



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

**CURSO: INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO -
LICENCIATURA**

HELIDA SANTI PEREIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONFLITOS AGRÁRIOS: a relação da Escola
Indígena Ko Homu com o conflito agrário instalado na Terra Indígena Boa vista**

LARANJEIRAS DO SUL

JULHO DE 2016

HELIDA SANTI PEREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONFLITOS AGRÁRIOS: a relação da Escola Indígena Ko Homu com o conflito agrário instalado na Terra Indígena Boa vista

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito de obtenção do grau de licenciada Interdisciplinar em Educação no Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luíz Carlos de Freitas

LARANJEIRAS DO SUL

JULHO DE 2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

PEREIRA, HELIDA SANTI

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONFLITOS AGRÁRIOS: a relação da Escola Indígena Ko Homu com o conflito agrário instalado na Terra Indígena Boa vista/ HELIDA SANTI PEREIRA. -- 2016.

40 f.:il.

Orientador: Luiz Carlos de Freitas .

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Interdisciplinar em Educação do campo - licenciatura , Laranjeiras do Sul, PR, 2016.

1. Conflito territorial . 2. Educação do Campo. 3. Educação Indígena . 4. Luta de classe. I. , Luiz Carlos de Freitas, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

HELIDA SANTI PEREIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONFLITOS AGRÁRIOS:
A RELAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA KOHOMU COM O CONFLITO
AGRÁRIO INSTALADO NA TERRA INDÍGENA BOA VISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação no Campo - da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
07,07,2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias - UFFS



Prof. Ms. Fábio Pontarolo – UFFS



Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas - UFFS

Dedico este trabalho a todas as classes trabalhadoras, pobres, sem terra, ou com pouca terra, que lutam pelo fim da desigualdade social e que doam suas vidas verdadeiramente em nome da luta e do povo, sobretudo, a luta pela terra e o fim do latifúndio.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa longa trajetória, parece natural agradecer a todas as pessoas que interferiram direta e indiretamente para atingir os objetivos que se traçou, pois embora, muitas vezes, parecesse uma caminhada solitária, isolada, sem interrupções, mas ao final, percebi que só se tornou possível através da contribuição de muitas pessoas, muitos momentos, muitas lutas travadas e a partir delas, muitas vitórias ou na ausência destas, mais garra, mais força e mais rebeldia. Difícil nomear a todos, todas, momentos e circunstâncias, porque posso esquecer-me de alguém. Porém, algumas palavras como demonstração de reconhecimento, carinho e afeto são importantes e mais do que justas para este momento, embora, não sejam suficientes.

Inicialmente agradeço ao Prof^a. Dr^a. Luiz Carlos de Freitas, pela orientação, pelo incentivo, pelo seu empenho e dedicação e por ter acreditado em mim, mais do que eu mesma, muitas vezes. A Prof^a Mr^a Priscila Ferreira, pela orientação no Projeto Inicial. Aos Professores e amigos estudiosos da temática indígena e militantes da luta pela terra, que por seus estudos, conversas e conselhos auxiliaram significativamente na realização deste trabalho. Aos conhecimentos proporcionados pelos professores das disciplinas. Finalmente um agradecimento especial aos mais próximos durante todo o processo: - aos meus familiares, amados e lutadores pais: Osmar F. Pereira e Izolete F. Pereira, pela força, animo, pelos infinitos dias vividos em nome dos filhos, dando-nos a oportunidade de sermos quem hoje somos, muitas vezes sacrificando-se e por sempre acreditar e nos mostrar que é possível; - ao meu companheiro de vida e luta: Jean Carlos Machuca, pela paciência, carinho e compreensão; - aos meus irmãos Olivo S. Pereira e Olavo R. Pereira, que muitas e muitas vezes me incentivaram, dando força e animo; - aos amigos todos, companheiros e incentivadores na minha jornada. A todos os nomeados ou não, foi muito bom tê-los comigo na constante luta, meu muito obrigada!

O conceito de que o problema do índio é um problema de educação, não parece ser favorecido nem mesmo por um critério estrita e autonomamente

pedagógico. Hoje, mais que nunca, a pedagogia leva em consideração os fatores sociais e econômicos. O moderno pedagogo sabe perfeitamente que a educação não é uma simples questão de escola e métodos didáticos. O meio econômico e social condiciona inexoravelmente o trabalho do mestre. (MARIÁTEGUI, 2008, p.60).

