcha é de cerca de 17.000 indígenas, que se distribuem tanto pelas cidades quanto pelas 12 terras indígenas: Inhacorá, Guarita, Monte Caseiros, Nonoai, Iraí, Votouro, Rio da Várzea, Borboleta, Cacique Doble, Serrinha, Carreteiro e Ligeiro.

Figura 3 - Mapa das terras indígenas Kaingang nas regiões Sul e Sudeste



Fonte: PORTAL Kaingang (2021).

A Terra Indígena Inhacorá localiza-se no município de São Valério do Sul, noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Figura 4 - Localização de São Valério do Sul no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Google imagens (2021).



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (2021).

Localiza-se junto à margem direita do rio Inhacorá, entre os dois afluentes do mesmo rio, e possui uma população estimada de 1.316 indígenas, segundo informações da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) da comunidade, e todos são falantes do idioma Kaingang.

Figura 5 - Comunidade Indígena Inhacorá



Fonte: Google Maps (2021).

Contudo, apesar de essa comunidade ter passado por várias ações que visavam a sua integração à sociedade nacional, sempre demonstrou ser um povo guerreiro, que lutou para manter suas raízes identitárias. Segundo Veiga (2000, p. 10), “os Kaingang continuam

essencialmente Kaingang, mesmo quando mudam ou assimilam objetos culturais estrangeiros, anteriores ou posteriores ao contato”. Veiga, em sua afirmação, remete ao uso de aparelhos tecnológicos nas comunidades indígenas, visto que comentários tornam-se frequentes no sentido de que determinado grupo não possa mais ser considerado indígena pelo fato de fazer uso das tecnologias, das redes sociais e da internet em geral, o que, pelo contrário, pode se tornar um forte aliado como instrumento de divulgação da cultura Kaingang.

Na Terra Indígena Inhacorá todos comunicam-se no idioma materno. Assim, destaca-se a importância não apenas dos aspectos culturais, mas também dessa transmissão de geração em geração, em um processo próprio de ensino e aprendizagem, que ocorre por meio da observação e da oralidade. No entanto, o idioma materno está diretamente relacionado à cosmologia e filosofia Kaingang, fundamentos esses que, traduzidos para outro idioma, poderiam perder seu real significado.

A comunidade Kaingang organiza-se, socioculturalmente, de acordo com as metades exogâmicas patrilineares, que são opostas, porém, complementares: “Kamë e Kajrü”.² Segundo a história de origem e criação Kaingang, contada pelo cacique Arakxô a Telêmaco Borba, em 1908, as metades originam-se de dois irmãos: Kamë e Kajrü, ambos com características específicas que até hoje descrevem a personalidade do povo Kaingang.

[...] 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, Kanyerü e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerü e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. (SILVA *et al.*, 2009, p. 21-22).

Outra questão ligada às duas metades Kaingang é a cosmovisão, segundo a qual cada planta ou animal também pertencem a uma metade. Se considerados compridos, “altura e largura não proporcional”, são *râ tei* (comprido), assim pertencendo à metade Kamë. Se, no caso, são identificados como redondos, “proporcionalidades entre largura e altura”, são *râ ror* (redondo), pertencentes à metade Kajrü. Assim, conforme a história do sol e da lua³, o sol (*râ*) pertence à metade clânica Kamë; e a lua (*Kysã*), à metade Kajrü.

² Na literatura, é possível encontrar as marcas Kaingang escritas de modos diferentes, o que pode ser explicado pelo fato de o idioma Kaingang possuir alguns dialetos. Assim, nesse trabalho, a grafia utilizada está de acordo com a utilizada na Terra Indígena Inhacorá, salvo em citações, em que é mantida a forma original.

³ 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 o seguinte endereço: <http://multileituraskaingang.blogspot.com.br/2011/07/lenda-kaingang-o-sol-e-lua-ra-e-kysa.html>.

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).

A organização em metades clânicas, em que um indivíduo que pertence à mesma marca é considerado *primo, parente*, e outro que pertence à outra marca é considerado *cunhado*, relaciona-se a outro princípio da vida Kaingang, a reciprocidade, “[...] metades clânicas kairu kre 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 complementariedade”. (SCHWINGEL, 2001, p. 44-5 apud LUCKMANN, 2011, p. 20).

Segundo Luckmann, a educação das crianças está ligada à organização sociocultural em metade Kamë e Kajrü, o casamento só pode ocorrer entre duas pessoas de metades opostas e o homem deve morar com a família da esposa. A regra (uxorilocalidade)⁴ permite que crianças convivam com irmãos e primos da mesma marca, que é passada por herança patriarcal, enquanto seu pai e tios são de marca oposta à da mãe e à do avô materno. Nesse caso, “[...] a mãe e as possíveis tias, ditas como primeiras educadoras e socializadoras, serão da metade oposta”. (LUCKMANN, 2011, p. 20).

Cerca de um mês após a criação do SPI, o governo do estado do Rio Grande do Sul, publicou um texto em que defendeu o federalismo e a autonomia dos estados para resolver questões relacionadas ao próprio estado e tratou especificamente da situação dos índios do Rio Grande do Sul, afirmando que os indígenas já viviam sob a proteção das autoridades locais. Foi assim que se iniciou uma política indigenista no Rio Grande do Sul, o que permitiu que o estado mantivesse relativa autonomia, ficando a seu cargo a administração de 11 comunidades (Toldos na época), dentre elas estava Inhacorá.

As ações do Estado na Terra Indígena Inhacorá, na década de 50 deram início a um período de ataque à cultura, ao processo próprio de ensino e aprendizagem, à língua, assim como a exploração de recursos naturais e de mão de obra indígena no território. O *kofá*⁵ Natálio

⁴ 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).

⁵ Velhos Kaingang, principais responsáveis pela transmissão dos elementos culturais Kaingang, mitos, rituais, costumes e tradições, fortalecendo a metodologia da oralidade para a sobrevivência de nossa língua materna. (FERREIRA, 2020, p. 4).

Miguel, residente na Terra Indígena Inhacorá, em entrevista a Miguel⁶ (2015), relata suas memórias acerca das ações estatais.

[...] 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 Kaingang, 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. Foi falado para toda a população que quem praticasse esses rituais poderia sofrer castigos. Muitos dos nossos irmãos indígenas foram presos na cadeia e alguns foram surrados com reio e amarrados nos palanques, mas mesmo assim muitos indígenas se levantavam contra eles e então os castigos eram muito piores. Ele diz que os indígenas naquele momento sofreram bastante, mas mesmo escondidos praticavam os seus costumes tradicionais. (MIGUEL, 2015, p. 25-26).

É perceptível que a proposta do estado presumia que os indivíduos da TI Inhacorá “deixariam de ser índios”, por meio da substituição de seu modo de vida, que eles seriam inseridos à sociedade envolvente. Porém, faz-se necessário mencionar a resistência desse povo, que, mesmo sob ataques, preservou sua cultura, passando-a para as gerações posteriores. Na Terra Indígena Inhacorá, assim como em outras terras, o estado força a utilização da mão de obra indígena, baseada no sistema capitalista, sem fins lucrativos para os indígenas.

[...] a lei de proteção aos índios dava a base legal para a indução da obrigação ao trabalho, conforme a qual todos os Caingang adultos masculinos estão obrigados ao trabalho sob a direção dos funcionários e administração dos dois Postos. Em princípio vale o mesmo também para as mulheres, mas elas são dispensadas, se em casa tem filhos pequenos dos quais devem cuidar. Em paga recebem do governo do Estado comida para todos os membros da família [...] A prestação de trabalho é executada conforme os planos e diretivas do administrador e abrange pequenas tarefas lavoureiras e domésticas, como corte de mato, preparação de roças, cultivo da terra, semeando plantações, limpeza das roças, execução de colheitas, construção de [...] e pontes, conservação de máquinas e instrumentos agrícolas, cuidado do gado e dos cavalos; para as mulheres em especial trabalho culinário nas cozinhas comunitárias, fazer lenha e outros trabalhos mais. [...] trabalham sob a vigilância de seus chefes indígenas. (FISCHER, 1959, p. 27).

Essa imposição do trabalho e a proibição de manifestar-se culturalmente impactou no modo como foram educadas as crianças naquele período, fato esse que levou os processos próprios de ensino e aprendizagem serem marcados pela oralidade. Diante da proibição de expressão no idioma materno, as crianças daquela geração foram privadas de momentos importantes de aprendizagem, que antes aconteciam por meio de rodas de conversas, quando os *Kofás* passavam seus conhecimentos ancestrais. Outro motivo da extinção desses momentos

⁶ Irani Miguel, professor Kaingang formado na Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Seu estudo teve como objetivo analisar as memórias de anciãos e lideranças de Inhacorá sobre o tempo do SPI.

foi que os pais eram obrigados a dedicar seu tempo com tarefas, com o tempo regulado a afazeres alheios aos princípios da sua cultura.

A pedagogia Kaingang também fundamenta-se por meio da observação, como explica 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).

O mesmo acontece quando os adultos saem em busca de material para artesanato: as crianças acompanham e ajudam nas tarefas, sem que haja necessidade de serem instruídas, pois, por meio da observação, compreendem o ritual e passam a praticá-lo de modo natural. Ocorre o mesmo com o manuseio da matéria-prima e comercialização do produto, momentos em que o acompanhamento da criança às cidades para a comercialização é rico de aprendizagem. No entanto, quando os adultos eram ordenados pelo Estado, alterou-se a dinâmica da rotina na comunidade, o que restringiu os momentos de aprendizagem sobre os conhecimentos tradicionais junto aos pais.

No final da década de 50, a violência contra os Kaingang da Terra Indígena Inhacorá e os ataques à cultura e ao processo de ensino e aprendizagem atingiu novos níveis, devido à não efetivação da construção da escola prometida pelo Estado na comunidade. Crianças Kaingang foram forçadas a estudar em um internato próximo à cidade de Ijuí (RS). Fischer (1959) afirma que foi um início promissor na comunidade, pois, no internato, aprendiam,

[...] os primeiros princípios de disciplina, mas também foi despertado seu interesse pela escola e formação. As crianças que com isso tinham lançado o primeiro olhar para um mundo, que até então lhes fora desconhecido, voltaram simplesmente entusiasmadas, como me pude convencer na volta de um grupo. Com as suas narrações não de contribuir não pouco, para acabarem com muitas desconfianças e preconceitos da parte da geração mais antiga contra um ensino ordenado. (FISCHER, 1959, p. 26).

A ação objetivava a adoção de outra cultura pelas crianças, de modo que, com o retorno às suas comunidades, posteriormente, pudessem convencer os outros membros da comunidade a esse novo modelo de educação desprovido de sua identidade. A utilização de internatos para desenvolver a identificação indígena foi baseada no modelo norte-americano “*native american boarding schools*”, destinado a crianças indígenas, que objetivava uma substituição da cultura

nativa pela americana. No Brasil, o estado norte-americano implantou esse internato, pois considerava a sociedade ocidental mais desenvolvida que a nativa, considerando esse fato um entrave para o desenvolvimento do país.

Assim como se desenvolveu no Brasil, a estratégia usada nos internatos norte-americanos era a de afastar as crianças indígenas da convivência de suas comunidades e apenas falar o idioma inglês. Assim, 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, p. 7). Contudo, muitos pais “[...] entendiam que seus filhos precisavam aprender novas habilidades” e notaram 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).

Na TI Inhacorá, as crianças que tiveram de ingressar no internato próximo à cidade de Ijuí (RS) foram apenas com a roupa do corpo, tudo que seria necessário às crianças o internato julgava que seria fornecido pela instituição, fato esse que demonstra a intenção de “eliminar a cultura indígena por inteiro, para assim integrar o indígena à sociedade”, modelo esse compartilhado com as *bording schools*, em que “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).

Para compreender melhor, observe-se o relato das memórias de um Kofá enviado para o internato na infância:

[...] Sr. Antônio, ele ainda fala com mais tristeza sobre quando ele foi levado para uma escola de internato para a cidade de Catuípe- RS, onde foram levadas 19 crianças no total, das quais 15 eram meninos e 4 eram meninas, na faixa de idade de 06 a 07 anos. Eles foram levados em dois jipes. Quando eles partiram, os seus pais começaram a chorar, porque eles não queriam deixar eles ir, mas o diretor deste órgão dizia para os pais que quem não deixasse seu filho ir, iria preso na cadeia por cinco dias. Ele conta que quando chegaram naquele local tinha várias crianças brancas e quando desceram todos choraram muito sem parar e o diretor deste órgão puxava as suas orelhas para eles parar de chorar. Após tudo isso, as pessoas, mesmo as professoras e as crianças brancas, se aproximavam deles e começaram a falar com eles e eles ficavam quietos porque não sabiam o que estavam falando. Ele diz que muitas das crianças indígenas ficaram doentes e fracas porque não comiam as comidas deles e ao mesmo tempo sentiam falta dos seus pais. O ensino era muito diferente. Seu Antônio diz que com tudo isso não foi fácil para eles se adaptar a essa realidade nova, mas mesmo assim ficaram seis anos. Ainda o Sr. Antônio fala que com o passar do tempo alguns pais visitavam as crianças e quando alguns pais ficavam sabendo o caminho e o local para chegar a esse internato, alguns pais começaram a roubar seus filhos deste internato ou

mesmo desta escola. Quando a escola comunicava ao diretor do SPI a ausência das crianças, o diretor comunicava a liderança para verificar se os pais destas crianças roubadas estavam na comunidade. Se as crianças eram achadas, eram levadas de volta para o internato, enquanto que os pais sofriam castigos na comunidade indígena. Seu Antônio ainda fala que isto fez com que muitos pais fugissem com os seus filhos para fora da comunidade, para que os filhos deles não fossem levados para este internato. Após tudo isso depois de seis anos e quando voltaram para a nossa comunidade, muitas crianças falavam das crianças que tinham ficado no internato que eram brancas e diziam que não eram mais indígenas. Isto foi uma fase de muita tristeza e lamentação para o seu Antônio e para a sua família e as famílias dos seus colegas do internato. (MIGUEL, 2015, p. 32-33).

No excerto, há um relato das atrocidades cometidas pelo Estado ao povo indígena do Inhacorá, pois, além da separação familiar, também houve a violência contra a identidade Kaingang. Destaca-se que, para o povo Kaingang, a vida em família é muito importante, já que os pais não possuem o hábito de se separar dos filhos e, como exemplo disso, temos o acompanhamento dos filhos na saída da comunidade para a venda do artesanato. Em muitas terras indígenas Kaingang, a educação infantil não é uma necessidade para a comunidade, devido à importância dada à convivência das crianças com a família, a fim de transmitir a aprendizagem da cosmologia Kaingang. Outro fator é que nem todas as escolas caracterizam-se como específicas e diferenciadas, e as famílias temem que o contato com metodologias de ensino com traços colonizadores seja muito precoce.

O Estado, além de tirar a liberdade cultural dos indígenas Kaingang, de educar seus filhos conforme seus princípios, também tirou o direito de deslocarem-se livremente.

A cláusula da lei de proteção dos índios, conforme a qual os indígenas são considerados como menores no sentido da lei, fornecia a base legal para tanto (privação da liberdade). Portanto, foi proibido a todos os Kaingang no Inhacorá o abandono da área de índios sem a expressa permissão da administração. Naturalmente a execução da proibição faz grandes dificuldades e causa muita dor de cabeça ao administrador. Com efeito é praticamente impossível impedir que os índios abandonem o território e se ponham a vagabundear. Só há possibilidade legal, de fazê-los prender e reconduzir pela polícia indígena, o sargento e os cabos. (FISCHER, 1959, p. 26).

A cláusula da lei de proteção dos índios, em consonância com a comissão do Estado, ao não informar a localização do internato, dificultou a busca dos filhos pelos pais, e os que fizeram acabaram habitando outras comunidades para evitar os castigos impostos pelo mesmo.

Por volta do ano de 1972, a FUNAI instalou uma escola na Terra Indígena Inhacorá, visto que havia insatisfação das famílias da comunidade, por terem seus filhos bruscamente afastados para estudar e, como o objetivo estatal ainda era o de integrar os indígenas à sociedade nacional, uma escola dentro da comunidade abrangeria um público maior, dando mais êxito a seus reais objetivos. Por meio do Decreto nº 41.394, de 08 de fevereiro de 2002, a escola foi

integrada à rede estadual do Rio Grande do Sul, com o nome de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, em homenagem ao primeiro diretor do SPI.

Figura 6 - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Lima (1992) destaca que as ações do Estado tencionavam “atrair e pacificar”, a fim de utilizar a mão de obra indígena e garantir a conquista de suas terras por não indígenas. “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). As atrocidades cometidas pelo Estado aos Kaingang foram várias. Entre elas, houve a proibição de manifestos culturais, imposição da escolarização, trabalhos forçados e, também, há suspeita de introdução de vírus letais na comunidade, baseada nas memórias de vários Kofás da comunidade.

[...]os governantes não se deram conta quando cederam as roupas do exército contaminadas de doenças contagiosas ou mesmo fizeram de conta que não perceberam. Também vejo que as índias foram violentadas com abuso sexual por parte dos servidores ou mesmo dos funcionários do SPI e foram contagiadas com doenças transmissíveis. Por causa dessas doenças várias mulheres, homens, velhos e crianças chegaram a falecer. Percebo que o órgão responsável de cuidar das questões indígenas não fez nada, nem chegou a verificar a causa do porquê as pessoas estavam morrendo. (MIGUEL, 2015, p. 33).

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).

O Estado é acusado de diversos crimes, e não somente dirigidos ao território Kaingang. Segundo Galeano (2010, p. 76):

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.

Na Terra Indígena Inhacorá, os dados fornecidos por Becker (1976) sobre a variação populacional da comunidade no passar dos anos, muitas justificadas por consequências de epidemias, consolidam as afirmações de Galeano (2010) e as memórias dos Kofás da TI Inhacorá, conforme Miguel (2015), o que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - População da Terra Indígena Inhacorá

POPULAÇÃO	ANO	JUSTIFICATIVA
250 pessoas	1880	
181 pessoas	1887	Retirada para o posto Estiva
400 pessoas	1910	
170 pessoas	1938	Gripe espanhola em 1910 e peste suína em 1930
207 pessoas	1950	
300 pessoas	1953	
173 pessoas	1857/1958	Varíola
173 pessoas	1967	
970 pessoas	2005	
1186 pessoas	2014	
1316 pessoas	2021	

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

É notória a perseguição do estado⁷ aos Kaingang da comunidade indígena Inhacorá, sendo que a escola destaca-se como principal instrumento, ou aliada, para o projeto de integração dos indígenas à sociedade.

⁷ Ressalto a importância de destacar que durante minha pesquisa não encontrei registro de que o SPI tenha administrado Inhacorá. A área era um toldo sob responsabilidade do governo do estado, conforme descrito por Martin Fischer (1969), após visita em 1959. Porém, os entrevistados de Irani Miguel têm memória da atuação do SPI. Isso me levou a pensar que a FUNAI, ao assumir Inhacorá em 1967, tenha mantido as mesmas práticas do tempo do SPI, a ponto de os Kaingang continuarem associando o novo Posto que se instalava ao velho órgão. Um aspecto a ser considerado é que as memórias negativas possivelmente, são associadas pelos Kaingang ao SPI, e não à FUNAI, em função deste último ser o órgão atual de apoio aos povos indígenas. É importante lembrar que o Estatuto do Índio, sancionado em 1973, manteve a ideologia civilizatória e integracionista do SPI; e que a mudança na política indigenista da FUNAI só ocorreu depois da Constituição de 1988 (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE; 2006). Outra hipótese é que os funcionários estaduais que atuavam nos toldos também praticassem o panelão. (os índios deixavam de ter o direito de trabalhar em suas roças, sendo obrigados a trabalhar nas lavouras do Posto “a troca de comida: os homens para um lado, e as mulheres para outro. A origem do nome se deve ao fato de a comida ser feita em uma cantina, em grandes panelas.)

4.1 A OCUPAÇÃO DA TERRA INDÍGENA INHACORÁ

A grande maioria da floresta de pinheirais e uma boa parte subtropical do sul do Brasil era o território ocupado pelo povo Kaingang antes da chegada dos europeus. Essa ocupação tinha como referência os planaltos do Rio Grande do Sul até o sul do estado de São Paulo. Além disso, também ocupavam os pinheirais de Misiones, na Argentina. (FERREIRA, 2020, p. 67).

Segundo os kofás, o lugar onde há pinheiros é considerado território ancestral do povo Kaingang, pois esse povo desenvolveu-se à luz das florestas de pinheiros, que possuem um grande significado na cultura Kaingang. Utilizado na culinária, o pinhão, em sua abundância, também atraía animais de pequeno porte, que serviam, como caça, para complementar a subsistência do povo. Além disso, com o tronco do pinheiro, é feita a vasilha (Kãkéhn), na qual é servida a bebida fermentada (Kiki), consumida durante o ritual da festa dos mortos (kikikoi). (SILVA *et al.*, 2009).

A terra para os Kaingang servia como espaço de produção da cultura. No entanto, para os não indígenas, sua única função era a gerar riquezas, o que explica o acúmulo de terras pelos *fóg*,⁸ o que resulta também na ocupação das terras indígenas e a colocação desses povos em reservas. A visão capitalista de exploração do solo justifica a tomada do território Kaingang pelos não indígenas, visão essa que difere do manejo da terra realizado pelos indígenas, que se caracteriza como de subsistência apenas. Infelizmente, essa contradição perdura até a atualidade, posto que os indígenas são julgados pelos *fóg* pela não exploração intensa do solo para fins lucrativos. Piovezana (2010, p. 39), destaca:

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.

O professor Kaingang Pedro Cipriano, (CIPRIANO, 2014), residente na Terra Indígena Inhacorá, relata que a tomada das terras indígenas pelos colonos ocasionou escassez de alimentos e, como única opção, muitas vezes, era caçado o gado criado pelos colonos, o que

⁸ Refere-se ao homem não indígena.

resultou em perseguição e denúncias aos governantes, porém, o governo estatal sempre apoiava os colonos.

[...] tomasse uma medida para colocar os índios do Rio Grande Sul para um só lugar chamado Nonoai ao norte do Estado (Rio Grande do Sul). Por outro lado, para os kaingang essa medida não foi positiva quando estes se transferiram para o referido lugar, Nonoai, pois passaram a não se entender com outros grupos e brigavam muito entre eles por séries de situações de discordâncias, foi quando se destacaram como pessoas de referências do grupo na região três grandes líderes: o cacique Braga, o cacique Nonoai e o cacique Fongue. Não se sabe exatamente sobre tudo o que os três realizaram em seu tempo, mas o que se sabe parcialmente é do cacique Fongue que, vendo a situação conflitante em Nonoai, reuniu certo grupo, precisamente aqueles que eram próximos a ele e que também estavam insatisfeitos pela situação, e desligou-se do grande grupo para seguirem a viagem via as margens do rio Uruguai, passando na Argentina pela cidade Misiones. Em meio a esse trajeto permaneceram por um bom tempo no lugar chamado Pónâr, um lugar onde o rio era raso e, portanto, era possível atravessar para outra margem a pé. Foi por este rio que cruzaram a pé, passaram de novo para o Rio Grande do Sul até se instalarem no lugar que passou a ser conhecido como Guarita. Em Guarita ficaram por algumas décadas, onde ficou permanentemente neste lugar um grupo de kaingang, enquanto que outro grupo sob o comando do cacique Fongue saiu de novo seguindo as margens do rio Inhacorá onde se instalou com seu grupo pela última vez, pois, pela idade avançada não pode continuar à frente do grupo até se organizarem na terra indígena Inhacorá aonde veio falecer e os demais integrantes desse grupo passaram a se constituir em uma comunidade com o tempo. (CIPRIANO, 2014, p. 21-22).

Devido a um conflito na Terra Indígena Inhacorá, em 1960, ela foi dividida em duas partes, como explica Becker (1976):

O cacicado, no Posto do Inhacorá, começa com o velho Cacique Fongue, apontado por Fischer como o fundador do estabelecimento. Mas, em virtude da morte deste, a dignidade de cacique passou por herança para seu neto Chico Fongue, porque seu filho já havia morrido. Surge, porém, outro neto, Siqueira Arve de Oliveira Fongue, que disputa o poder com Chico Fongue. Essa disputa levou a tribo à cisão que originou uma guerra fratricida e cruenta, cujo resultado foi o enfraquecimento numérico de ambas as facções. Siqueira Fongue morreu em 1945. Seu sucessor foi José Santos, cacique muito viajado e experimentado que conseguiu amenizar a inimizade na tribo dividida. O antagonismo permanece, entretanto, até hoje, estando o Inhacorá dividido em Posto I e Posto II. (BECKER, 1976, p.76).

A Terra Indígena Inhacorá permanecia sendo uma só oficialmente, porém com uma divisão verbal de território, tendo o povo Kaingang passado a viver em dois grupos distintos na mesma comunidade. Essa divisão culminou no estabelecimento de dois caciques: a parte localizada ao Norte, divisa com o município de Santo Augusto (RS), ganhou o nome de “Kynh” e teve como cacique João Francisco de Oliveira, cujo apelido era Titi. (CIPRIANO, 2014, p. 29-30). O território na parte Sul, limítrofe com a vila São Valério do Sul, que, na época, ainda era distrito de Santo Augusto, foi chamada de “Gu”, tendo como líder o cacique Santo Cipriano,

conhecido como doutor Santo, pois costumava fazer remédios às pessoas da comunidade que necessitavam. (CIPRIANO, 2014).

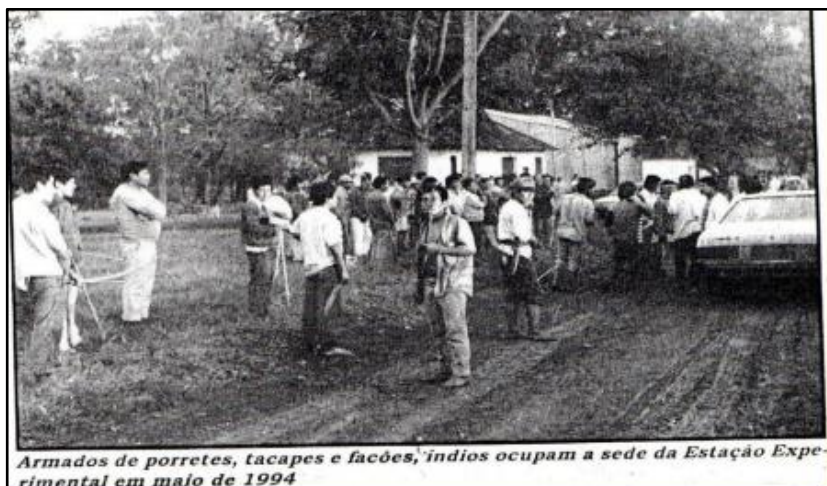
O território da TI Inhacorá, entre 1961 e 1963, foi reduzido de cerca de 5 mil hectares para 1 mil hectares, o que afetou o grupo que morava na parte Sul do território, o qual teve de voltar a viver na parte Norte, resultando novamente em um grupo apenas na comunidade. Colonos passaram a habitar a terra da parte Sul, a qual foi nomeada de Coroados; outra parte, cerca de 600 hectares, foi cedida a um centro de pesquisa pertencente ao estado, conhecida como Estação Experimental, local destinado à realização de testes filotécnicos com soja e trigo e ainda à produção de mudas nativas. (CIPRIANO, 2014).

A Estação Experimental funcionou em média 30 anos, quando os moradores da TI Inhacorá reivindicaram as terras que eram ocupadas:

[...] 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 à 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).

Segundo a matéria publicada em 18 de outubro de 1996, no Jornal Atualidades, do município de Três Passos, intitulada “Antes florescente estação experimental hoje quase só destruição”, sob o comando do cacique Irani Miguel, no dia 12 de maio de 1994, a comunidade reuniu-se diante da sede administrativa da Estação Experimental, a fim de exigir a desocupação da área e que a ela fosse reanexada ao território Kaingang.

Figura 7 - Luta pela retomada na Estação Experimental publicada no Jornal Atualidades (Três Passos, 1994)



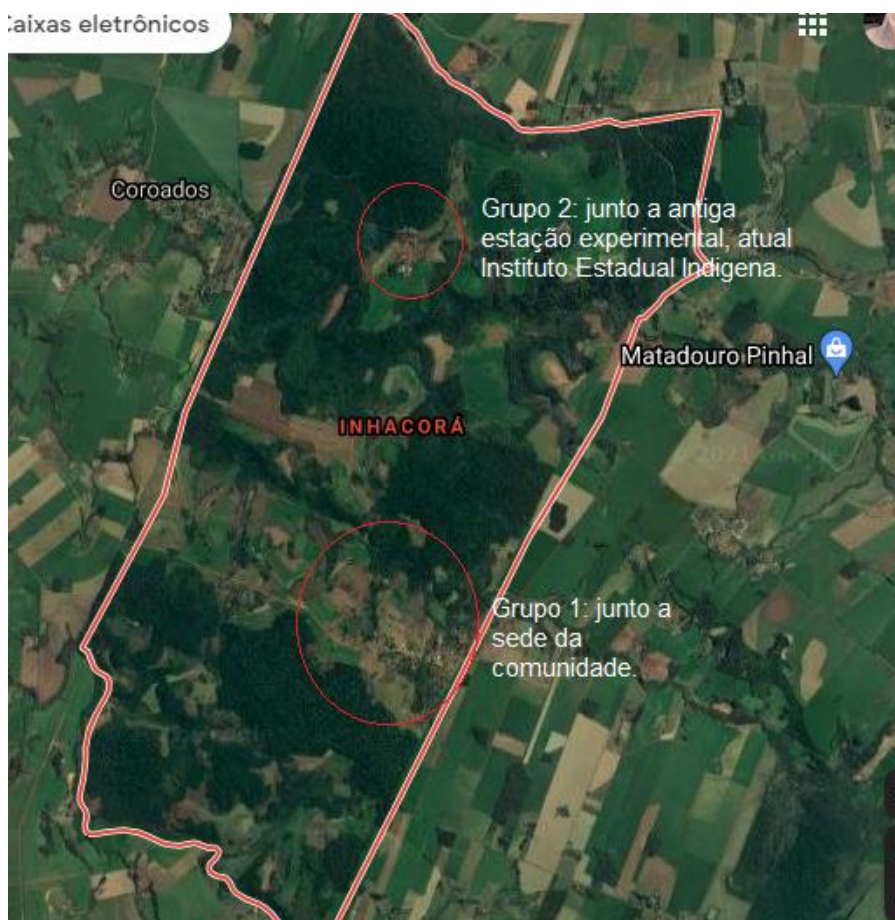
Fonte: Ferreira (2020, p. 153).

Com a presença de representantes do governo do estado, após negociações, em 19 de outubro de 1994, foi feito um termo de compromisso que dava poderes à comunidade para assumir a posse da terra, e o estado comprometeu-se a retirar os móveis e remanejar os 17 funcionários, em um período de 90 dias. Porém, não houve o cumprimento do acordo e, em 18 de agosto de 1994, a comunidade ocupou novamente a Estação Experimental, tendo como líder o cacique Irani Miguel, e todos os não indígenas retiraram-se do local em caráter definitivo.

Posteriormente, em 2014, nas instalações antes ocupadas pela Estação Experimental, passou a funcionar o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

Em 2016, ocorreram novamente divergências entre os Kaingang da TI Inhacorá, as quais resultaram no deslocamento de algumas famílias no entorno do Instituto. Desde então, a população da comunidade organiza-se em dois grupos, ocupando diferentes espaços dentro do mesmo território, como identifica-se na imagem apresentada na Figura 8.

Figura 8 - Território da TI Inhacorá e localização de seus dois grupos



Fonte: Google Maps (2021).

4.2 A LUTA POR UMA INSTITUIÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ANGELO MANHKÁ MIGUEL

Quando a escola é inserida nas comunidades indígenas, seus objetivos e suas intencionalidades não ficam visíveis aos indígenas. (KAINGANG, 1997), ao contrário das pessoas que a introduziram, pois sabiam da importância da escola, de modo que ela se tornasse dona da comunidade e não a comunidade dona dela. Imposta pelo Estado, a escolarização indígena na Terra Indígena Inhacorá demonstrou-se o contrário do que foi relatado por Kaingang (1997). O autor destaca que, mais tarde, as comunidades indígenas reuniram-se, em busca de discussões em prol da escolarização nas suas comunidades e, assim, também propuseram alternativas para que a ela estivesse de acordo com os princípios e projetos de cada comunidade indígena envolvente.

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel é fruto dessas discussões a respeito da escolarização Kaingang, que contemplasse os objetivos da comunidade

em que estava inserida. Inicialmente, era denominada Escola Estadual Indígena de Ensino Médio - Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, com início em 2000, integrando o Plano de Expansão do Ensino Médio para 2001, porém, devido ao seu caráter específico, o processo foi analisado particularmente.

Apesar da reivindicação pela formação de professores Kaingang ter seu início em 2000, já é resultado de organizações mais antigas devido à necessidade de formações que contemplassem a realidade indígena. Destaca-se a mobilização indígena organizada pela ABPKG, que resultou no funcionamento do Curso Supletivo de 2º Grau Bilíngue, em regime intensivo, em 1993, junto ao Centro Rural de Ensino Supletivo – CRES, na cidade de Bom Progresso/RS.

No ano de 1998, caciques de várias comunidades encaminharam ao estado processos, a fim de reivindicar um curso regular de formação para professores indígenas. Em junho de 1999, no II Fórum da Cidadania dos Povos Indígenas Guarani e Kaingang, realizado em Passo Fundo nos dias 22 a 24 de junho, foram aprovadas as propostas abaixo relacionadas, quanto à escolarização:

- Concurso público diferenciado para escolas indígenas;
 - Regularização das escolas indígenas com propostas pedagógicas e curriculares específicas;
 - Garantia de ensino fundamental nas escolas dentro das comunidades indígenas.
- (PARECER CEED/RS N°950/2000)

Nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano, realizou-se o Encontro do Núcleo de Educação Indígena da Etnia Kaingang, que possibilitou propostas quanto à escolarização:

- Complementação de estudos para indígenas já formados, que atuam de 5ª a 8ª série;
 - Curso regular em nível de ensino médio para indígenas que ainda não atuam como educadores;
 - Participação da APBKG na indicação de professores indígenas e não indígenas para assumir contratos emergenciais nas escolas indígenas;
 - Curso de férias para professores que atuam em escolas indígenas (índios e não índios).
- (PARECER CEED/RS N° 950/2000).

O projeto de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio - Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, vai ao encontro da legislação que remete à educação indígena, tanto em nível nacional quanto estadual, além de estar de acordo com o Art. 210 da CF/88 e com a LDB, que contempla as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e estabelece que as mesmas devem surgir a partir do desejo da comunidade,

atendendo às necessidades dela. Para que isso se concretize, as Diretrizes determinam que a formação dos professores que irão atuar nessas escolas deve ser de modo específico, para que haja um trabalho dentro da perspectiva específica, comunitária, intercultural e bilíngue.

Em entrevista a Grupioni (2008, p. 34), Sebastião Duarte Tukano relata:

Nossas escolas ainda não são indígenas. São reconhecidas pelo município, pelo estado, mas falta discutir calendário, currículo, regimento, materiais bilíngues. 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.

Tukano demonstra o descontentamento que muitos povos indígenas ainda sentem em relação às escolas em suas comunidades, pois, em sua maioria, estão inseridas no contexto nacional sem dialogar com a cultura indígena, o que resulta em uma educação diferenciada e específica somente no discurso, ressaltando que a questão específica e diferenciada é contemplada, muitas vezes, somente nos componentes curriculares específicos, como o de valores culturais e da língua materna, enquanto outros componentes seguem os padrões nacionais, sem uso de metodologias diferenciadas, incluindo, também, o modo de avaliação, que segue classificatório e segregado.

Em entrevista cedida a Gersem Luciano (2010), Domingos Camico defende que a escola não dá conta de trabalhar todas as questões que se referem à cultura, de forma concomitante aos saberes científicos e modernos, do modo que ela é pensada, como também relata a dificuldade de articulação entre os saberes indígenas e não indígenas, indicando que, como resultado desse modelo, há uma sobreposição do conhecimento ocidental sobre o indígena, ou seja, a escola acaba “[...] não conseguindo nem formar bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros para enfrentar o mundo atual”. (LUCIANO, 2010, p. 177). O autor acrescenta:

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, 2010, p. 178).

Considerando que as escolas indígenas seguem ainda em processo de construção, em uma perspectiva descolonizadora, a formação específica dos professores torna-se indispensável. D' Angelis (2004, p. 3) assegura que “[...] 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, devem ser capazes, também, de “dirigir o processo pedagógico de construção de conhecimento”.

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).

Diante do contexto mencionado, nota-se a necessidade do acesso à formação voltada aos aspectos culturais indígenas, pois a falta de um processo formativo que, de fato, contemple as especificidades pode resultar em aulas práticas historicamente colonizadoras.

Como meio de auxílio na preservação dos aspectos históricos e culturais, foi fundado o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Destaca-se que a revitalização é muito importante, pois, como já destacado anteriormente, a comunidade Indígena Inhacorá passou por inúmeras violências impostas pelo estado, entre elas o impedimento de manifestos culturais, posto que, em muitas situações, “adormeceram” alguns pontos específicos da vida tradicional, que foram fundamentais na preservação da cultura.

Assim, a solicitação pela construção de uma escola de formação de professores Kaingang parte do desejo do povo Kaingang gaúcho, como justificativa de que, no ano 2000, a população Kaingang no RS era de aproximadamente 13.000 indígenas. Contudo, a maioria jovem, com crescimento vegetativo, de 5% ao ano. Na Terra Indígena Inhacorá, a população era de cerca 600 indivíduos e todos se comunicavam exclusivamente no idioma Kaingang; porém, a escolarização ofertada ali não estava de acordo com suas especificidades, inclusive linguística. (PARECER CEED/RS nº 950/2000).

Em 2000, o estado do Rio Grande do Sul contava com 40 escolas de ensino fundamental em comunidades indígenas, com público de 5.000 estudantes Kaingang em média. Na região da 21ª CRE, 1.292 crianças indígenas frequentavam as séries iniciais e 448 as finais do ensino

fundamental, e outras 369 estudavam nas escolas não indígenas. (PARECER CEED/RS nº 950/2000).

Os dados citados são preocupantes, notoriamente, pelo fato de que a totalidade dos estudantes é falante do idioma materno e, querendo continuar os estudos, veem-se diante de uma escola que não dá suporte para acolhê-los, pelo fato de não contemplar a língua materna e a cultura específica. Se não bastasse, além disso, na ausência de cursos de formação de professores Kaingang em nível médio, voltados às suas especificidades, os professores, mesmo pertencentes à etnia, passaram por um processo formativo, a fim de suprir as necessidades das escolas dos *fóg*.

Diante da situação, em novembro de 2000, foi aprovado o Parecer 950/2000, em que a Comissão de Planejamento orienta o Conselho Estadual de Educação do Estado do RS a confirmar a criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio - Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, situada na Terra Indígena Inhacorá, no município de São Valério do Sul, objetivando:

À 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).

Após a emissão do decreto de criação da escola, o mesmo documento solicitou ao Conselho o pedido de autorização para seu funcionamento. É publicado, no Diário Oficial, o Decreto nº 40.569, em janeiro de 2001, assinado pelo governador do estado na época, Olívio Dutra, criando a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio - Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, situada em São Valério do Sul/RS, na Terra Indígena Inhacorá.

Ainda que o início das atividades estivesse previsto para o ano de 2002 (INF/ DEPE nº 2385/2000), havia o prazo de 12 anos para que fosse dada a autorização de funcionamento da escola. Diante da demora na autorização de funcionamento, em 2008, a 21ª CRE enviou um ofício ao diretor-geral da Secretaria de Educação do Estado, solicitando uma reunião para resolver o impasse quanto ao funcionamento da referida escola, argumentando que a imprensa local havia explorado amplamente o caso de os prédios destinados à escola estarem desocupados. Desse modo, a 21ª CRE sugere que eles sejam destinados à realização de cursos de capacitação, pelo fato de diversas entidades terem manifestado interesse em realizar parcerias com a Secretaria de Educação para este fim.

A 21ª CRE, que, em tese, deveria ter auxiliado as comunidades Kaingang na luta pela construção da escola formadora de professores indígenas, ao contrário, “engrossou as fileiras” contrárias ao funcionamento da instituição. O documento também é assinado pela coordenadora da educação indígena da 21ª CRE da época, demonstrando assim que os representantes do Estado não tinham real interesse no funcionamento da escola.

Em documento enviado em 2015 à Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul, Wilmar D’Angelis e Juracilda Veiga criticam a posição do estado no que tange a destinar as instalações da escola para formação do público em geral, demonstrando o descaso e a falta de interesse pelos indígenas. Como argumento, os indígenas afirmaram que as instalações estavam situadas em seu território e a permanência de não indígenas no ambiente, em período de cursos não seria viável à comunidade, principalmente aos jovens.

Nesse contexto, fazer uso do espaço conquistado pelos indígenas para realização de capacitação para o público não indígena desconsiderava toda a história de luta da comunidade com o estado, dispondo novamente um espaço em terra indígena para o benefício de não indígenas. Ressalta-se que o processo de fundação do educandário arrastou-se durante quatro governos estaduais, de distintos partidos, o que demonstra grande descaso do estado em relação à escolarização indígena.

Além da contradição à CF/88 e à LDB, o descaso do Poder Público referente à escolarização também descumpra lei estadual, que, em seu Art. 265, determina que é dever do estado proporcionar às comunidades indígenas acesso ao ensino regular, intercultural e ministrado no idioma materno no qual a escola está inserida, promovendo a revitalização da cultura, da língua e dos processos próprios de ensino-aprendizagem. A lei dispõe, ainda, que a implementação das escolas indígenas far-se-á a partir da formação de professores indígenas bilíngues e que a oferta de cursos deve partir do desejo das comunidades.

Diante das inúmeras tentativas de validar o Decreto Estadual nº 40.569/2001, e devido ao desinteresse do Estado, o Ministério Público Federal, de Santo Ângelo, instaurou uma Ação Civil Pública (ACP nº 5001941- 24.2010.404.7105) contra o estado do RS, para que os responsáveis tomassem providências quanto ao funcionamento da escola para formação de professores Kaingang. Após a instauração da Ação Civil Pública, e com o estabelecimento de multa diária de cem reais, o estado iniciou a ação para haver, de fato, o funcionamento da referida escola.

Em dezembro de 2011, segundo a Portaria nº 208/2011, publicada no Diário Oficial, a escola anteriormente denominada Escola Estadual Indígena de Ensino Médio - Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngues, passa a ser chamada de Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, uma grande conquista para a

escolarização indígena, uma vez que a nomenclatura da instituição, os processos próprios de ensino e aprendizagem e a educação Kaingang aparecem em destaque, afirmando assim o objetivo real na construção de um espaço de revitalização e valorização da cultura indígena.

O nome da escola homenageia uma pessoa muito importante da própria comunidade, que perdeu sua vida na luta pela retomada das terras da comunidade, inclusive o espaço em que o educandário está inserido. Ângelo Manhká Miguel era um líder Kaingang que residia na Terra Indígena Inhacorá e exercia importante papel de liderança na comunidade, que sempre lutou pela melhora das condições de saúde e educação para seu povo. No ano de 1990, foi líder no processo de demarcação das terras do Inhacorá, na luta pela retomada. Ele foi morto por um posseiro que estava em território indígena.

Assim, o nome do Instituto é significativo, pois simboliza a resistência do povo Kaingang, um exemplo que deve ser seguido pelos alunos da instituição, que serão futuros professores e que ainda encontrarão vários desafios na luta pela escola de fato indígena, comunitária, específica, intercultural e bilíngue.

Por meio da pedagogia de alternância, o Instituto está em funcionamento desde 2014, embasado na valorização dos processos de ensino e aprendizagem Kaingang, oferecendo aos futuros professores o contato com a educação formal e a tradicional. Ao se referir à educação indígena, Piovezana (2010, p. 133) aponta:

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 e 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

A partir do ponto de vista de que tanto os conhecimentos científicos quanto os tradicionais Kaingang são de fundamental importância para a formação dos futuros professores e de que o espaço mais adequado para essa aprendizagem seja integrado pelos conhecimentos da cultura Kaingang, por meio da convivência com as suas famílias e kofás, no acompanhamento das atividades diárias das suas comunidades, as turmas do Curso Normal e do Aproveitamento de Estudos são organizadas em regime de alternância, com o tempo destinado à comunidade e à escola.

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).

Os alunos do Curso Normal frequentam as aulas durante 15 dias em tempo integral e os alunos do Aproveitamento de Estudos em 7 dias, pois somente cursam os componentes curriculares voltados à formação docente. No restante do mês, seguem suas atividades de pesquisas junto à comunidade, o que permite uma troca de conhecimentos tradicionais, podendo, ainda, ser observada a dinâmica das comunidades em que vivem. Como resultado, trazem essas pesquisas à escola, onde o professor, posteriormente, fará a intermediação entre o conhecimento tradicional e o universal, possibilitando aos futuros professores um intercâmbio entre conhecimento objetivo e prático.

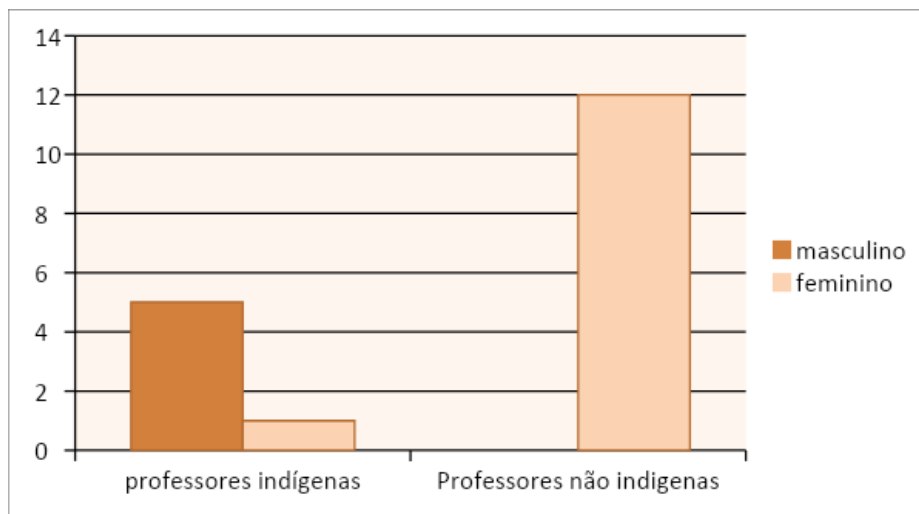
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as reflexões a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores e com a gestão do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel e dos documentos analisados: Plano de Estudos e o Regimento da instituição.

Inicialmente, pretendia-se entrevistar os dezesseis professores que se enquadravam nos critérios estabelecidos durante o projeto de pesquisa: exercer atividade docente no Instituto há pelo menos seis meses, não estar afastado de sua função docente em período superior a quinze dias e ser regente das turmas do Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos. Porém, devido à indisponibilidade de agenda de um docente, foram entrevistados quinze professores e as duas gestoras do Instituto.

Conforme já determinado durante a pesquisa, foram entrevistados cinco professores pertencentes à etnia Kaingang e doze professores não indígenas, entre os quais se enquadram também as gestoras. Todos os doze professores não indígenas são mulheres e entre o grupo de indígenas temos quatro homens e uma mulher, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10: Professores entrevistados segundo etnia e sexo.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Gráfico 10 representa, também, a realidade da cultura indígena Kaingang quanto ao espaço do homem e da mulher no trabalho, pois, geralmente, o homem segue o trabalho fora de casa, enquanto as mulheres assumem o trabalho de casa e cuidam do ambiente familiar. Quanto ao número de professores não indígenas, em que cem por cento são mulheres, fica evidente o destaque das mulheres na prática docente.

Em relação à formação do quadro docente do Instituto, é notório, conforme Quadro 2 - Perfil profissional dos professores, que todos apresentam curso superior nas mais diversas áreas do conhecimento. A grande maioria do grupo já cursou ou está cursando pós-graduação e, ainda, pode-se destacar que o grupo é formado por dois professores mestres e um com doutorado na área da educação, o que é considerado um ponto muito positivo para a instituição, pois possui um quadro docente muito bem representado, com tendência de buscar formação continuada.

Outro ponto positivo em relação ao quadro docente é a baixa rotatividade dos professores. Por meio da análise do quadro docente do Instituto de 2015 e 2016, disponível no informativo Jor VI⁹, e relacionado com o quadro docente de 2022, é notória a baixíssima rotatividade. Durante seu funcionamento, apenas três professores deixaram de trabalhar na instituição, por questões pessoais.

Essa baixa rotatividade permite uma familiarização do professor com a escolarização Kaingang, principalmente entre os não indígenas, o que resulta em uma melhora na adequação da prática docente a cada ano.

Entre os entrevistados, em sua maioria trabalham quarenta horas semanais no Instituto (14 professores) e, destes, quatro apenas trabalham em outras escolas, o que também pode ser considerado um fator relevante, que contribui para a qualidade da prática docente, pois seus professores têm seu tempo dedicado exclusivamente às atividades do Instituto, resultando em mais empenho e foco no planejamento voltado aos conceitos relacionados à escolarização Kaingang, se comparados a outros docentes que precisam atuar em duas escolas. Verifica-se, ainda, que os docentes com dedicação exclusiva ao Instituto apresentam mais disponibilidade para se dedicar às reuniões pedagógicas e aos planejamentos coletivos, pois não correm o risco de ter horários concomitantes em outras escolas.

Para manter o sigilo entre os participantes da pesquisa e para que não corressem o risco de serem identificados, foram utilizadas as 17 primeiras letras do alfabeto português A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P e Q para identificar as falas do grupo entrevistado.

Após análise dos dados, foram formadas as seguintes categorias: o importante papel do Instituto na formação de professores Kaingang; Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel: organização curricular e pedagógica e o regime de alternância; Escola

⁹ O informativo Jor VI é um jornal mantido pelo Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Era um projeto, onde eram relatadas para a comunidade escolar os acontecimentos e atividades desenvolvidas durante o semestre. O mesmo teve duas edições, porém por falta de recursos para impressão não teve prosseguimento.

indígena: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária e sua prática pedagógica.

5.1 O IMPORTANTE PAPEL DO INSTITUTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG

É de suma importância a compreensão por parte dos professores a respeito da função da instituição. Esse entendimento torna-se fundamental em suas práticas docentes, para que, assim, as ações possam ser compartilhadas com os mesmos objetivos. Essa necessidade torna-se ainda maior em escolas indígenas, devido às especificidades que cada uma apresenta e ao direito de elaborarem uma educação escolar que as contemple de acordo com as necessidades educacionais constatadas pela própria comunidade.

Desse modo, os indígenas podem projetar suas escolas conforme seus contextos, suas expectativas e perspectivas de futuro, organizando pedagogias escolares específicas e diferenciadas, assegurando seus modos próprios de escolarização, assim como a valorização e o reconhecimento de seus conhecimentos. Segundo Baniwa (2019, p. 63):

Essa busca ocorre a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes, visando à construção do conhecimento pelo próprio sujeito, com vistas à promoção do 'intelectual orgânico' [...]. Os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos. Esta é e deve ser a intencionalidade política declarada na organização das práticas pedagógicas e currículos de escolas indígenas.

É natural, devido às particularidades de cada terra indígena e etnia, que a função atribuída às escolas indígenas sofra variações. O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel é caracterizado como:

[...] um espaço para construção de uma educação que proporciona ao estudante os 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. É um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Nesse sentido, realizam-se 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 partir dessa linha de pensamento, os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre a função ou papel do Instituto para as comunidades Kaingang.

Quanto ao papel do Instituto, destaca-se, na fala dos professores entrevistados, que a escolarização no educandário deve promover a valorização linguística e cultural do povo Kaingang, conforme trechos a seguir:

É dar valor à cultura e à língua, à questão do bilíngue, resalto que é de suma importância. (ENTREVISTADO F).

Com certeza é a formação bilíngue, os alunos comentam que no Instituto saem lendo e escrevendo Kaingang, algo que certamente procuram é o diferencial do Instituto, a formação bilíngue, apesar de terem muita dificuldade na leitura e escrita da mesma. (ENTREVISTADO C).

Por meio das falas, nota-se que a compreensão dos professores acerca do papel do Instituto está ligada com o que está disposto no Regimento Escolar, segundo o qual a conservação e valorização da cultura Kaingang deve estar presente no ambiente escolar de modo implícito e explícito. Além disso, a filosofia do Instituto destaca que a instituição deve ser “um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística”. (REGIMENTO, p. 11). Assim, as práticas pedagógicas 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).

Outro ponto destacado pelos professores em relação à função do Instituto é formar professores na perspectiva de revitalização e valorização da cultura e da língua Kaingang, pois assim, após a formação, como profissionais, eles poderão desenvolver suas aulas de modo bilíngue e exercer a interlocução entre os conhecimentos tradicionais e os saberes científicos. Os entrevistados acreditam que esse é um método que contribuirá para a longevidade e a permanência da língua Kaingang, conforme falas a seguir.

O papel do Instituto é fortalecer a cultura, adquirir conhecimento por meio dos alunos. Ter o magistério foi uma grande conquista e o mesmo fortalece nossa cultura e parte fundamental de nossa escola é a língua, seja ela escrita ou falada. (ENTREVISTADO L).

Revitalizar a cultura indígena e formar os professores, para, assim, repassar para as gerações futuras todo conhecimento adquirido (ENTREVISTADO H).

Formar professores que darão sequência a nossa cultura. O que de fato queremos é formar professores de qualidade, bilíngues, para alfabetizar em Kaingang e português. (ENTREVISTADO M).

O objetivo de formar professores Kaingang que valorizam o conhecimento tradicional de seu povo nos remete à fala de Crespo (2012):

O povo Kaingang reconhece o desafio que se estabelece na atualidade, pautada pela comunicação em massa, frente à disposição de incentivar o uso da língua própria, a continuidade da vivência de hábitos, das comidas tradicionais e demais aspectos culturais. Para tal desafio, entende a escola como colaboradora e lugar estratégico de atuar na educação de crianças e jovens. (CRESPO, 2012).

O que leva o educandário a outra importante função: a contribuição na construção de uma escolarização indígena descolonial, à medida que possibilita reflexões sobre a escolarização ofertada nas comunidades indígenas, atualmente, e aponta para as necessidades de novas constituições de educandários, que rompam os traços colonizadores e que, de fato, estejam a serviço dos interesses da comunidade indígena em que se inserem.

O papel do Instituto é formar professores. O Instituto tem um grande compromisso para com as comunidades indígenas, e não somente as Kaingang, tem uma forte missão descolonial. (ENTREVISTADO O).

A função de realizar pesquisas junto às comunidades Kaingang também foi destacada entre os entrevistados e eles apontam que a partir delas pode ser produzido material didático que sirva de apoio, posteriormente, aos professores das escolas Kaingang, um método utilizado para a revitalização cultural desse povo.

A produção de materiais de pesquisa objetiva deixar as marcas, registrar um pouco desta cultura, tanto em Kaingang, quanto em português. (ENTREVISTADO C).

O Instituto é visto pela maioria de seus professores como um espaço pensado para a escolarização Kaingang em nível básico, uma vez que formará professores que atuarão em escolas diversas nas comunidades Kaingang e que, posteriormente, contribuirão para a melhoria da escolarização desses espaços, já que experiências observadas por alguns professores apontam que, na formação desses futuros docentes, deve-se atribuir a eles segurança pedagógica e conhecimento que ofereçam reflexões a respeito das práticas que ocorrem nas escolas em que irão atuar, estimulando neles, também, a capacidade de construção de uma prática adequada a cada realidade que encontrarão ao longo de sua jornada, o que também foi destaque na fala do entrevistado N:

Indígenas, de modo geral, possuem um grande potencial, o que muitas vezes não vejo ser explorado nas escolas, as crianças têm potencial de criatividade, elas não têm preguiça de aprender, têm disposição pra aprender, elas querem aprender. Porém, infelizmente, o que eu observo nas escolas indígenas, nas séries iniciais, é muito pouca prática, muito faz de conta, é muito repetição de coisas, é muito preencher, é muitas questões, pintar desenhos prontos, o que vejo como um crime, ainda mais se tratando de uma escola indígena. Por isso digo da importância de o Instituto fazer a diferença, temos que formar nossos alunos para que possam voltar as suas comunidades e pôr em prática todo o diferencial, realizar um trabalho mais lúdico, mais atrativo, as crianças, trazer as crianças de volta à escola, fazer a diferença. (ENTREVISTADO N).

Observa-se, a partir da fala dos participantes, que a função do Instituto corresponde aos cinco objetivos elencados no seu Regimento Escolar:

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 identitária 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 formação de professores Kaingang em nível médio no Instituto deve ocorrer na perspectiva de formação integral de seus estudantes, segundo os objetivos elencados no seu Regimento. Além do mais, esse profissional precisa estar apto para desenvolver suas atividades nas escolas Kaingang, em uma perspectiva de educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue, conforme previsto na legislação.

No entanto, a formação ofertada pelo Instituto deve priorizar a qualidade, fortalecer a conexão do estudante com sua comunidade, assim como todo conhecimento adquirido no educandário deve dar-lhe condições para que, de algum modo, possa contribuir positivamente com sua terra indígena e, ainda, caso desperte isso no aluno, orientá-lo a prosseguir os estudos formativos.

5.2 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA ÂNGELO MANHKÁ MIGUEL: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA E O REGIME DE ALTERNÂNCIA

A construção de um currículo escolar que contemple as reais necessidades das comunidades indígenas é muito complexa, devido ao amplo contexto em que se inserem, havendo a necessidade não apenas de desenvolver um trabalho de revitalização e valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também considerar todo o contexto intercultural em que as

comunidades indígenas estão inseridas, sem impedir que o currículo considere também o papel que o povo indígena atribui às escolas indígenas.

Desse modo, com a finalidade de garantir aos estudantes indígenas acesso a uma escola que, de fato, considere as raízes linguísticas e culturais do seu povo, além dos conhecimentos da sociedade envolvente, conforme o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para as escolas indígenas, é fundamental:

[...] 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 vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias. (BRASIL, 1998, p. 58).

De modo histórico, nas escolas indígenas, os currículos eram impostos com o propósito de possibilitar a perda da cultura e da língua. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a questão sobre a construção de um currículo que visasse uma escolarização específica e diferenciada teve uma base legal. Assim, a efetivação de um currículo que contemple uma escolarização específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue é bem complexa, tanto na construção quanto na implementação. Conforme 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”.

Apesar de não existir uma receita pronta, que oriente a construção de um currículo que seja adequado às necessidades das comunidades indígenas, é notória a necessidade da presença da própria comunidade nesse 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). É a partir deste contexto que se inseriu a construção do currículo no Instituto, que foi uma caminhada de mais de dois anos de construção coletiva dos Kaingang.

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, amparado no Art. 23¹⁰ da LDB (Lei 9.394/96), organiza os cursos de formação de professores Kaingang em nível médio por meio da pedagogia da alternância: seus estudantes do Ensino Médio-Curso Normal têm duas semanas tempo-escola, seguidas de duas semanas tempo-comunidade. Já os alunos

¹⁰ 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.

que concluíram o Ensino Médio e cursam o Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de estudos necessitam cursar apenas os componentes específicos referentes à formação profissional, permanecendo uma semana em tempo-escola e três semanas no tempo-comunidade. Ambos os cursos ocorrem de modo integral, matutino e vespertino, quando se desenvolve no espaço escolar. No tempo-comunidade, os alunos levam atividades de Práticas Pedagógicas Orientadas para realizar, o que soma um total de duzentas horas ao ano.

Segundo o regimento do educandário em questão, o regime de alternância regular de períodos de estudos possibilita aos professores que já atuam, porém ainda não possuem formação, ou formação específica, obter a formação sem causar prejuízos às suas atividades, assim como também prioriza que os alunos não percam o vínculo com suas comunidades e, ainda, permite 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).

De acordo com o disposto no Regimento do Instituto, entende-se que a alternância regular de períodos de estudos, usada na prática pedagógica, deve se fortalecer e sustentada por meio da articulação entre as comunidades de origem de seus alunos e o Instituto. Desse modo, o papel das Práticas Pedagógicas Orientadas é criar um elo entre as terras indígenas e os componentes.

As atividades realizadas no tempo-comunidade (Práticas Pedagógicas Orientadas) assumem um importante papel na formação dos futuros docentes, pois permite que eles conheçam as escolas indígenas de suas comunidades e, a partir delas, possam pôr em prática os conhecimentos trazidos ao longo do curso, permitindo assim “[...] 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).

Durante a pesquisa, os professores entrevistados foram questionados sobre o modo de organização de suas aulas, para contemplar o regime de alternância. Notou-se que, em sua maioria, com poucas exceções, o encaminhamento de trabalhos procura contemplar os conteúdos vistos no tempo-escola e, a partir deles, ir à pesquisa no tempo-comunidade, a fim de que os resultados sejam, depois, explorados e discutidos durante as aulas no tempo-escola, de acordo com o que se pode observar na entrevista.

Por ser só uma aula por semana, eu incluo uma questão, ou lanço um tema com eles e dou trabalhos pra eles realizar em casa, em sua maioria das vezes pesquisas com os velhos (kofás) e isso é uma maneira deles se aproximar dos velhos, sempre digo pra eles, os velhos são os únicos que têm as respostas pra resolver ainda alguma coisa. Se

eles morrerem, eles vão levar todo esse conhecimento com eles. [...] Então esse é um jeito que eu tenho de fazer eles irem em busca desses velhos, se aproximar e trazer alguma coisa de conhecimento, mas poucos trazem infelizmente. (ENTREVISTADO D).

Meu trabalho, de práticas orientadas, quase sempre é voltado à pesquisa, a pesquisar alguma coisa dentro da comunidade. Um exemplo: dei um trabalho que era pra eles visitar os Kofás e pedir pra eles contar uma história, transcrever e trazer pra discutir em aula. Tento fazer alguma coisa que vá fazer com que eles possam buscar alguma coisa, muitas vezes voltada à questão da dança e música, 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 F).

A estratégia do uso de pesquisas, a partir dos temas que estão sendo trabalhados no tempo-escola, é mais comum entre os professores não indígenas, com o intuito de que possam estar presentes nas aulas os mais diferenciados aspectos referentes à cultura Kaingang, possibilitando uma troca de conhecimentos entre diferentes comunidades, pois os professores não indígenas também aprendem com os alunos os temas em questão, que, em sua maioria, são realizados com as pessoas mais velhas das comunidades.

A maioria dos professores entrevistados ressalta a pesquisa como um recurso fundamental, com a função de contemplar as particularidades do regime de alternância entre espaço e tempo escolar. Por meio das falas, entende-se que as pesquisas encaminhadas aos alunos no tempo-escola, deviam ser realizadas durante o tempo-comunidade e seus resultados apresentados no retorno à escola. Percebe-se, desse modo, que há pouco ou nenhum contato entre aluno e professor nesse período tempo-comunidade, o que resulta em algumas críticas entre os próprios professores, os quais destacam que o contato com as comunidades Kaingang ainda está em fase de construção, mesmo em uma escola que busca ofertar uma formação de professores por meio da pedagogia de alternância, o que se percebe na fala do entrevistado H:

São temas diversos que mando eles pesquisar na comunidade deles, realizar entrevistas para trazer à escola, a serem comentadas no todo, seguindo o conteúdo trabalhado. Trabalho bastante com entrevistas que eles vão trazer pra mim, algumas visitas tem acompanhamento do professor, mas, poucas vezes, geralmente são realizadas pelos alunos em suas comunidades. Às vezes, conversas com a própria família assim, questões do dia a dia deles, nesse contexto. (ENTREVISTADO H).

As visitas realizadas com o acompanhamento do professor à comunidade são realizadas no tempo-escola, durante o período de aula, e são efetuadas dentro da Terra Indígena Inhacorá, devido à proximidade e à facilidade de deslocamento. Porém, destaca-se que essa situação, de certo modo, impacta na formação desses futuros docentes, pois cada terra indígena possui suas

próprias especificidades e uma relação mais mútua entre o Instituto e as terras indígenas Kaingang em muito enriqueceria essa formação.

Para que todo o potencial pedagógico de um regime de alternância possa ser explorado, seria fundamental que o educandário se aproximasse das famílias de seus discentes. Segundo Santori,

O modelo pedagógico por alternância consiste num processo de organização de formação de espaços diferenciados, desenvolvidos 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).

A partir dessa concepção, ressalta-se que a formação de professores Kaingang, por meio do regime de alternância, contempla uma parceria pedagógica entre o Instituto e as comunidades Kaingang. Destaca-se, no entanto, que as atividades de pesquisa encaminhadas no tempo-escola, que devem se desenvolver durante o tempo-comunidade, complementadas com visitas esporádicas, não estão sendo suficientes para estreitar os laços entre as famílias e escola, para que, de fato, ocorra a formação integral desses futuros professores.

Alguns professores, em suas falas, destacam a necessidade de repensar como a pedagogia de alternância vem sendo aplicada, pois existem opiniões de que este meio não vem sendo explorado em todas as suas dimensões. Um caminho, segundo os professores entrevistados, seria haver uma maior aproximação da escola com as terras indígenas, principalmente no período de tempo-comunidade, e, como ferramenta, haver o uso de visitas periódicas dos professores do Instituto às famílias, fazendo-se mais presentes no acompanhamento dos estudos dos alunos no tempo-comunidade; tornando essa ligação mais estreita com as famílias dos discentes, usando esses momentos para, juntos, ponderar sobre a pedagogia da alternância e suas perspectivas, contribuindo para a formação dos futuros professores, o que oportunizaria uma melhor parceria entre o Instituto e as famílias Kaingang.

Um enfoque dado pela maioria dos professores entrevistados é a questão da falta de comprometimento por parte dos alunos na entrega das atividades propostas para o tempo-comunidade, o que desmotiva a maioria dos professores, que acabam, muitas vezes, desenvolvendo todas as atividades no tempo-escola, como é apontado nas falas a seguir:

Os alunos costumam deixar atividades entreabertas, no momento que vão pra casa e retornam muita coisa é perdida, se eles têm aula 15 dias, tentar fazer o planejamento de aula nesses 15 dias e fechar aquilo. Daí os outros 15 dias costumo trabalhar outra coisa com eles, não sei se estou certa, mas foi o meio que encontrei de solucionar e dar continuidade as minhas aulas [...] Devido aos trabalhos não retornarem cem por cento, eu prefiro realizar tudo no tempo-escola. (ENTREVISTADO G).

Sempre encaminho trabalhos, mas geralmente não voltam. 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, assim para garantir uma melhor qualidade faço tudo com eles em sala. (ENTREVISTADO K).

Um dos motivos que justificam o não comprometimento na entrega de todas as atividades tempo-comunidade é o expressivo número de componentes curriculares que os alunos possuem, o que faz com que levem uma quantidade significativa de trabalhos para o tempo-comunidade, sabendo-se que os alunos necessitam desse período para manter o sustento da família, já que, em sua maioria, são casados e possuem filhos. Como estratégia, os professores estão priorizando o encaminhamento de atividades interdisciplinares, o que diminui a quantidade de trabalhos que levam para o tempo-comunidade e, assim, como recompensa, também há uma melhora no aprendizado.

Importante destacar também sobre essa realidade a questão de que muitos estudantes veem o tempo-comunidade como um período de recesso escolar e não como uma extensão ou continuidade de formação em espaço e tempo alternativos.

Essa realidade, como já mencionado, poderia ser modificada por meio de uma maior ligação entre a escola (Instituto) e as famílias. A Matriz Curricular do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel organiza-se 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).

Quadro 5 - Componentes curriculares – Base Nacional Comum Curricular e suas respectivas ementas

BNCC	Ementa
Língua Portuguesa	Reconhecimento das variações linguísticas e seus usos nos diferentes contextos comunicativos e o domínio da norma culta da língua nas situações pertinentes, a fim de interagir, criar, transformar, influenciar, produzir e valorizar o conhecimento, lendo e produzindo textos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos comunicacionais, tanto na modalidade escrita quanto oral.
Língua Espanhola	Proporcionar ao estudante condições de conhecer fundamentos do idioma castelhano enquanto língua franca internacional que viabilizem o diálogo prioritário com outros povos indígenas [...]

BNCC	Ementa
Língua Inglesa	Possibilitar ao estudante situações em que ele possa ler e compreender o idioma em caráter instrumental.
Língua Kaingang	Promover o fortalecimento da língua Kaingang por meio do desenvolvimento de seu registro escrito culto e da constituição de literatura que dialogue com a oralidade.
Literatura	Valorização e compreensão da literatura brasileira e em língua portuguesa, com ênfase e destaque para as abordagens das culturas indígenas e afro-brasileiras.
Arte	Apropriar-se do conceito de arte como instrumento de expressão, comunicação e socialização dos seres humanos desde sua gênese.
Educação Física	Possibilitar o desenvolvimento integral do educando e de sua corporeidade, promovendo o bem-estar físico, a cooperação e a superação de limites. Conhecer e valorizar as modalidades esportivas e os jogos indígenas.
História	Trata da organização das sociedades humanas (povos e culturas) em suas dimensões culturais, sociológicas, históricas, espaciais, espirituais e filosóficas. Compreender a História do Mundo tendo por eixo temático a História Kaingang.
Geografia	Analisar o Espaço em suas dimensões física e humana e suas transformações ao longo da história. Explicitar os contrastes entre a territorialidade Kaingang e as formações sociais capitalistas nos contextos regionais históricos e contemporâneo.
Sociologia	Compreender os fundamentos teóricos do pensamento sociológico e suas especificidades no campo das Ciências Humanas. Conhecer as metodologias de pesquisa em Ciências Humanas. Vislumbrar os conceitos e teorias formulados por seus pensadores mais importantes.
Filosofia	Conhecer a Filosofia do ponto de vista epistemológico e metodológico, enquanto fundamentação conceitual do conhecimento científico. Diferenciar Mito, Filosofia e Ciência enquanto formas válidas e distintas de pensar o mundo e a existência.
Matemática	Potencializa o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Articula os conhecimentos matemáticos universais com os conhecimentos matemáticos específicos da cultura local através da resolução de problemas e de desafios do cotidiano. Pesquisa e sistematiza os conhecimentos matemáticos Kaingang.
Química	Estudo das propriedades, da constituição e das transformações das substâncias e dos materiais, produzindo sínteses e novos materiais.
Física	Desperta a curiosidade e estimula os estudantes para que desenvolvam metodologias de pesquisa que estabeleçam o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos da cultura Kaingang sobre a natureza [...]
Biologia	Estudo e compreensão da concepção de vida e da forma como ela se constitui no planeta. Aborda as temáticas da Biologia Celular, da Evolução dos Seres Vivos e sua Taxonomia, da Genética e da Ecologia.

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio - Curso Normal Kaingang.

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).

Quadro 6 - Componentes diversificados e suas ementas

PARTE DIVERSIFICADA	EMENTA
Seminário Integrado da Cultura Kaingang	O Seminário Integrado de Cultura Kaingang promove a articulação entre os dois blocos do currículo que compõem a Formação Geral (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e acontece por meio de projetos de pesquisa construídos pela transversalidade de eixos, que possibilita a apropriação da vida e do conhecimento e as intervenções no mundo. As atividades do Seminário Integrado de Cultura Kaingang são realizadas nos espaços das comunidades indígenas e orientadas por professores e produzem a interculturalidade correlacionando, por meio da pesquisa, a visão de mundo Kaingang e o conhecimento científico sistematizado.
Valores da Cultura Kaingang	Desenvolver com os estudantes o conhecimento e a vivência dos valores presentes na tradição oral Kaingang referentes à ética entre os seres humanos e com os outros seres, a dimensão do sagrado, o pertencimento à natureza e o respeito entre as gerações.
Técnicas Ambientais	Reconhecer os ambientes em termos dos conhecimentos Kaingang, dos saberes locais e das Ciências da Natureza e experimentar técnicas de manejo da tradição Kaingang correlacionadas à agroflorestal e à agroecologia.

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio - Curso Normal Kaingang.

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).

Quadro 7 - Componentes curriculares da Didática Intercultural e ementas

DIDÁTICA INTERCULTURAL	EMENTA
Filosofia da Educação	Fazer análise reflexiva da Educação e compreender os fundamentos filosóficos presentes nas concepções pedagógicas. Conhecer os princípios éticos da Educação Kaingang.

DIDÁTICA INTERCULTURAL	EMENTA
Sociologia da Educação	Compreender os componentes sociológicos do fazer educativo, compreendendo-o em seus contextos sociais, históricos e culturais.
História da Educação	Compreender as transformações e as permanências em educação nos diferentes espaços e tempos históricos a partir da Educação Escolar Indígena.
Psicologia da Educação	Os ciclos de desenvolvimento humano e sua correlação com as aprendizagens. Compreender a importância do brincar e do desenhar no processo de construção do conhecimento.
Estudo e Funcionamento da Educação Básica	A estrutura, a organização e o funcionamento da educação brasileira, as normatizações da Educação Escolar Indígena.
Libras	A Língua Brasileira de Sinais – Libras – como forma de comunicação e de interação com pessoas usuárias em diferentes contextos.
Didática dos Anos Iniciais	Os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática docente; o atendimento educacional especializado: métodos, técnicas e recursos.
Didática da Educação Infantil	Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e a prática docente; o atendimento educacional especializado: métodos, técnicas e recursos.
Didática das Linguagens	As diversas formas de linguagem: métodos e processos de alfabetização e letramento; o universo linguístico da criança; senso crítico, análise e reflexão. Gêneros e estilos literários; organização simbólica da cultura. Gosto, Prazer, a Curiosidade, Imaginação, Criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil.
Didática da Matemática	Trata das aprendizagens relacionadas à construção dos números e dos conceitos lógico-matemáticos; ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, à articulação dos conhecimentos matemáticos universais com os conhecimentos matemáticos específicos da cultura local através da resolução de problemas e de desafios do cotidiano e da pesquisa e sistematização dos conhecimentos matemáticos Kaingang.
Didática das Ciências da Natureza	Aprendizagens associadas ao estudo dos ambientes e de suas transformações, à interação dos seres humanos na natureza; à saúde e ao corpo como sistemas integrados e às metodologias de pesquisa que estabeleçam o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os da cultura Kaingang sobre a natureza.
Didática das Ciências Humanas	Aprendizagens correlacionadas à organização das sociedades humanas (povos e culturas) em suas dimensões culturais, sociológicas, históricas, espaciais, espirituais e filosóficas. Os saberes Kaingang com a experiência humana em todas as dimensões.
Didática da Educação Física	Aprendizagens associadas à valorização e à utilização do movimento, da ludicidade, da consciência corporal, das habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais nos processos de construção do conhecimento.
Didática da Arte Educação	Aprendizagens associadas à expressão, comunicação e socialização dos seres humanos desde sua gênese por meio da arte. A arte com suas diferentes linguagens;
Direitos Indígenas	Direitos dos Povos Indígenas e políticas indigenistas.
Métodos e metodologias da educação Kaingang	Aplicação dos conhecimentos de didática Kaingang associada às didáticas em ciências humanas, em ciências da natureza, em linguagens e em matemática nas práticas pedagógicas orientadas.
Métodos e metodologias de pesquisa em ciências humana	Aplicação dos conhecimentos de didática das ciências humanas nas práticas pedagógicas orientadas.
Métodos e metodologias de pesquisa em ciências da natureza	Aplicação dos conhecimentos de didática em ciências da natureza nas práticas pedagógicas orientadas.
Métodos e metodologias de pesquisa em linguagens e em matemática	Aplicação dos conhecimentos de didática em linguagens e em matemática nas práticas pedagógicas orientadas

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio - Curso Normal Kaingang.

De acordo com o plano de estudos, é notório que a matriz curricular do Instituto contempla, além dos componentes básicos de uma formação de professores não indígenas, também os componentes específicos à formação de professores Kaingang, como, por exemplo, a Língua Kaingang, Didática Kaingang e Didática da Língua Kaingang, mas, além disso, todos os componentes curriculares devem trabalhar os conhecimentos Kaingang e não indígenas adaptados à sua área de conhecimento, abrangendo o modo como os Kaingang transmitem seus conhecimentos, segundo disposto na lei que regulamenta a educação escolar indígena.

De acordo com os objetivos de formação registrados no regimento e na matriz de componentes curriculares do Instituto, a formação de professores deve contemplar a troca de saberes da sociedade Kaingang com os saberes não indígenas. Ressalta-se a importância de o Instituto construir modos específicos de trabalhar esses conhecimentos. Luciano (2011) destaca que as escolas indígenas que tentam encaixar os conhecimentos indígenas em um currículo, espaço, tempo e conteúdo de uma escola não indígena colocam-se em uma posição em que há grandes possibilidades de não se conseguir trabalhar de modo satisfatório nenhum dos conhecimentos. Tratando-se do Instituto, essa é uma situação ainda mais complexa, pois se trata da formação inicial de professores, tornando-se necessárias avaliações periódicas sobre o trabalho realizado e do perfil dos profissionais que estão sendo formados, avaliações essas que devem ocorrer junto aos professores e à comunidade do Instituto, a fim de identificar os problemas e propor soluções durante o percurso formativo.

Como a instituição forma professores bilíngues, e levando em consideração que a maioria dos alunos apresenta dificuldades na Língua Portuguesa ou Kaingang, os professores sugerem a supressão das línguas estrangeiras e a ampliação da carga horária das línguas Kaingang e Portuguesa, para minimizar as dificuldades na leitura e escrita que os alunos demonstram nessas duas línguas, destacando-se a importância dessas habilidades na atuação docente desses futuros professores. O entrevistado H destaca:

A escola precisa fortalecer mais o Kaingang. Ter mais aulas de Kaingang e mais aulas de português, pois os alunos apresentam grandes dificuldades na leitura e na escrita, eu acho que eles não precisariam ter espanhol e inglês. Na minha opinião, essas duas línguas poderiam tirar do currículo deles, porque não tem necessidade de os alunos terem que aprender quatro línguas, então fortalece o Kaingang, fortalece o português que eles têm 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 seus alunos. Pois vão precisar. (ENTREVISTADO H).

Lembrando que, por ser um currículo baseado na interculturalidade acaba se tornando uma matriz curricular mais extensa. Luciano (2011) aponta que a escola indígena ainda se organiza em uma estrutura muito similar às escolas não indígenas, devendo trabalhar os conhecimentos científicos e específicos à etnia em que a escola está inserida. Desse modo, as escolas acabam não dando conta, ao tentarem trabalhar tudo e, sem estrutura, acabam não trabalhando nenhum conhecimento de modo eficaz. Observa-se isso na fala a seguir:

O currículo é extremamente extenso. Eu como professora demoro para chegar na vez de ir para a sala de aula, eles têm muitas disciplinas para dar conta, tem professor com muitas disciplinas, eles se confundem: ‘que aula teremos hoje, profe?’. Eu os observo, essa angústia deles: ‘profe, para que precisa ter tantas disciplinas?’ (ENTREVISTADO B).

Nessa fala, observa-se que os alunos também concordam que há um excessivo número de componentes, destacando-se que são mais de vinte componentes no Ensino Médio - Curso Normal Kaingang, estudados durante cada ano, durante os três anos de curso. Em relação ao currículo da Instituição:

É muito amplo. É muita disciplina, poderia reduzir, trabalhar em uma o que se trabalha em duas, três, de repente. Se torna muito confuso pra eles que entram aqui sem noção disso tudo, deveria repensar essa grade curricular, diminuir... Muito ampla, acho que isso dificulta muito a compreensão de tantas disciplinas. (ENTREVISTADO H).

Durante a pesquisa, houve a sugestão de unificação de alguns componentes, como, por exemplo, unificar os componentes de Didáticas das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática) com os componentes de Métodos e Metodologias dessas mesmas áreas, já que, segundo os professores, eles são complementares. Por exemplo, na área de Ciências Humanas, ter o componente de Didática das Ciências Humanas mais o de Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas. Sugere-se o agrupamento em um único componente, juntando a carga horária e os objetivos de ambos. Os professores entrevistados veem como um benefício, pois essa ação reduziria o número de componentes curriculares, oportunizando aos estudantes uma melhor organização na entrega de atividades, assim como também no que se refere aos cadernos de aula.

Outra questão apontada entre os professores relacionada à Matriz Curricular é a concentração de alguns componentes em um único ano, sendo que, nos outros dois anos de formação, esses componentes não são mais vistos. Isso ocorre, por exemplo, com as didáticas e metodologias nas áreas específicas do conhecimento. No primeiro ano de Curso Normal, as disciplinas são centradas nas Ciências Humanas, em que o Ensino Médio - Curso Normal

Kaingang e o Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de estudos é formado por duas e quatro aulas semanais de Didática das Ciências Humanas e três e seis aulas de Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas. Já no segundo ano, o foco é na Didática das Ciências da Natureza e Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências da Natureza e, no terceiro e último ano, focado nas Linguagens e Matemática. A respeito dessa organização, segue uma crítica de um professor, que também foi compartilhada por outros.

Desorganizado, já comentei isso em algumas reuniões pedagógicas também, uma concentração de componentes curriculares da mesma área no mesmo ano e depois eles não veem mais aquilo. Acredito que teria de ser melhor distribuída essa carga horária, não uma concentração de 6 aulas semanais, por exemplo, no primeiro ano, e depois nunca mais eles têm didática, isso é ruim, 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 conseguirem ir assimilando esses conteúdos de maneira mais gradativa. (ENTREVISTADO N).

Nesse caso, é perceptível a preocupação dos professores com a adequação curricular, pois afirmam que isso possa contribuir positivamente na formação que ocorre no Instituto. Se reorganizada, possibilitaria uma melhora na qualidade da educação escolar ofertada. Foi comentado também que o assunto é discutido nas reuniões pedagógicas no Instituto e já tem sido sugeridas propostas para qualificar a grade curricular:

Acredito que ele 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, que no momento não tenho, nem eu nem os outros. (ENTREVISTADO K).

Uma questão analisada no Plano de Estudos do Instituto é a falta de conteúdos elencados a serem trabalhados em cada componente curricular, pois é apresentada somente a ementa e os objetivos de cada componente curricular, dando assim a autonomia a cada professor na seleção de conteúdos e metodologias que considerar mais adequados, a fim de atingir os objetivos propostos do componente curricular.

Segundo o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, os objetivos e as ementas de cada componente curricular intencionam:

[...] 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).

Dos professores entrevistados, com exceção de quatro professores, todos já trabalharam ou trabalham em escolas não indígenas. Esses docentes, quando chegam ao Instituto, é natural que reflitam sobre algumas práticas ou alguns hábitos adquiridos durante sua jornada de trabalho. Nas demais escolas, quando se refere ao currículo, como ele já está pronto, não há a necessidade de sua construção e, ainda, de adequá-lo à realidade em que a escola está inserida.

Surge a partir daí o problema inicial dos desafios postos durante a conversa com os professores em relação ao Plano de Estudos, pois, como já citado, ele fornece somente a ementa e os objetivos do componente curricular, tendo o professor de ir em busca de organizar os conteúdos, as bibliografias e as metodologias que considerar mais cabível para alcançar da melhor forma os objetivos. Além de isso ser refeito e repensado por cada professor, a cada ano, sem deixar de destacar que não é sempre o mesmo professor com o mesmo componente, ocorrem ainda trocas, conforme é feito o quadro docente a cada novo ano letivo. Outra dificuldade, nesse sentido, é a ausência da participação da comunidade escolar, pois vale ressaltar a importância da comunidade nessa construção, participar da discussão sobre os conteúdos a serem trabalhados, sugerindo temas, para, assim, melhor atender as expectativas e necessidades das comunidades Kaingang.

Nas entrevistas, percebe-se a falta que os docentes sentem do contato entre as comunidades e a escola. Eles destacam que esse contato seria muito importante para solucionar as dificuldades quanto ao plano de estudos e ao uso de suas metodologias de ensino. Esse estreitamento de laços entre comunidade e instituição faz-se fundamental para oportunizar aos discentes 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 defender que a principal função do Instituto é focar nos “conhecimentos importantes” (REGIMENTO, p. 11) o documento deixa subentendida a necessidade da participação das comunidades Kaingang na construção da linha de trabalho do educandário.

Quando se questiona quais são os conhecimentos mais importantes e que devem, de fato, ser trabalhados na formação dos professores Kaingang, não há uma resposta definitiva. Apesar de os Planos de Estudos e a Matriz Curricular apontarem alguns direcionamentos, ressalta-se a importância do coletivo na definição desses conteúdos, por meio de discussões que possam envolver os professores e gestores, a liderança, os kofás e pais dos estudantes. Como o Instituto não é só formado por alunos da Terra Indígena Inhacorá, as discussões deviam também ser estendidas às outras diversas terras indígenas de onde provêm seus alunos.

Analisando por outro ângulo, a organização do Plano de Estudos apresenta como ponto positivo a liberdade de proporcionar a construção do currículo, de modo que a formação de professores valorize os aspectos próprios de cada comunidade indígena e a cultura Kaingang. Isso está presente tanto na autonomia que se dá aos professores em selecionar seus conteúdos e metodologias, a fim de alcançar os objetivos propostos no Plano de Estudos, adaptando, também, de acordo com as respectivas especificidades de seu povo, quanto na liberdade que dá aos profissionais de trazer a comunidade escolar para debater e colaborar na construção de um currículo que esteja adequado às necessidades percebidas pelo grupo. Porém, faz-se uma observação: essa liberdade do Plano de Estudos permite a construção de um currículo de acordo com a legislação - específico, diferenciado, intercultural, comunitário e bilíngue; no entanto, há a necessidade de formação para esses profissionais, para que sejam preparados para explorar de modo positivo as possibilidades que essa liberdade proporciona, pois, caso contrário, há a possibilidade de haver uma similaridade na escolha de conteúdos, metodologias e até mesmo de bibliografias presentes nas escolas não indígenas, o que ocasionaria a perda de uma possibilidade de construção de um currículo específico e diferenciado.

A liberdade que o Instituto oferece ao professor, na elaboração de seu plano de trabalho, possibilita planos diferenciados para cada turma, conforme a realidade e necessidade de cada uma, permitindo, também, que o docente avalie sua prática de ensino e, a partir de seu diagnóstico, altere seu plano toda vez que achar necessário, a fim de corrigir e melhorar aspectos que não funcionaram como planejado, contribuindo, desse modo, para uma melhor qualidade na formação docente.

Conforme o Plano de Estudos, “os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento são trabalhados interdisciplinarmente”. (PLANO DE ESTUDOS, p. 3). O documento também destaca a necessidade de articular os componentes da Formação Pedagógica e da Formação Geral, como também a necessidade de contextualizar os conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos tradicionais do povo Kaingang.

Como já citado anteriormente, o Plano de Estudos fornece ao professor os objetivos e a ementa de cada componente curricular. Já a seleção do conteúdo fica a critério do professor, a fim de atingir esses objetivos. Assim, ele tem a possibilidade de organizar suas aulas por meio de discussões com os colegas e, inclusive, organizar momentos de trabalho em grupo com os alunos. Isso já vem ocorrendo em alguns momentos, nos quais os professores elegem temas em comum e trabalham coletivamente. Porém, na concepção de alguns, o planejamento interdisciplinar no educandário ainda é embrionário, como se percebe na fala do professor Entrevistado C:

A gente procura alternativas para que não seja tão em gavetas, mas isso é uma iniciativa própria de cada professor, nem todos gostam, são alguns que se organizam geralmente por área de conhecimento, 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 C).

O professor “C” afirma que não há registro de interdisciplinaridade, um aspecto que chama a atenção, pois tanto no Plano de Estudos quanto no Regimento consta, mais de uma vez, que os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento devem ser articulados de forma interdisciplinar. Além do mais, o Regimento destaca a interdisciplinaridade como uma percepção que deve compor a metodologia dos docentes.

Por isso, entende-se que a interdisciplinaridade no Instituto não é uma prática institucionalizada, ocorrendo de modo aleatório, dependendo da metodologia de cada professor.

5.3 ESCOLA INDÍGENA: ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL, BILÍNGUE E COMUNITÁRIA E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pretende-se discutir, a partir desta categoria de análise, as concepções dos professores que atuam no Instituto a respeito de uma educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

São discutidas as ideias dos professores entrevistados e suas percepções, a partir de suas práticas docentes, destacando-se os aspectos que dificultam e os que facilitam a implantação da política na formação de professores indígenas bilíngues no Instituto.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI), (BRASIL, 1988), a escola indígena, para ser específica e diferenciada, precisa estar organizada e pensada segundo as aspirações e os interesses da comunidade em que se insere, devendo possuir autonomia para se adequar, a fim de atender as necessidades e particularidades de seu povo.

Os professores foram questionados sobre o que, de fato, caracteriza uma escola indígena específica e diferenciada, tendo a maioria apontado que eram aspectos relacionados à cultura.

O mais importante é trabalhar a cultura, dentro de seu contexto, sem impor o que vem de fora, claro ambos os conhecimentos precisam estar presentes, mas como foco principal é revitalizar a cultura, eu acredito que o diferenciado está na presença da cultura, trabalhar a educação dentro da comunidade, língua, as festividades, lutas, artesanato, comidas, demarcação de terras, isso representa o específico e diferenciado pra mim. (ENTREVISTADO L).

Pode-se destacar, nessa fala, o importante papel da escola de prezar pela cultura Kaingang. O entrevistado aponta que a escola não pode ser um espaço de imposição de seu modo de organização e estrutura de funcionamento, tanto na cultura quanto na língua. Essa interpretação vai ao encontro de décadas de lutas dos povos originários em prol de uma educação escolar indígena que, de fato, esteja de acordo com as necessidades do povo em que ela se insere.

Considerados também como aspectos muito importantes para uma escola indígena caracterizar-se como específica e diferenciada são os profissionais que nela se inserem e o modo como aplicam suas práticas.

Quando o grupo de profissionais do Instituto se caracterizar num todo como indígena, ai sim seria uma escola diferenciada de fato, trabalhar em conjunto com a comunidade trazer lideranças a dar palestras, talvez o *Kujá* para falar dos remédios, na arte trazer uma pessoa que faça artesanato e ensinar os alunos, tudo relacionado a nossa cultura isso sim é uma escola diferenciada. (ENTREVISTADO M).

A Resolução nº 01, de 07 de janeiro de dois mil e quinze, indica a importância de a maioria dos profissionais das instituições indígenas serem da etnia em qual a escola está inserida. Por meio de uma análise dos Planos de Estudos e do Regimento do Instituto, essa concepção não está contemplada, o que também não acontece na prática. Segundo alguns

professores entrevistados, esse é um dos fatores que contribui para que as escolas indígenas não possam ainda ser consideradas como específicas e diferenciadas, conforme diz o entrevistado O:

Sempre digo, e luto por isso, somente quando nossa escola for somente indígena teremos uma educação específica e diferenciada, para que nós possamos, juntamente com a comunidade, definir nossas metodologias e objetivos de trabalho, enquanto as decisões vêm prontas da fora, fica difícil. (ENTREVISTADO O).

Conforme essa fala, o não protagonismo indígena nos espaços e nas funções da escola permeia a principal luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada. Diante disso, considera-se de suma importância a formação de um quadro docente majoritariamente formado por profissionais indígenas, facilitando, assim, a construção de uma escola que contemple as reais necessidades de suas comunidades indígenas, como o entrevistado O argumenta: “[...] não significa que os professores brancos não podem trabalhar aqui, pelo contrário, vão ter que se qualificar para uma melhor prática, direcionada às necessidades do nosso povo”. (ENTREVISTADO O).

Nas entrevistas, foi mencionado, também, que, além do quadro docente, coordenação, gestão, merendeiras e serviços gerais da instituição também deveriam ser indígenas.

A questão do pessoal de limpeza e da cozinha, tem que ser indígena, as mães dos nossos alunos podem trabalhar na nossa escola, assim ajudam educar nossos alunos, nossa cultura preza pelo cuidado dos filhos dos outros também. (ENTREVISTADO O).

Porém, ressalta-se que o fato de a escola ser formada apenas por profissionais indígenas não faz dela uma escola indígena específica e diferenciada. É de suma importância que os profissionais sejam comprometidos e aptos para realizar suas funções, demonstrando conhecimento adequado ao cargo que devem exercer. Também, é importante que se imponham, manifestem interesse em inovar, possibilitar novas metodologias na educação escolar, que estejam comprometidos em romper com a escola colonizadora, ainda presente na atualidade nas escolas indígenas.

A maioria dos docentes entrevistados demonstrou estar seguro de que a escola indígena específica e diferenciada não está posta pela comunidade, mas em construção, indo além da presença prioritária de profissionais indígenas nos diversos setores da escola e da valorização da cultura Kaingang. Eles apontam essas duas características para uma escola ser específica e diferenciada, e para a minoria dos professores entrevistados esses dois conceitos ainda são muito vagos.

Essa minoria relata haver falta de clareza quanto ao conceito de escola específica e diferenciada, afirmando que esse termo dá a impressão de estar em conformidade com o que traz a legislação e esses termos são usados, frequentemente, para fazer referência à construção de uma escolarização indígena. Eles apontam que o seu uso já se tornou mecânico, resultando na falta de discussões nas escolas indígenas para repensar se esses conceitos, de fato, são compreendidos pela comunidade escolar e se estão sendo aplicados na prática. Durante a conversa, o entrevistado B dá a entender que não compreende os conceitos fundamentais de uma proposta pedagógica específica e diferenciada:

Tenho vergonha em dizer, mas eu não sei, de fato, o que é uma escola específica e diferenciada, já questionei os indígenas e acabei sem resposta concreta, cada um tem seu conceito próprio sobre o mesmo, será mesmo o diferencial trabalhar a cultura? Ou essa escola diferenciada é por ser diferente da escola não indígena? Ou porque trabalha a língua materna? Eu realmente não tenho uma resposta formada sobre o assunto. (ENTREVISTADO B).

A falta de entendimento dos entrevistados também se aplica às gestoras e à instituição em geral, já que fica vago o tipo de educação que o Instituto quer oferecer aos seus alunos e quais os seus objetivos e as suas metodologias.

Bem confuso, as questões vêm definidas pela coordenadoria do estado, que sempre diz que não se aplica a nossa escola por ser indígena, mas também não tem uma linha para nós seguirmos, nos reinventamos a cada dia aqui, dizer que o Instituto tem um objetivo claro é difícil, afinal não temos em que nos basear dizer o que de fato o Instituto preza na formação de professores, o que nós queremos e como de fato formar. (ENTREVISTADO K).

A função do Instituto, segundo o Regimento, é formar professores Kaingang em nível médio, partindo da valorização da cultura, da língua e dos processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaingang. (REGIMENTO, p.15). Assim, as metodologias devem considerar a interculturalidade, a interdisciplinaridade, o bilinguismo e a pesquisa como eixos centrais do currículo. Deve haver pesquisas estruturadas pedagogicamente, além de práticas por meio de projetos vivenciais, práticas pedagógicas orientadas, trabalho com princípios educativos, formação pedagógica e regime de alternância de períodos de estudos.

Entre as opções destacadas nas falas sobre como suprir as dificuldades dos docentes relacionadas à melhor compreensão dos objetivos do Instituto e ao modo de atingí-los, indica que seria necessário saber como a comunidade escolar em que se insere a instituição vê e compreende o tema educação escolar Kaingang específica e diferenciada, e, a partir disso,, rever os objetivos de formação do Instituto, para, assim, dar início a um processo de discussão e estudos com a participação da comunidade escolar e com os formadores indígenas da

comunidade, para montar um modelo/guia de escolarização Kaingang específica e diferenciada, o que fica claro na fala do entrevistado N:

Acho que já deveria ter sido definido lá no início das atividades do Instituto, reunir direção, professores e definir o tipo de formação que o Instituto quer oferecer, consultar também a comunidade, ouvir o que a mesma espera da escola para seus filhos, o que os pais esperam dos professores e no contexto geral. (ENTREVISTADO N).

Os entrevistados foram também questionados sobre a formação dos professores realizada no Instituto e foram convidados a refletir se essa formação é considerada específica e diferenciada. De modo geral, houve três tipos de respostas: os que concordam que o Instituto seja específico e diferenciado, os que afirmam ser ele parcialmente específico e diferenciado e, por último, os que afirmam não considerar que a instituição ofereça uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

Os docentes e as gestoras que afirmam que o Instituto oferece sim uma educação escolar específica e diferenciada justificam isso devido ao trabalho diferenciado ao trabalhar a cultura, respeitar o calendário diferenciado, respeitando as festividades específicas da comunidade, além de oferecer a língua materna Kaingang, como observado nas falas dos entrevistados a seguir.

Acredito que sim, o Instituto é um diferencial, os conteúdos dialogam diretamente com a cultura, esse pra mim é o diferencial, tudo que se trabalha na escola é ligado à realidade dos alunos. (ENTREVISTADO C).

Estamos fazendo o diferencial, tudo é direcionado à cultura dos nossos alunos. (ENTREVISTADO I).

O diferencial da nossa escola a meu ver é que os conteúdos programáticos e tudo que se trabalha durante as aulas, indiferente das disciplinas, é direcionado à cultura de nossos estudantes, sem deixar de incluir, claro, o conteúdo básico das escolas não indígenas, mas o foco é a cultura Kaingang. (ENTREVISTADO L).

Fica clara a visão de que o docente é o principal agente no processo de construção de uma educação específica e diferenciada. Porém, é fundamental que todos os professores sigam sua prática de acordo com a proposta da escola. Caso isso não ocorra, há o risco de os professores aplicarem uma prática específica e diferenciada e a instituição não ser, por se tratar de uma prática isolada.

A partir do ponto de vista de muitos docentes, a prática específica e diferenciada caracteriza-se apenas como a prática de um certo grupo de professores e não do todo: “uns procuram se aperfeiçoar, introduzir em suas disciplinas, já outros não conseguem aplicar em

suas disciplinas, talvez ainda não acharam o caminho, que encaixe na sua disciplina, de como introduzir a cultura Kaingang. (ENTREVISTADO M).

Como justificativa dos professores que não consideram a escolarização da instituição específica e diferenciada, destacam-se a falta de clareza e de unidade no conceito de uma escola específica e diferenciada, bem como de definição de como deve ser a prática em uma escola indígena com essas especificidades.

Eles destacam, também, a falta de proximidade da escola com as comunidades Kaingang, afirmando que isso é observado não somente em relação aos aspectos pedagógicos, como também em relação aos planejamentos e às avaliações do Instituto, como pode ser observado na fala do entrevistado J.

Sinceramente digo que não. Acredito que deveria ter feito de primeiro momento uma pesquisa junto à comunidade para ver o que esperam do Instituto, que tipo de educação deva ser ofertada aos seus filhos, pois o Instituto é resultado de muita luta entre essas famílias e merecem também participar dessas definições. Parece que aqui tudo é imposto, o que não é característico de uma escola específica e diferenciada, o Regimento, o Projeto Político Pedagógico, as avaliações, tudo veio pronto, resta a nós professores nos enquadrarmos nas ações do mesmo, mas ninguém discute com a comunidade se isso de fato está dando certo, se é o que esperam da escola, se gostariam de incluir algumas sugestões, disciplinas, se os alunos saem de fato aptos a enfrentar a realidade nas escolas depois. (ENTREVISTADO J).

Como já mencionado, os docentes citam como aspecto fundamental para a instituição ser considerada como específica e diferenciada a presença contínua dos aspectos culturais na prática e nos processos educacionais. Desse modo, os professores que não consideram o Instituto como uma instituição específica e diferenciada, relatando o pouco conhecimento dos docentes em relação à cultura Kaingang, principalmente, quando chegam no Instituto.

Bom... Outra coisa é o fato da cultura, que se fala em respeitar a cultura, mas como fazer isso? De que modo? Se muitas vezes eu nem sei adaptar isso a minha disciplina ou ao conteúdo que estou trabalhando... Onde posso me aperfeiçoar ao mesmo? Acredito que estamos longe de contemplar o que diz no nosso regimento, que, por sinal, é muito complexo, tem muita coisa ali que os professores nem leram ou conhecem, primeiramente como sugestão seria estudar o regimento. (ENTREVISTADO N).

Outros são bem objetivos ao afirmar que a instituição ainda não consegue romper o modelo tradicional de escolarização de escolas não indígenas.

Talvez, em alguns aspectos, mas muito pouco[...] não só eu, mas vejo a gente reproduzir o mesmo que nas escolas de branco, inclusive tem professores que usam material didático das escolas de branco, pois não temos material específico. (ENTREVISTADO A).

Essa justificativa surge também nos comentários de outros professores do Instituto, ao manifestarem que o modo de escolarização do Instituto ainda traz elementos que se aproximam da escolarização que é oferecida em escolas não indígenas. Em sua fala, o entrevistado N menciona que, no próprio currículo e nas metodologias, as semelhanças são perceptíveis.

A meu ver, não acredito que o fato de trabalhar com indígenas nos torna uma escola específica e diferenciada, pois, analisando os conteúdos que são trabalhados em cada componente curricular, se encaixariam facilmente em qualquer currículo de outra escola, o que de fato faz incluir a cultura é o professor, aí vai do diferencial de cada um, a dedicação de incluir a cultura em cada tema trabalhado, mas, observando no geral, não tem nada de diferente. (ENTREVISTADO N).

Levando em consideração que a instituição em estudo é a única que forma professores Kaingang em nível médio, por meio de uma perspectiva específica e diferenciada, e apontando que essa proposta necessita um modelo de escola que seja adequado às necessidades de seu povo, os professores foram convidados a refletir sobre os aspectos que seriam um diferencial do Instituto em relação a outra escola de formação de professores.

Houve algumas divergências nas respostas entre os docentes, podendo as respostas serem divididas em duas categorias: há os que diferenciam a escolarização do Instituto e os que afirmam não haver diferenças no modo de aplicação nas suas práticas em relação às outras instituições. Basicamente, foram citados três argumentos no intuito de justificar os aspectos que fazem com que o Instituto apresente um diferencial em relação às outras escolas: infraestrutura e recursos materiais, formação de professores e a cultura Kaingang.

Em relação à formação, os entrevistados sentem que, nas escolas de formação de professores não indígenas, os profissionais têm um melhor preparo, uma melhor formação e, claro, mais facilidade para trabalhar com a realidade dos alunos, afirmando que há formação inicial e continuada dando suporte para isso. No Instituto, contudo, o professor não indígena precisa trabalhar uma proposta de educação e uma cultura com as quais, até então, nunca teve contato, e, também, não tem acesso a uma formação inicial que prepare para essa nova realidade, sendo perceptível a frustração dos professores em relação à sua formação.

Sobre a estrutura da instituição, grande parte dos docentes destaca a questão da delimitação do ambiente escolar, pois não possui uma delimitação com a comunidade, ou seja, não tem muro ou portão, havendo livre acesso da comunidade que ali reside, o que gera muitas vezes desavenças em relação a alguns espaços que acabam sendo compartilhados.

Quanto aos recursos materiais, foi apontado, principalmente pelos docentes não indígenas, que, pelo fato de o Instituto ser uma instituição ainda muito jovem e estar em processo de construção e, também, por ser o único que oferece formação de professores

bilíngues na região, ainda não há uma solidificação/unificação nos materiais didáticos e em suas práticas pedagógicas, diferentemente de outras escolas. Segundo os entrevistados, essa construção com aspectos próprios pode ser considerada um ponto positivo, mas, por outro lado, ocasiona insegurança em relação às suas práticas pedagógicas, se, de fato, estão de acordo com a política nacional na formação de professores indígenas, como deixa explícito em sua fala o entrevistado N: “[...] no Instituto, não temos uma referência a seguir, um ‘norte’, diferente das outras escolas de formação de professores em que já trabalhei, lá as coisas são postas, é seguir o modelo”. Talvez esse seja um grande desafio do instituto, não ter modelos prontos, o que torna o Instituto o diferencial, podemos explorar isso como um ponto positivo a falta do modelo branco excludente de conhecimentos, de outras epistemologias.

A presença e a valorização da cultura Kaingang foi o argumento mais presente para diferenciar a instituição das outras escolas. Muito se destacou, ainda, como diferencial, o processo bilíngue e a interlocução entre as metodologias e os conceitos indígenas e não indígenas, conforme pode ser observado nas falas a seguir.

Nossos alunos poderão atuar no português e no Kaingang, o que torna característico nosso magistério, esse é o diferencial, resultando assim automaticamente na conservação da cultura. (ENTREVISTADO C).

No Instituto, você aprende a ensinar, mostrar a realidade indígena às crianças Kaingang e a realidade do branco. Esse é o diferencial. (ENTREVISTADO D).

Aqui o foco é a cultura Kaingang em todos os aspectos, manter presente num mundo cheio de coisas de branco a cultura Kaingang. (ENTREVISTADO H).

Outros apontam que não há diferença na formação de professores que acontece no Instituto em relação a outras escolas, fato que chama atenção e torna-se um alerta, já que podem estar ocorrendo práticas inadequadas em relação ao contexto escolar indígena e, o mais preocupante, é que se trata de formar professores Kaingang nessa perspectiva.

Olha... Pra mim, é praticamente o mesmo sistema de uma escola não indígena, mesmas rotinas, valores, avaliações. (ENTREVISTADO G).

Não noto muita diferença, o Instituto deveria se diferenciar mais das outras escolas, por ser uma escola diferenciada, pois, na verdade, não temos uma formação inicial ou continuada que nos prepare para uma escola diferenciada, todo corpo dela é formado pelos mesmos ideais de uma escola não indígena, metodologia, plano de estudos, questão burocrática, só o que vejo de diferente é o nosso alunado, por ser indígena. (ENTREVISTADO K).

É preocupante o entendimento de alguns docentes de que o Instituto é pouco ou nada diferente das escolas não indígenas, principalmente, por se tratar de um espaço criado a partir

das lutas de seu povo, com a intenção de formar professores indígenas que valorizem as especificidades do povo Kaingang e, ainda, que esses profissionais, depois, possam atuar nessa mesma perspectiva, contribuindo, desse modo, para uma escolarização das crianças Kaingang baseada no respeito à língua, à cultura e aos processos próprios de aprendizagem de seu povo, contribuindo para a construção de espaços de escolarização indígenas específicos e diferenciados.

No entanto, verifica-se que essa circunstância não é percebida somente no Instituto, ela também ocorre em outras escolas indígenas, como Baniwa (2013) destaca:

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem tendência de reproduzir os processos políticos pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, onde a sociodiversidade se transforma em princípio 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, o que muitas vezes os impede de ter acesso a serviços, bens e direitos. (BANIWA, 2013, p. 9).

Pelo fato desse cenário repetir-se também em outros espaços escolares, deve-se manter a comunidade escolar alerta, para que siga resistente em seus propósitos, na construção de um ambiente escolar que contemple os projetos futuros da comunidade em que está inserida, para que não se construam espaços submissos, mas espaços de luta.

Os professores entrevistados, em alguns momentos, sugeriram alguns caminhos que podem ser seguidos para a melhoria de um modelo próprio de escolarização para o Instituto, que contemple a cultura e respeite as necessidades do povo Kaingang. A maioria dos professores concorda em relação ao quesito de que o educandário ainda precisa avançar, o que pode ser considerado como um ponto positivo, pois, ao longo das entrevistas, ficou perceptível como o grupo é consciente da necessidade de melhorias em alguns aspectos, assim como também ficou explícito o desejo e a angústia que sentem, no sentido de colaborar para que a formação de professores que ocorre no Instituto seja realizada de um modo que se aproxime de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue de fato.

Como sugestão da maior parte do grupo entrevistado, para que haja uma formação de professores Kaingang de qualidade, eles acreditam que devem ser estreitados os laços com as famílias Kaingang das diversas comunidades que possuem seus filhos estudando no Instituto, o que está refletido nos direitos assegurados na própria documentação do Instituto e na legislação educacional indígena.

Na concepção do Instituto, a formação inicial de professores indígenas em nível médio implica o envolvimento das lideranças e das comunidades indígenas e a 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).

Uma aproximação do Instituto com as comunidades Kaingang seria fundamental, preparando, assim, os professores indígenas para contribuir, posteriormente, com toda a bagagem que trazem da instituição para cooperar em sua comunidade. Desse modo:

[...] 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 se constitui 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).

Sobre a importância dada aos cursos que formam professores, para que sejam valorizados os formadores tradicionais e seus conhecimentos próprios, o Art. 10, § 3, da Resolução nº 1, de sete de janeiro de 2015, aponta a hipótese 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”. Em relação ao Instituto, o regime de alternância pode ser um grande aliado na ativação dos formadores tradicionais, principalmente no seu tempo-comunidade.

Considerando a importância desse tema, no decorrer das entrevistas, os participantes foram convidados a relatar um pouco sobre o contato do Instituto com os formadores tradicionais Kaingang. A partir dos relatos, percebe-se que o contato acontece, principalmente, com o povo da Terra Indígena Inhaçorá, mas é notório, também, que ainda há a necessidade de estreitar esses laços.

Isso sim seria uma escola diferenciada, a participação efetiva da comunidade dentro da nossa escola, poderia ser promovidas rodas de conversa, encontros na casa dos alunos, enfim, sinto a escola muito distante das famílias dos nossos alunos, eles não participam [...] Deveria ser algo que esteja no nosso currículo, talvez por meio de projetos, algo pensado que atraísse as famílias à escola, praticamente conhecemos os pais de nossos alunos somente no último ano na formatura, falta esse laço familiar na escola, um retorno do que foi feito e do que se espera fazer, sugestões, falta momentos de interação com as famílias. (ENTREVISTADO P).

Relatos apontam, também, que essa aproximação com os “mais velhos”, “sábios” da comunidade, depende muito de cada professor, de momentos em que isso se insere em sua

prática pedagógica, não sendo uma ação compartilhada por todos os professores ou uma atitude institucionalizada, como pode ser compreendido na fala do entrevistado R.

Essa interação vai muito de cada professor, tem aqueles que fazem acontecer, levam seus alunos, fazem essa ponte com a comunidade, o que acho muito importante, porém, acho que devia ser algo institucionalizado, uma possibilidade no currículo do Instituto, um quesito da escola, pois assim tem a outra parcela de professores que não faz, aí fica uma tarefa isolada, temos professores muito esforçados que procuram o diferencial, se reinventam nas suas disciplinas, que já possuem uma visão mais concreta do diferenciado e que conseguem trabalhar normalmente dessa forma, mas infelizmente sempre resultam em trabalhos isolados. (ENTREVISTADO R).

No momento, há uma maior proximidade do Instituto com a Terra Indígena Inhacorá, fato esse que se deve ao fato de estar situado naquele contexto, embora seja formado por alunos das mais diversas comunidades Kaingang do estado do RS, as quais, apesar de serem da mesma etnia, apresentam diferentes realidades. Nesse sentido, aponta-se a importância de serem estabelecidas relações mais mútuas com os formadores tradicionais dessas outras comunidades.

Foi destaque, na fala dos docentes, que o Instituto tem se aproximado da Terra Indígena Inhacorá para a realização de projetos de pesquisa, com temas diversos, que surgem a partir de curiosidades dos alunos a respeito da cultura Kaingang como: remédios indígenas, artesanato, o processo de aprendizagem dos Kofás, entre outros.

Quando questionados sobre essa aproximação, os professores concordam sobre a importância disso e, inclusive, afirmam serem momentos muito significativos para a formação dos futuros professores, assim como também pode auxiliar na revitalização da cultura Kaingang.

Apesar do significativo número de professores não indígenas no Instituto, a aproximação com os formadores tradicionais é muito importante na formação dos alunos, para, assim, não serem privados do conhecimento autóctone, já que é possível destacar que os professores não indígenas não estão aptos a promover um aprofundamento dos conhecimentos tradicionais Kaingang. Nesse sentido, essa aproximação possibilita ao docente não indígena também uma aprendizagem em relação aos mais diversos temas da cultura Kaingang, enriquecendo sua atividade docente, como afirma o entrevistado Q:

Devido ao fato de nós professores não termos uma formação voltada à questão indígena, tentamos do nosso jeito irmos à busca, nos aproximarmos dos indígenas da comunidade, trazer algum conhecimento a mais relacionado à cultura, que eu sozinha não tenho como passar a eles, claro... não é aquilo que se espera que seja, mas é da melhor forma possível, tentando manter relações com os sábios da comunidade. (ENTREVISTADO Q).

Denota-se, nas entrevistas, assim como nos documentos, que a construção de uma escolarização indígena não depende somente de alguns para contribuir com projetos de futuro para o povo Kaingang. Apesar de esses profissionais terem um importante papel nessa construção, também é muito importante ouvir outros sujeitos, como, por exemplo, professores de outras escolas Kaingang de nível básico ou de universidades, lideranças, estudantes e suas famílias.

Os entrevistados que participaram no processo de construção do Instituto afirmam que esse coletivo foi convidado a participar na elaboração do Regimento da instituição. Porém, é perceptível, nas entrevistas, que o Instituto ainda precisa progredir na construção de sua prática específica e diferenciada e é de suma importância que as famílias Kaingang estejam presentes nessa construção, inclusive para não acabar repetindo a organização de uma escola em terra indígena do passado, em que apenas um grupo de pessoas decidia a escolarização para todos os indígenas.

O termo intercultural apareceu com menos frequência nas entrevistas em relação aos termos específica e diferenciada, comunitária e bilíngue. A interculturalidade somente é mencionada no momento em que os professores enfocam a questão da incumbência dos conhecimentos tradicionais na relação dialógica com os não indígenas, como na fala do entrevistado H:

Associo meu conteúdo à realidade deles, assim eles entendem melhor, interagem mais no assunto, não adianta trazer temas que não condizem com a realidade deles, eles acabam não socializando em aula, pois não vão conseguir contribuir. (ENTREVISTADO H).

A ação observada na fala do entrevistado H também é destaque na fala de outros professores, chamando a atenção para que se tenha cuidado, a fim de que os conhecimentos ditos tradicionais Kaingang não sejam substituídos pelos conhecimentos da sociedade não indígena, pois a interculturalidade defende a ideia de que as diferentes culturas sejam valorizadas de modo igualitário, sem haver sobreposição. De acordo com 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.

A dimensão intercultural no Instituto nos remete a presumir a intensificação da dimensão comunitária nessa instituição. Logo,

[...] 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).

Conforme disposto, assegura-se que a formação de professores Kaingang ocorra não somente no espaço escolar, mas junto à comunidade, tendo não somente professores do Instituto, mas, também, formadores tradicionais Kaingang. Na fala dos professores entrevistados, o termo bilíngue esteve bem presente. Segundo Swain (1986), há a crença de que, em nossa sociedade, tratando-se de povos indígenas, o bilinguismo ocorra de modo natural já na infância, sem dificuldade ou conflitos. Porém, segundo a autora, esse comentário, geralmente, é feito por pessoas não indígenas, que não presenciaram a imposição de aprender um segundo idioma ainda criança. No entanto, apesar de a educação escolar bilíngue apresentar dificuldades e desafios, em uma sociedade em que a língua materna é minoritária, como é o caso dos indígenas, a educação bilíngue faz-se necessária para a preservação e o fortalecimento da própria língua materna.

No que tange à educação escolar bilíngue, Swain (1986) destaca o que ela chama de “o princípio do primeiro as coisas primeiras”, em que faz referência à necessidade de a criança ser alfabetizada na língua materna, pois a escola deve priorizar a plena aprendizagem do idioma materno, antes de se preocupar com a introdução da segunda língua. A autora destaca, ainda, que a habilidade desenvolvida na primeira língua refletirá no aprendizado do segundo idioma e assim sucessivamente.

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 em uma segunda vez as habilidades e conhecimentos já aprendidos para aprender a ler. (SWAIN, 1986, p. 4).

Em relação ao povo Kaingang, algumas comunidades, como, por exemplo, a de Inhacorá, em sua totalidade, é fluente na língua materna, pois inclusive a alfabetização é realizada nessa língua. No entanto, o Instituto possui alunos das mais diversas comunidades Kaingang, que, muitas vezes, não são fluentes na língua Kaingang, uma vez que as diferentes terras indígenas apresentam realidades linguísticas diferentes. É notório que a língua materna de algumas crianças Kaingang é o português, já que D’Angelis (2000, p. 2-3) afirma: “[...] 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”. Nessa situação, a escola deve alfabetizar em português e, depois, introduzir o Kaingang.

Importante destacar que os povos indígenas têm a liberdade de fazer suas escolhas em relação aos aspectos linguísticos de sua comunidade. Segundo D’Angelis, toda vez que a comunidade notar uma crescente utilização da língua portuguesa, sendo essa utilizada em momentos e espaços em que antes era usado o Kaingang, faz-se necessário discutir os rumos linguísticos que a Terra Indígena deseja tomar.

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).

Com base nas falas dos entrevistados e nos documentos relacionados à educação escolar indígena, como o Regimento do Instituto e até o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, o foco do povo Kaingang é a revitalização e o fortalecimento da língua Kaingang, usando as escolas como espaços estratégicos para tal fim. Essa necessidade de revitalizar é justificada, também, pela aparição da Língua Kaingang no atlas da UNESCO como um dos idiomas em perigo no mundo¹¹.

Em relação ao Instituto, lhe é atribuída uma grande responsabilidade, pelo fato de formar professores em um contexto bilíngue e, assim, zelar pela alfabetização na língua materna e, no caso de o Kaingang não ser a língua materna, prezar pelo seu uso como segunda língua. Contudo, até mesmo o Instituto que trabalha nessa perspectiva tem detectado dificuldades na formação em perspectiva bilíngue, como se observa na fala do entrevistado C: “Nossos alunos, na grande maioria, apresentam problemas na leitura e escrita”. Essas dificuldades são tanto relacionadas ao português quanto ao Kaingang e são ainda mais acentuadas nos alunos de outras comunidades fora do Inhacorá, nas quais o aluno não fala o Kaingang fluente.

Porém, durante as entrevistas, foi apontado que, de modo geral, “[...] os alunos no Instituto apresentam lacunas no português e no Kaingang” (ENTREVISTADO P) e, durante

¹¹ Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap/language-id-617.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

todo o curso, indiferentemente da área em que o professor atua, todos trabalham em prol de prepará-los para serem futuros professores de modo bilíngue.

Destaca-se que um dos fatores dessas dificuldades na escrita da língua Kaingang é devido ao fato de sua organização ter sido feita por uma linguista alemã, Ursula Wiesemann. Conforme Cardoso (2014), o alfabeto Kaingang é formado por 28 letras, composto por 14 vogais e 14 consoantes, possuindo, além do mais,

[...] 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, mū, nĩ, nÿ, nē, nã, nū (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).

Belfort (2016) defende que atualizar a grafia Kaingang poderá minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem justificando, ainda, que há vários dialetos Kaingang e nem sempre há uma consolidação na forma de escrita de uma mesma palavra.

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

A diversidade de formas de escritas e de dialetos também é percebida no Instituto, como pode ser observado na fala do entrevistado I:

Procuo mandar eles pesquisar sobre o dialeto de suas comunidades, como falam e escrevem certas palavras, a pronúncia...Já temos três dialetos aqui na escola, pois junta alunos de diferentes regiões, como a língua não é padronizada, eu aceito os dialetos, costumamos comparar os mesmos em rodas de conversa com os alunos, mas procuro também fazer com que eles usem as palavras nos textos, por exemplo, que façam sentido, já que algumas não tem tradução no nosso dialeto, ou na verdade distorcem o sentido muitas vezes. (ENTREVISTADO I).

Ainda sobre as dificuldades relacionadas à grafia Kaingang, D'Angelis (2012) destaca outro aspecto: a leitura e a escrita da língua materna, de fato, estão presentes somente em dez por cento das escolas. Ainda afirma que, na maioria dos espaços escolares, a língua Kaingang apenas é usada de modo oral como subalterna, nos casos de complementar e facilitar a explicação de algum conteúdo que foi trabalhado em português.

A partir do disposto, “[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).

Privilegiar a língua portuguesa na escola indígena e não o Kaingang gera, como consequência, o desinteresse de seus alunos em aprender o idioma, principalmente, na leitura e escrita, considerando 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).

O desinteresse dos alunos diante da aprendizagem da leitura e da escrita Kaingang fica evidente também nas falas dos professores do Instituto, como se pode observar a seguir.

Os nossos alunos não demonstram muito interesse na escrita Kaingang, afirmam desnecessário a escrita, por serem fluentes na fala, mas sempre lembro a eles da importância de repassar nossa língua, e até a questão de futuros concursos, como estão num curso de formação de professores bilíngues, no estado mesmo, a prova escrita é 70% em Kaingang, mesma situação para vestibular em universidades onde optam pela redação em Kaingang, sempre lembro eles dessa importância de escrever e ler o Kaingang. (ENTREVISTADO M).

A importância da aprendizagem da escrita da língua Kaingang justifica-se por situações que, indiretamente, relacionam-se com os não indígenas, como, por exemplo, os concursos e vestibulares, em que é cobrada a língua Kaingang. Por meio das entrevistas, analisou-se que uma das estratégias utilizadas pelos professores para preservar e valorizar a língua Kaingang no Instituto é por meio da produção de materiais didáticos na língua materna, que os alunos passarão a utilizar durante os estágios e até mesmo depois, como professores já formados. Ainda, em algumas disciplinas, principalmente as ministradas pelos docentes não indígenas, costuma-se usar a técnica da transcrição em Kaingang dos principais conceitos trabalhados na aula. A partir dessa prática, os docentes observaram melhoras na compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Uso como estratégia produção textual, em que escrevem no português, depois ocorre a transcrição no Kaingang, como é uma formação bilíngue, acredito que deva contemplar as duas línguas de modo igual. É um meio de eles praticarem o Kaingang escrito não somente nas disciplinas específicas da língua, mas sim indiferente da matéria e professor. (ENTREVISTADO B).

Esse método torna-se ainda mais relevante se considerarmos que o diferencial do Instituto é a formação de professores bilíngues, sendo um dos critérios de desempenho que os

alunos estejam aptos a utilizar tanto a língua oral e escrita no português quanto no Kaingang. Como já citado, as comunidades das quais os alunos do Instituto são provenientes apresentam realidades diversificadas em relação à língua Kaingang e ao português: para alguns, a língua materna é o Kaingang; para outros, a língua materna já se tornou o português. Entende-se que essa diversidade originou-se do modo com que se organiza a educação escolar com relação à essa língua e, também, há casos de alunos que estudaram em escolas não indígenas, o que gera grande dificuldade na fala e escrita do Kaingang.

Desse modo, o incentivo do uso da língua Kaingang, em sua forma escrita, resulta em uma melhor qualidade do trabalho dos docentes da Língua Kaingang e, ainda, gera um aprendizado mútuo entre os alunos, os quais vêm com diferentes conhecimentos linguísticos e realidades distintas. Outra estratégia é a unificação das turmas com realidades diferentes, pois, assim, a convivência também resulta na melhora da aprendizagem das duas línguas.

A valorização dos conhecimentos que os alunos já adquiriram durante seu percurso de vida é outro aspecto a ser considerado. Nesse sentido, o diálogo é muito frequente, de acordo com o entrevistado A: “[...] é mediante o diálogo que desenvolve a aula, eles têm muito conhecimento, acho importante ouvir eles, pois passando a entender eles que me baseio nas aulas seguintes”.

É notório, na fala do professor, que ele valoriza o conhecimento que os alunos trazem à escola, de um modo que aconteça em aula um duplo movimento, uma interação com o que os alunos trazem e com o que o professor passa - ao mesmo tempo que ensina, também aprende. Outra estratégia usada pelos docentes é a de se adaptar às turmas, mudando as metodologias, conforme as necessidades surgem, no decorrer do tempo. De acordo com as falas a seguir, é perceptível essa dinâmica.

Procuo sempre propor novas metodologias, que atraiam meus alunos, para eles não acharem minhas aulas monótonas e cansativas, uso bastante a ludicidade, pois eles demonstram mais interesse em aprender dessa forma, canto com eles, trabalho com teatro, pesquisas, gosto de trabalhar com projetos, vario de cada turma, pois cada uma apresenta diferentes potencialidades. (ENTREVISTADO C).

Gosto de relacionar teoria com prática, uso como estratégia muitos exemplos do cotidiano deles [...] trabalho bastante com pesquisas de campo, entrevistas, gosto de usar as tecnologias a favor deles, como filmagens, gravações... geralmente, assuntos que são da cultura e pelos quais eles demonstrem interesse, até confecciono material didático, pois são muito talentosos na arte... enfim, uma prática pedagógica mais dinâmica. (ENTREVISTADO N).

Nota-se que as metodologias de ensino dos docentes do Instituto estão de acordo com o que o Regimento da instituição propõe, em que a pesquisa e o bilinguismo destacam-se.

Os professores também foram convidados a argumentar sobre os materiais didáticos que, habitualmente, usam nas aulas. Para a grande maioria, a internet é a principal fonte de busca, onde buscam artigos e textos que tratam da cultura Kaingang e que, de algum modo, sejam úteis na compreensão dos aspectos específicos da cultura e que também correspondam às especificidades de seu componente curricular.

Sobre os livros didáticos que a escola recebe pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua maioria, afirmam não ter o hábito de basear suas aulas neles, já que não trazem as especificidades do povo Kaingang, não se tornando adequados a uma escola Kaingang. Muitas vezes, inclusive, apresentam uma visão equivocada a respeito do povo indígena, como relata o entrevistado F: “Os livros didáticos quase não fazem parte da minha prática pedagógica, vejo eles fora do nosso contexto, não trazem nada da nossa realidade”.

O relato lembra as críticas feitas por Grupioni (1995) sobre os livros didáticos: geralmente, os índios e os negros são retratados no passado e somente para contar a história europeia. Além do mais, a história dos índios e negros não é contada de modo linear, em algumas situações, é por meio da visão histórica europeia. Desse modo, além de não apresentar o povo indígena em sua dimensão cultural e pluriétnica, os livros enfatizam o indígena no passado, como se eles ainda tivessem o mesmo estilo de vida apresentado no ano 1.500 ou, inclusive, dizem que, atualmente, não existem mais indígenas. Verifica-se, ainda, que os livros didáticos retratam a história e os elementos culturais negando aspectos importantes da cultura ocidental, como o nomadismo, a ausência de códigos, uma organização social oposta à europeia. Nesse sentido, o uso do livro didático nas escolas poderá:

[...] 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 europeia 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).

Compreende-se que os professores não queiram adotar o livro didático como principal fonte para suas aulas no Instituto, pois, apesar de a promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ter trazido discussões sobre o uso da imagem dos indígenas e negros nos livros didáticos, as críticas feitas por Grupioni, no ano de 1995, continuam atuais.

Nas entrevistas, os professores afirmam ser muito mais relevante o uso de materiais didáticos que sejam produzidos por professores indígenas e, melhor ainda, se produzidos na etnia Kaingang.

Em conversa entre os docentes que trabalham a língua Kaingang, eles relatam a falta de acesso a materiais didáticos na língua, pois a publicação desses materiais ainda é muito primária, apesar de ter havido crescimento nos últimos anos. Devido a isso, a maior parte do material utilizado nas aulas de Língua Kaingang é o próprio professor que produz e, muitas vezes, juntamente com os alunos do Curso Normal, como relata o entrevistado L: “Eu monto cartilhas, pois não tem nada, nem onde procurar, algo que traga a pedagogia Kaingang”.

Segundo Inácio (2010), a falta ou o pouco material didático da cultura Kaingang impacta de modo negativo a prática pedagógica 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!** (INÁCIO, 2010, p. 39, grifo nosso).

De modo geral, segundo os entrevistados, a produção de material didático no Instituto é realizada pelos próprios alunos do Curso Normal. São construídos jogos e diferentes materiais direcionados para o uso no estágio e na futura prática docente. Os materiais são produzidos na língua Kaingang e procuram contemplar a cultura e o conhecimento tradicional de seu povo. Essa produção é realizada durante as aulas, nos componentes relacionados à formação pedagógica, em que cada professor orienta a prática, conforme a especificidade do componente, procurando, também, contemplar desde a alfabetização bilíngue até os conteúdos mais específicos de cada disciplina, direcionados ao ensino fundamental.

Para a construção desses materiais, são utilizados materiais de sucata, papelaria e até mesmo matéria prima encontrada na natureza nos arredores da escola, como sementes, cipó, taquara. Os professores apontam que procuram levar alguns materiais didáticos para a sala de aula, para os alunos adaptarem com material próprio ou até para incentivá-los nas produções e nas possibilidades de explorar o material.

Para as práticas usamos material de papelaria...EVA, cartolina, e, por vezes, também, coisas que os alunos podem trazer de casa, itens de fácil acesso a eles, como matéria prima para artesanato... sementes, taquara, muitas vezes, vamos juntos buscar no mato aqui nos arredores da escola, muitas profes usam material reciclado, garrafas pet, latas, enfim, sucata. Nós, profes, já temos o hábito de coletar esses materiais no nosso dia a dia para tal finalidade. (ENTREVISTADO J).

Trabalho muito com histórias infantis, e usamos diversos materiais na construção de fantoches, cartazes, varal de história, mas tudo com material reciclado, pois a escola não oferece muito material, somente o básico como papel pardo e canetão, então a gente se adapta com o que tem, na escola tudo é aproveitado desde rolinho de papel higiênico a caixinhas da cozinha, todos coletam, inclusive, vem muita coisa da casa dos professores. Montamos jogos também, com sementes, tampinhas de garrafa pet, às vezes, sai até um trançado que os alunos fazem muito bem. (ENTREVISTADO R).

Outro aspecto importante a destacar no Instituto é de que o mesmo possa oferecer uma biblioteca com amplo acervo, que seja adequado para auxiliar na formação de futuros professores indígenas.

Porém, por meio de conversa com os professores, isso não condiz com a realidade: praticamente, o acervo é formado por livros didáticos que a escola recebe pelo Programa Nacional do Livro Didático e são poucos os livros voltados à temática da cultura, da história e dos processos próprios de aprendizagem indígena, assim como também há pouco material para auxiliar na formação de modo geral.

A biblioteca aqui já é usada como sala de aula, por falta de salas de aula, totalmente desatualizada, o pouco de literatura que oferece é recheada de livros didáticos que ainda estão embalados, pois não condizem com nosso conteúdo, não traz nada sobre a cultura, então, às vezes, são usadas para recorte até... tem muito pouca opção em literatura, e muito desatualizado, muito pobre, por isso também despercebida na escola, não tem livros de literatura para todos os alunos, se quiséssemos que retirassem, por exemplo. (ENTREVISTADO N).

Pouca coisa da nossa cultura, deveria ter mais material, até para nossos alunos ter um suporte para planejar suas aulas no estágio, no português até tem mais, mas não é usado, nossa escola não tem o hábito de levar os alunos à biblioteca para ler, tem bastantes revistas que vêm de doação de outras escolas, inclusive ganhamos um acervo de livros infantis de outra escola, que não trabalha mais com a educação infantil, o que foi bem proveitoso para nosso curso normal. (ENTREVISTADO D).

Por meio desses relatos, nota-se a extrema importância da produção do material didático para a educação escolar no Instituto. Durante as entrevistas, foi muito frisada pelos professores a questão da falta de materiais didáticos específicos da cultura Kaingang e da importante função que o Instituto possui nesse sentido, para formar professores que possam adequar-se ao contexto em que exercerão a função, estando voltados a uma prática de fato bilíngue.

A maioria dos professores menciona que o Instituto ainda precisa aprimorar sua construção para um modelo de educação escolar Kaingang específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e de qualidade. Em suas falas, citam alguns elementos que consideram dificultar a escolarização no Instituto, baseados na política nacional de educação escolar indígena, enfatizando as potencialidades dessa política.

O alto índice de infrequência dos alunos é mencionado pelos professores como uma das dificuldades que acaba interferindo na aprendizagem e no acompanhamento dos conteúdos trabalhados em aula, o que também resulta em um desafio para o professor na organização de suas aulas, de um modo que não exclua os alunos faltosos e acabe também não desmotivando a outra parcela, que é assídua nas aulas, como afirma o entrevistado M:

Os alunos faltam muito, por vários motivos, é uma rotatividade de alunos na sala, um dia uns, outro dia outros, aí sempre estou retomando conteúdos, é bem difícil, e procuro não prejudicar ninguém, pois cada um tem seu motivo para faltar, o problema maior é aqueles que vêm todas as aulas, pois acabam sendo prejudicados nessas retomas de conteúdo, olha... às vezes, me frustro, pois dificilmente sai como o planejado, eu ainda não achei um método eficaz para essa situação tão normal aqui no Instituto. (ENTREVISTADO M).

No decorrer das entrevistas, os professores relacionam o grande número de faltas entre os alunos do Curso Normal ao fato de eles já serem casados e, em sua maioria, terem filhos, possuindo suas responsabilidades, o que faz com que eles tenham de se dividir entre os estudos e a família, segundo argumenta o entrevistado I.

O índio valoriza muito sua família, se dividem entre os estudos e a família, relaciono isso com as faltas, não podemos julgar, pois muitas vezes não vem a escola por estar no sustento da família, ou caso de doença, podem ser os mais diversos motivos, procuro sempre ouvir eles antes, sempre trazem uma justificativa, alguns ficam sem dinheiro para as passagens, ou saem vender. (ENTREVISTADO I).

Um aspecto relacionado ainda às faltas é o de que, em alguns casos, alunos começam a frequentar o curso após semanas e até meses do início do ano letivo e, ao final do ano, novamente, ausentam-se antes do encerramento do ano letivo, o que deixa evidente a falta de compatibilidade entre as atividades das comunidades das Terras Indígenas Kaingang e o calendário letivo do Instituto, questão essa que não vai ao encontro do que está posto no Regimento do Instituto e na legislação que trata da educação escolar indígena.

Segundo 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 independentemente do ano civil”. (REGIMENTO, p. 17). Esse regulamento do Regimento relaciona-se com o disposto na Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015, inciso I, que visa à qualidade da formação de professores indígenas, uma formação que respeite as especificidades do povo indígena e suas 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”.

Embora a legislação nacional e o Regimento indiquem a necessidade de um calendário diversificado nas escolas indígenas, na prática, há vários obstáculos que impedem essas determinações. Como principal motivo, há o despreparo do sistema das Secretarias de Educação, que não contemplam as especificidades das escolas indígenas, pois, muitas vezes, elas precisam adequar-se ao calendário das outras não indígenas, para cumprir as normas externas que chegam à instituição, sem atender às normas de especificidades da escola. Isso ocorre, de acordo com Baniwa (2013, p. 8-9), devido à 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”.

As atividades no Instituto iniciam-se, normalmente, no fim do mês de fevereiro e encerram-se no mês de dezembro e, na última semana de julho, há o recesso de uma semana. Porém, nota-se que a infrequência dos alunos no início do ano letivo é maior. Além do mais, muitos alunos começam, de fato, a frequentar regularmente as aulas após a comemoração relativa ao dia do Índio (abril), pois este é um período mais intenso da venda do artesanato e a maioria das famílias sai da comunidade no início do ano e retornam somente perto da Páscoa e da Festa do Índio e, devido a isso, muitos alunos iniciam seu ano letivo somente após essas datas. Porém, há os que optam em permanecer na comunidade pela questão das aulas e somente os familiares ausentam-se para a venda. Em novembro, essa situação repete-se, os alunos voltam a se ausentar das aulas, a fim de acompanhar os familiares nas vendas de artesanato, ausentando-se da escola antes mesmo do encerramento do ano letivo.

Contudo, ainda há os alunos trabalhadores temporários nas atividades agrícolas sazonais, que se ausentam para as colheitas da maçã, uva, entre outras atividades, e voltam às aulas somente após o término do período dessas colheitas.

Analisando as entrevistas com os professores, observa-se uma grande necessidade de alterar o calendário no Instituto, porém, as questões burocráticas dificultam essa medida, que poderia, além de contribuir para uma formação de professores com mais qualidade e acesso à escola para todos os estudantes, sem que sentissem a necessidade de optar entre a convivência familiar ou a formação escolar, também contribuiria para uma escolarização que respeitasse as necessidades do povo Kaingang, pois, vale ressaltar, há casos em que os alunos precisam prover financeiramente sua família.

Também percebida pelos professores como uma dificuldade no processo formativo dos professores Kaingang, para torná-lo específico, diferenciado e de qualidade, é o caso de o Instituto ser único dentro da rede estadual de ensino, tornando-se assim tudo muito recente e novo, tanto para a Coordenadoria Regional de Educação quanto para a equipe que trabalha no

Instituto e até para a própria Secretaria Estadual de Educação, o que gera, segundo os professores, certo desamparo, não somente relativo às características específicas, como também no sentido de construir um novo caminho no que se refere à escolarização indígena. Nesse sentido, a aproximação da escola com sua mantenedora torna-se essencial, colaborando assim para uma melhor compreensão da realidade da instituição, o que resultaria no enriquecimento das contribuições relacionadas às necessidades da escola, principalmente voltadas ao Curso Normal Kaingang, como relata o entrevistado K.

Falta valorização do Instituto, ele é resultado de muitas lutas, foi uma conquista nossa. Pensa... É o único Instituto indígena estadual aqui no país... Mas fomos abandonados, a coordenadoria raramente aparece aqui, não temos formação para nossos professores, que chegam aqui sem nenhuma experiência quanto a nosso método de trabalho, falta valorização pelos órgãos públicos, nos proporcionar... Temos direitos, mas, infelizmente, seguimos o sistema externo, como qualquer outra escola pública. (ENTREVISTADO K).

Outro aspecto apontado pelos professores é a falta de recursos, o que, muitas vezes, dificulta a prática docente na escola.

Sinto que a educação indígena é pouco valorizada, não temos investimentos. O Instituto deveria ser mais valorizado, olha o papel importantíssimo que ele tem na vida dos jovens Kaingang, mas faltam recursos, trabalhamos com o mínimo possível, o grupo de professores sempre se junta, por meio de doações, rifas... Buscamos sempre superar nossa falta de recursos, que, às vezes, são básicos para a nossa prática docente, xérox, por exemplo. A educação indígena, ou até mesmo a educação no campo deveria ter mais investimento por parte do governo, aqui até a merenda precisa ser racionada, pois o recurso vem baseado no censo do ano passado, e aqui os alunos só aumentam a cada ano. (ENTREVISTADO J).

A falta de recursos no Instituto é mais um motivo da falta de ações por parte do Estado quanto às demandas das particularidades na escolarização indígena. Em relação ao Instituto, quando os alunos estão no tempo-escola, a escola oferece quatro refeições por dia, café da manhã, almoço, lanche e jantar, incluindo, ainda, os finais de semana em que os alunos permanecem no educandário. Todavia, os recursos destinados à compra da merenda do Instituto não se diferem das outras escolas, que não possuem regime de alternância e que fornecem menor número de refeições e, ainda, como lembrado pelo entrevistado J, os recursos destinados à merenda são baseados no número de alunos do censo anterior e, devido ao número de alunos na escola aumentar anualmente, a verba disponibilizada sempre é inferior, tornando-se inadequada ao total que seria necessário.

Em relação aos materiais pedagógicos ocorre a mesma situação. Pelo o fato de ser uma instituição jovem, há a necessidade de aquisição de vários materiais, principalmente, no que se

refere ao Curso Normal, mas, infelizmente, a escola não dispõe e nem possui verba suficiente para a aquisição, inclusive, de livros de literatura, de livros sobre a educação Kaingang, além de jogos pedagógicos, recursos de muito valor e que impactam na escolarização desses futuros docentes.

Quanto às potencialidades da Instituição, é destacado pelos entrevistados o comprometimento dos professores com a escola, apesar de apontarem as dificuldades dos profissionais em relação ao acesso a uma formação direcionada à escolarização indígena. Eles destacam ser um grupo muito produtivo e comprometido com a prática pedagógica, em constante busca de aprimoramento e qualificação de seu trabalho, como pode ser percebido na fala do entrevistado F.

Vejo, como ponto positivo aqui na escola, a união do grupo de professores e direção, todos se doam à escola, é um grupo que acredita no Instituto e faz acontecer, indiferente das dificuldades que a escola nos remete no dia a dia, um ajuda o outro, todos pegam juntos, há um empenho mútuo em fazer as coisas acontecerem. (ENTREVISTADO F).

Porém, em destaque como uma das maiores potencialidades do Instituto, segundo os docentes, são os seus alunos, que afirmam serem muito respeitosos e atentos em aula, demonstrando grande interesse em aprender, apesar das suas dificuldades, apresentando esforços na realização das tarefas propostas em aula. Além do mais, manifestam vários talentos em habilidades artísticas, como afirma em sua fala o entrevistado C.

Nossa escola tem um grande potencial na área artística, nossos alunos se destacam muito na dança, no desenho, teatro e até mesmo na música, cantam muito bem. A escola promove um festival da canção interno em que os alunos se dedicam muito e dão um show de talentos... São muito bons na dança, inclusive sempre tivemos um grupo de dança anos atrás, inclusive nos apresentávamos em eventos artísticos da região, mas, com a pandemia, isso tudo foi interrompido. Só vejo que deveríamos apostar mais no artesanato, pois não é muito trabalhado em aula, pois seria como proveito de muitas famílias para a venda, inovar no artesanato com material diverso. (ENTREVISTADO C).

A partir dessa fala, percebe-se a necessidade da valorização desses talentos na escola, pois habilidades artísticas são muito importantes na escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, é preciso que esse potencial seja explorado pelos professores durante o curso, para fazer uso dele na futura atuação profissional, explorar essas habilidades artísticas pode fazer do Instituto uma instituição que forma professores aptos a trabalhar o lúdico nas séries iniciais.

Os pais são mencionados como outra potencialidade do Instituto. Pelo fato de o educandário localizar-se dentro de uma terra indígena e ter a função de formar profissionais da educação também provenientes de várias outras comunidades, isso faz com que o Instituto conte também com o auxílio dessas comunidades envolvidas.

Digo que é diferente das escolas não indígenas, eles não costumam procurar a escola, mas se convocados eles vêm, se comprometem, da forma deles e do alcance deles, pois muitas vezes são mais tímidos... Porém, vejo na educação de nossos alunos, são mais respeitosos com o professor, pois são ensinados pelos pais, e ainda somos vistos como líderes, eles confiam no professor, acreditam no nosso trabalho, não contrariam ou nos desrespeitam de modo algum, é um respeito muito valioso, que sei que nas escolas não indígenas não temos mais, perdemos essa autonomia. (ENTREVISTADO N).

Contudo, essa potencialidade precisa ser mais explorada pela escola, promovendo mais o estreitamento de laços com as outras comunidades indígenas além do Inhacorá, que possuem alunos frequentando a instituição, pois, segundo os professores, esse seria o caminho ideal para que o Instituto possa, desse modo, formar seus alunos por meio da perspectiva específica, diferenciada e bilíngue.

6 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE: PLANO DE AÇÃO

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel é um importante espaço na construção e reflexão de uma educação escolar indígena que contemple os direitos dos indígenas, sua cultura e seus saberes.

Como instituição que forma professores Kaingang e objetiva fazer da escola um instrumento de afirmação étnica, evitando, assim, a perda linguística e cultural, é o espaço para a ressignificação da identidade, da língua e dos valores culturais, por meio do incentivo às práticas, aos usos, costumes, às crenças, valorizando e propagando, através de seus métodos, a construção cultural.

A partir da pesquisa, percebeu-se que o entendimento a respeito da educação escolar indígena já mudou bastante e os avanços educacionais já são perceptíveis no Instituto. Porém, ainda deixa a desejar em alguns aspectos, para que seja, de fato, posta em prática a legislação que, teoricamente, favorece a educação escolar indígena, como em relação aos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a constituição reconhece em relação aos índios, no Artigo 231 'sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições' e no Artigo 210, parágrafo 2º 'a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem'. (BONIN, 2008, p. 36).

Em um educandário indígena em que atuam professores indígenas e não indígenas faz-se necessário um esforço na realização da interlocução com realidades distintas, pois é preciso andar em uma mesma direção, o que torna indispensável uma formação adequada para trabalhar a partir dessas realidades.

Por meio das entrevistas, observou-se a importância de os professores Kaingang assumirem também o comando da escola, para um espaço de fortalecimento cultural. Para isso, faz-se necessário formação que contemple suas especificidades, não somente baseadas na formação acadêmica, que foca nos conhecimentos ocidentais e, muitas vezes, é responsável pela dispersão de suas práticas culturais.

Percebeu-se uma considerável carência de formação no educandário, tanto inicial quanto continuada, formação essa que possa preparar seus professores para atuar diante de uma proposta que o regimento do Instituto oferece, que objetiva a autonomia e a sustentabilidade política, econômica, bem como a gestão territorial e cultural dos povos indígenas.

Pelo fato de o Estado do Rio Grande do Sul eximir-se da responsabilidade em oferecer formação específica aos docentes do Instituto, sendo essas imprescindíveis para o sucesso da escolarização voltada às necessidades das comunidades Kaingang, sugere-se que a própria instituição possa organizar seus momentos de formação periódica, criando parcerias com lideranças, formadores tradicionais Kaingang e com universidades, bem como com professores de outras escolas indígenas, os quais possam colaborar com suas práticas pedagógicas.

Ressalta-se a importância de que essas formações discutam os aspectos linguísticos, culturais, antropológicos e históricos do povo Kaingang, assim como possam também aprofundar os aspectos metodológicos e pedagógicos que se fazem necessários às práticas docentes de uma escola Kaingang, considerando, ainda, a importância do adensamento nas discussões que se relacionam à política nacional de formação de professores indígenas, no que tange, principalmente, aos conceitos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária e às práticas pedagógicas que se fazem necessárias para a construção de metodologias adequadas à formação de professores Kaingang.

Sugere-se, também, que a escola passe a organizar, periodicamente, além de formações, reuniões pedagógicas, para tratar de sequências didáticas e pedagógicas, as quais, segundo a pesquisa, ocorrem de forma isolada entre os formadores.

Sugere-se, ainda, que o educandário passe a priorizar mais a forma interdisciplinar de estudos, explorando, a partir dos seminários integrados, a construção de material didático, algo tão precário no Instituto e tão importante para as aulas do Curso Normal, material esse que possa contemplar a cultura e a língua Kaingang.

Outro aspecto que há necessidade de ser reavaliado no educandário, apontado como inviável, é o currículo, pois, segundo os professores, não contempla a realidade de seu povo. A grade curricular precisa ser discutida e readequada em relação à didática e à metodologia, a fim de redefinir os componentes básicos, os objetivos, conteúdos e métodos, que precisam estar mais interligados e não devem ser trabalhados de modo isolado. Aponta-se que o currículo do Instituto passe a tematizar a vida de seus estudantes e superar a dicotomia teoria x prática, atendendo as situações concretas das realidades de seus alunos.

A escola diferenciada parte do desejo das comunidades indígenas, que devem participar, ativamente, do seu processo de construção, o que ainda não faz parte da realidade do cotidiano do Instituto, que necessita passar a oferecer reuniões sistemáticas de planejamento com a comunidade, integrando-a mais aos trabalhos da escola. Trazer a comunidade para participar da escola ainda se demonstra um grande desafio ao educandário, porém, a prática do coletivo e comunitário pode ser mais trabalhado, pois a construção coletiva em uma escola “diferenciada”

faz-se indispensável. Por meio das entrevistas e da análise do Plano de Estudos e o Regimento do Instituto, é perceptível que os docentes consideram fundamental a dimensão comunitária para o sucesso da educação escolar e para que ela seja bem sucedida dentro da perspectiva específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Uma maior proximidade entre as comunidades Kaingang e a instituição enriqueceria a formação tanto dos docentes quanto dos alunos do Instituto, haja vista que o Instituto organiza-se por meio do regime de alternância, tornando-se essencial que essa aproximação ocorra tanto no tempo-comunidade quanto no tempo-escola. Uma hipótese para a construção de um educandário que seja voltado à educação específica e diferenciada é a de refletir e repensar o modo como a alternância regular de períodos poderia organizar-se, de forma que resolvesse as lacunas que ficam durante o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Outro aspecto importante destacado na pesquisa é referente ao quadro de professores e à gestão do Instituto, tendo sido ressaltada a questão de a escola ser formada majoritariamente por indígenas, o que, atualmente, não se concretiza.

Cabe ressaltar que a gestão do Instituto é uma “instancia colegiada”, com princípios na gestão democrática, de inspiração tradicional Kaingang. Segundo o regimento do Instituto:

É a instância colegiada, responsável pela direção e coordenação do trabalho político-administrativo e pedagógico do Instituto. Tem como funções articular, elaborar, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico do Instituto, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar. (REGIMENTO, 2011, p. 28).

O Regimento nos diz que instância colegiada de gestão pressupõe princípios de participação coletiva e de transparência, superando a gestão autoritária e hierarquizada, contemplando não somente os interesses do Estado, mas também do coletivo da comunidade indígena Kaingang. “Como gestão colegiada, pressupõe também a distribuição/partilha e descentralização de poder, bem como a execução a partir de deliberações conjuntas da comunidade escolar e da comunidade Kaingang, como instância beneficiada pelas decisões implementadas”(FERREIRA, 2021,pg.126).

Propõe-se, no entanto, que as decisões do Instituto passem a ser coletivas e, a partir do momento em que são deliberadas, passem a ser executadas pela gestão. Desse modo, as lideranças são coordenadoras das ações definidas pela coletividade, o poder do coletivo.

Nesses ‘Vênh mǎn’, os Pǎ’i, junto com os Kofá, os Kujá e demais lideranças, além de relatarem a conjuntura que levou a convocação de todos para o diálogo, falam de suas experiências de vida, de suas vivências em contextos do passado, suas histórias; fazem os aconselhamentos. Os ‘Vênh mǎn’ são conversa-ações longas e nelas são esgotadas

todas as possibilidades de entendimento e dúvidas que possam ocorrer sobre os acontecimentos/assuntos que estão em pauta para tomada de decisão. Isso permite que as decisões tomadas estejam asseguradas dentro de uma construção consciente dos participantes, em que todos são responsáveis por estas decisões. Nesse sentido é possível uma gestão escolar Kaingang. (FERREIRA, 2020, p. 170).

Consideramos que a organização escolar faz parte de processos educativos coletivos, em que a gestão não está voltada somente para atender as necessidades burocráticas administrativas e dar respostas às exigências do sistema de Estado, mas, sim, está organizada para dar conta das necessidades básicas do ser humano, de decidir o que melhor lhe interessa, transformando a escola em um espaço democrático, de práticas que permitam o desenvolvimento das tradições culturais e dos direitos originários, em diálogo com outras formas de organização. “As decisões são coletivas e a partir do momento em que são deliberadas passam a ser executadas pelos os Pã'i. Desse modo, as lideranças são coordenadores das ações definidas pela coletividade: o poder do coletivo.”(FERREIRA,2021,pg.170).

O fato de o Instituto ser uma Instituição “diferenciada” não garante sua especificidade, exigindo da instituição a definição de novas dinâmicas, metodologias e concepções, para que seja respeitada em suas particularidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas em terras indígenas, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, eram vistas somente com o propósito de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional. Nesse contexto, os professores, em sua maioria, não eram indígenas e os cursos de formação de professores indígenas objetivavam formar profissionais que contribuíssem com o modelo de escolarização que intencionava fazer com que os indígenas deixassem sua cultura e seu modo de vida.

Isso não foi diferente com o povo Kaingang. No período que antecedeu a CF/88, a formação de professores Kaingang somente trabalhava a integração e aculturação dos Kaingang à sociedade nacional. Porém, no fim da década de 1980, a partir de mobilizações de segmentos indígenas e a partir de legislações que possibilitaram uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária, específica e de qualidade, passa a fazer parte da realidade a formação de professores Kaingang com base nesses princípios. No entanto, eram casos isolados e com duração pré-determinada.

A partir desse contexto, pode-se destacar o importante papel que o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel tem sobre a educação escolar Kaingang, levando em consideração que é a única instituição que oferece formação de professores Kaingang em nível médio na perspectiva continuada, no Rio Grande do Sul. Além disso, é fruto de uma reivindicação do povo Kaingang, frente à necessidade de formação de docentes da etnia, partindo da valorização de sua cultura e da sua língua materna.

Quando questionados a respeito da função do Instituto, os entrevistados ressaltaram a função da formação de professores a partir da valorização e revitalização da língua e da cultura Kaingang, a fim de que os novos professores da instituição possam colaborar positivamente na escolarização Kaingang. É possível afirmar, de modo geral, que os professores sentem a necessidade de uma formação, que aconteça em uma perspectiva de fato específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

Porém, a formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel é ainda muito primária no que tange aos cinco princípios básicos representados na política nacional de formação de docentes indígenas, o que pode estar relacionado ao fato de, historicamente, não ser característica da escolarização indígena, pois as discussões sistemáticas relacionadas à escolarização indígena passaram a ocorrer somente a partir da Constituição Federal de 1988, e três décadas não foram suficientes o bastante para as comunidades Kaingang criarem um modelo de escola descolonizadora.

Posto que o Instituto apresenta apenas oito anos letivos, pode afirmar-se que a instituição encontra-se, ainda, em fase de construção e organização, necessitando adequar-se na construção de sua metodologia própria e específica na formação de professores em nível médio, contemplando as reais necessidades educacionais das comunidades indígenas Kaingang das quais seus alunos são provenientes, para, assim, poder tornar-se referência na formação de professores Kaingang.

Como apontamentos que dificultam a formação de docentes no Instituto, a fim de contemplar a política nacional de professores indígenas, os entrevistados destacam a questão de o quadro docente do educandário e da gestão ser formado, majoritariamente, por não indígenas, contrariando o disposto na lei, ressaltando que esses profissionais não tiveram nenhuma formação específica para atuar no Instituto. Segundo os entrevistados, essa falta de formação impacta negativamente a escolarização ofertada no Instituto. Alguns docentes demonstraram que não possuem conhecimento aprofundado a respeito dos conceitos importantes para a escolarização indígena. Porém, eles afirmam que várias práticas que são desenvolvidas no educandário e que estão em dispositivos da legislação, muitas vezes, não são compartilhados pelo grande grupo, o que demonstra mais uma vez a falta que faz uma formação específica para esses docentes.

Também apontado como ponto negativo à formação de professores Kaingang é a questão do calendário escolar do educandário, que não contempla o que está assegurado em lei, o que acaba resultando em grande número de alunos faltosos, impactando, diretamente, sua formação profissional.

Além disso, houve críticas sobre a relação distanciada entre o Instituto e a Secretaria Estadual de Educação, que não demonstra um olhar diferenciado para a única instituição do Rio Grande do Sul formadora de professores indígenas a nível médio, o que resulta, também, na escassez de recursos financeiros para a escola, impossibilitando investimentos na qualificação das práticas pedagógicas, como, por exemplo, em formações para os professores, aquisição de material didático-pedagógico a ser usado com as turmas do Curso Normal, aquisição de livros literários e pedagógicos referentes à questão indígena, assim como recursos para a produção de materiais didáticos na própria língua Kaingang, que são bem escassos.

Outro ponto que os docentes consideram necessário ser discutido e alterado no Instituto é o seu currículo. Eles destacaram o grande número de componentes curriculares nos três anos de formação e a concentração de alguns desses componentes somente em um ano.

Por meio das conversas com os professores, e considerando a dificuldade que muitos apresentam na organização de suas práticas docentes, com base em um plano de estudos que

fornece apenas objetivos e ementa, fica evidente a dificuldade em contemplar uma aproximação dos docentes do educandário com as comunidades Kaingang e os formadores tradicionais, até mesmo para definir os conteúdos a serem contemplados de uma forma coletiva.

A partir dessa realidade, faz-se indispensável que o ensino Médio - Curso Normal Kaingang e o Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos sejam avaliados pela equipe do Instituto e pelas comunidades Kaingang periodicamente.

No desenrolar da pesquisa, ficou evidente que o Instituto tem um método estratégico na escolarização indígena, a partir do momento que objetiva a formação de professores Kaingang a nível médio, partindo da perspectiva específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Ficou evidente, no decorrer do estudo, que essa formação preza pela cultura e língua Kaingang, porém, ainda se faz necessário um avanço na construção da escolarização pautada nos cinco princípios já mencionados.

Os docentes demonstram preocupação quanto à necessidade dessa construção coletiva, que proporcione o diálogo entre as comunidades Kaingang de onde provêm seus estudantes.

Ainda há a consciência, entre os professores entrevistados, de que uma escola indígena específica e diferenciada é algo a ser construído a longo prazo e de que concepções colonizadoras terão de ser eliminadas, dando espaço a uma nova prática descolonizadora, o que demanda tempo e dedicação, porém, é uma ação necessária.

Este estudo não objetiva esgotar o assunto acerca da escolarização Kaingang e sobre a formação de professores Kaingang que é realizada no Instituto, nem trazer respostas ou a solução para a escolarização que vem acontecendo no educandário, objetivando, somente, instigar, discutir e refletir sobre a temática, principalmente pela comunidade Kaingang envolvente do Instituto.

Ressalta-se que a análise foi realizada somente com os docentes e com a gestão do Instituto devido a uma série de limitações. No entanto, tem-se consciência da importância de que estudos futuros possam também envolver alunos, a liderança, kofás e os pais dos alunos.

Devido ao fato de o Instituto estar apenas na terceira turma de concluintes do Curso Normal, há a possibilidade de que, em um futuro próximo, novos estudos sejam realizados no educandário, a fim de contribuir para a qualificação de professores indígenas, a partir da perspectiva específica, diferenciada, intercultural, comunitária, bilíngue e de qualidade.

Destaca-se, também, a importância de que, em um futuro próximo, sejam realizados estudos junto aos professores egressos do educandário, a fim de analisar o impacto na formação profissional diante da 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.
- 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 reuniões nacionais da Anped. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARBOSA, Priscila Faulhaber. Educação e política indigenista. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p.1-11, abr./jun. 1984.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, Instituto Anchieta de Pesquisa, 1976.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. São Paulo. **Rev. Bras. Hist.**, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 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-1845-560529-150_publicacaooriginal-83578-pe.html. Acesso em: 21 julho. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- BRASIL. **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.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional/LDB.
- 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: 06 ago. 2021.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, Universidade do Minho Braga, Portugal. 2003.

- 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.
- 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.
- D'ANGELIS, Vilmar da Rocha. **Propostas para a formação de professores indígenas no (Sul do) Brasil.** Editora Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2004.
- 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%20%C3%8Dndios%201755b.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- 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. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar.** Tese de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TŪ PĒ KI VĒNH KAJRĀNRĀN FĀ: O papel da escola nas comunidades Kaingang.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 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 Anchieta, 1969 [1959].
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: desafios de uma política nacional. **Seminário sobre Política de Educação Popular**, v. 16, p. 1-21, 2013.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GAMBINI, R. **O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena.** São Paulo: Espaço e Tempo, 1988.

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: 12 jun. 2021.

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

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, Luis Donisete Benzi. **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, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. 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.

GUIA GEOGRÁFICO Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/rio-grande-sul/mapas/areas-indigenas.htm>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KAINGANG, Bruno Ferreira. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios. *In*: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 203-220.

LAITINI, R. M.; OLIVEIRA, L. R.; ANJOS, M. B.; CARVALHO, R. H. S. B. F. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 2, p. 45-57, ago. 2011.

LIMA, Antonio Carlos 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.

LIMA, Antonio Carlos. **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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A evolução da pesquisa em educação**. São Paulo: 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: um Trabalho de Conclusão de curso**. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

- 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. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. – **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16.04.1991**. Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena.
- MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- MPEREIRA-ANPUH.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.
- NÓBREGA, M. Diálogo sobre a conversão do gentio. In: HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010, p. 141-166.
- 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.
- 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.
- PLANO DE ESTUDOS. Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. SEDUC-RS, 2011.
- PORTAL Kaingang. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_geral_g.htm. Acesso em: 07 set. 2021.
- PROPOSTA político-pedagógica de referência das escolas indígenas Kaingang estaduais do Rio Grande do Sul. SEDUC-RS, 2001.
- REGIMENTO INTERNO. Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. SEDUC-RS, 2011.
- REIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

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.

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

SECAD/MEC. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Brasília. Caderno 2007. Acesso em: 20 de jan. 2017.

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: 14 jul. 2021.

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.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com professores e com a gestão do Instituto Estadual
Indígena Ângelo Manhã Miguel

Título: Os desafios na construção de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang

Objetivo geral: Compreender os entraves para a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
Bloco Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial; se trabalha em outra escola além do Instituto, quantas horas. Como imaginava a formação de professores quando iniciou seu trabalho no Instituto; teve alguma formação específica para atuar em escola indígena.	
Bloco Questões políticas da escola indígena	Conhecimento sobre o Regimento da escola e o termo “específico e diferenciada”.	Indagar o/a entrevistado/a sobre o conhecimento do Regimento do Instituto, se sabe como deve ocorrer a formação de professores Kaingang de acordo com o mesmo. Pedir ao entrevistado/a como deve ser uma escola indígena específica e diferenciada.	

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
		<p>Qual a diferença entre a formação de professores no Instituto e em outra escola.</p> <p>Questionar se, no seu ponto de vista, a oferta no Instituto é específica e diferenciada.</p>	
<p>Bloco Estratégia de ensino e desafios</p>	<p>Investigar as estratégias de ensino usadas pelos professores, assim como identificar suas principais dificuldades e seus resultados.</p>	<p>Perguntar sobre as estratégias de ensino adotadas, a fim de contemplar as características próprias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Questionar sobre o material didático usado nas suas aulas, se ele contempla os alunos dentro de seu contexto.</p> <p>Quais os desafios diários encontrados na educação no Instituto.</p> <p>Perguntar sobre o que deve ser mudado ou aprimorado no Instituto.</p> <p>Investigar o pesquisador/a sobre sua concepção do perfil dos professores formadores de futuros professores bilíngues Kaingang.</p>	

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Os desafios na construção de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Os desafios na construção de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang”, desenvolvida por Carine Inês Simon, discente do Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Isabel Rosa Gritti.

O objetivo central do estudo é compreender os desafios e entraves para a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada na formação de professores Kaingang, em um Curso Normal bilíngue, à luz da política nacional para a formação de professores indígenas. Esta pesquisa abrange a 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.

O convite para a sua participação deve-se à sua atuação como professor de um curso de formação de professores Kaingang em nível médio, na escola-alvo da pesquisa, e sua opinião será de suma importância para a efetivação de resultados.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo, no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação ou se desistir de participar. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Do mesmo modo, você não terá nenhum custo com esta pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você 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.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista, com duração aproximada de 30 minutos. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale, a seguir, conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos dados a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo 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 em uma dissertação do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Sua opinião contribuirá com a reflexão a respeito das condições de oferta do magistério bilíngue em uma escola Kaingang, assim como com a contextualização da prática pedagógica de professores e gestores que atuam

no educandário em estudo, com reflexões e sugestões para, assim, aproximar-se cada vez mais de uma melhor e diferenciada escolarização indígena, conforme prevê a legislação.

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, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, 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 será interrompida pelo pesquisador imediatamente após a manifestação do desejo pelo participante; a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, irá assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Para evitar a identificação dos participantes, será feita a codificação de nomes no momento de divulgação dos resultados. Os participantes serão excluídos da pesquisa e a instituição será informada caso algum participante seja identificado.

A pesquisa irá trazer, em termos de produção, conhecimento na área da educação e a possibilidade de aplicação prática de um diagnóstico, a partir da coleta de dados, a fim de contribuir com a contextualização e a prática pedagógica dos professores e gestores que atuam no educandário em estudo, com reflexões e sugestões para, desse modo, aproximar-se cada vez mais de uma melhor e diferenciada escolarização indígena, conforme prevê a legislação, beneficiando, assim, os educandos e toda a comunidade Kaingang em relação à qualidade de sua formação de professores.

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 de Mestrado, e devolvidos ao participante como forma de diagnóstico, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Após procedimento de coleta de dados com todos os participantes e análise dos dados, será realizada a devolutiva, a apresentação do diagnóstico final, por meio de uma roda de conversa, com todos os participantes da instituição, em um momento oportuno para todos, em data a ser marcada pela pesquisadora, assim como uma cópia encadernada do diagnóstico ficará para a instituição, para a apreciação de todos os envolvidos.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a 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 envolve seres humanos.

Sua atribuição fundamental é defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o 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.

Ou ainda com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

CAEE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (55) 997031158

E-mail: carinesimon6@gmail.com

Endereço para correspondência: Avenida Guert Lorenz, 75, Novo - cep: 98690-000-São Martinho-RS-Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.ufs@ufs.edu.br

Endereço eletrônico: <https://www.ufs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-epos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, 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.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP :

SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF);

Telefone: (61) 3315-5877.

Horário de atendimento: 09h às 18h

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Erechim, _____ de _____ de 20_____

Participante de Pesquisa/Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Carine Inês Simon