RESUMO

Este trabalho analisa as dimensões político-pedagógicas da escola indígena atravessada pelos determinantes sociais que marcam a questão agrário-camponesa em nosso país, particularmente das condições de vida dos povos indígenas como parte do campesinato brasileiro. O estudo foi realizado por meio de pesquisa literária e documental, em documentos oficiais, tais como relatos de reuniões junto ao INCRA, Centro de Referência de Direitos Humanos da UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, Projeto Político Pedagógico da Escola e artigos. Adota a compreensão de que os povos indígenas no Brasil integram a classe dos camponeses brasileiros que vivem em permanente conflitos agrários, caracterizados como lutas de classes, com a classe dos latifundiários que se apoderam da maior parte das terras do campo brasileiro. A escola indígena, como parte da realização dos direitos dos povos indígenas e da realização do controle do seu território, apresenta-se, desse modo, permanentemente marcada pelas contradições de classes da sociedade, cujo modelo de produção oprime o campesinato em geral, tornando os povos indígenas prisioneiros das suas engrenagens. O estudo foi desenvolvido objetivando esclarecer a natureza e os tipos de conflitos externos à escola e como estes conflitos estão representados no PPP da escola. Sobre os conflitos externos verificou-se que as condições de vida dos Kaingangs na referida localidade passam por privações do acesso à sua própria terra, onde a insegurança ronda o seu dia-a-dia em face dos enfrentamentos com os agentes externos dos não-índios. Estes seguem explorando a terra com plantações e criação de rebanhos e os Kaingangs ficam sem condições para sua produção e reprodução social: privados de cultivar os seus alimentos e construir suas casas. O estudo constatou que os conflitos externos pouco ou quase nada aparecem em seu Projeto Político Pedagógico, demonstrando um certo distanciamento entre a escola e o real problema da comunidade, ou seja, o acesso à terra.

Palavras-chave: Conflito territorial; Educação indígena; Educação do Campo; Luta de classe.

ABSTRACT

This paper analyzes the political and pedagogical dimensions of indigenous school crossed by social determinants that mark the agrarian-peasant question in our country, particularly the living conditions of indigenous peoples as part of the Brazilian peasantry. The study was conducted by means of literary research and document, official documents, such as reports of meetings with INCRA, Human Rights Reference Center UFFS - Federal University of Southern Frontier, Political and Educational Project of the School and articles. It adopts the understanding that indigenous peoples in Brazil are part of the class of Brazilian peasants living in permanent land conflicts, characterized as class struggles, with the class of landowners who have taken hold of most of the land in the Brazilian countryside. The indigenous school as part of the realization of the rights of indigenous peoples and the realization of the control of its territory, is presented thus permanently marked by the class contradictions of society, whose production model oppressing the peasantry in general, making the indigenous people prisoners of their gear. The study was developed aiming to clarify the nature and types of external conflicts to school and how these conflicts are represented in the school PPP. On the external conflicts it was found that the Kaingang living conditions in that locality undergo deprivation of access to their own land, where insecurity round your day-to-day face confrontations with external agents of non-Indians . These follow exploring the land with crops and breeding of cattle and the Kaingang are no conditions for their production and social reproduction: private to grow their food and build their homes. The study found that external conflicts little or nothing appear in their Pedagogical Political Project, demonstrating a certain gap between school and the real problem of the community, ie access to land.

Keywords: territorial conflict; Indigenous education; Rural Education; Class struggle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPITULO I

1. A LUTA DOS KAINGANGS PELA TERRA DO BOA VISTA	
1.1 A POVOAÇÃO KAINGANG NO ESTADO DO PARANÁ.....	15
1.2 O INÍCIO DA LUTA KAINGANG PELA DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA BOA VISTA.....	16
1.3 A CONQUISTA LEGAL DA DEMARCAÇÃO: A FUNAI PÕE SUAS PLACAS.....	18

CAPITULO II

2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
2.1 O DEBATE TEÓRICO E POLÍTICO SOBRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	26
2.3 A ESCOLA KOHOMU, ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA DOS KAINGANG? UMA ANÁLISE A PARTIR DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
RERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

INTRODUÇÃO

O curso de graduação Interdisciplinar em Educação do Campo – Licenciatura, tem em sua proposta, o povo indígena como povo integrante e, portanto, a educação destes povos são fruto de preocupação no ensino, na extensão e na pesquisa de nossa Universidade. Por isto entendemos ser de extrema importância a pesquisa para melhor conhecer sua realidade, bem como os conflitos territoriais e a inserção da escola nestes conflitos. Embora consta no currículo de nosso curso a temática da educação indígena, foram poucos, os espaços de discussão com referência à questão da educação indígena, ou da escola indígena e seu vínculo com a luta de classe e o conflito territorial destes povos.

O interesse pelo tema surge então a partir do momento que comecei a ter contato com escolas indígenas da região, especificamente a partir do terceiro ano do curso, por meio do Projeto de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo¹, desenvolvido em uma escola da Terra Indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras, Paraná.

Esta inserção, além do objetivo pedagógico, possibilitou alguns olhares mais específicos, destacando-se a questão da luta pela terra e pela regulamentação dos territórios destinados aos povos indígenas. E perguntas começam a surgir. Como é possível desenvolver um olhar sobre a escola apenas e não olhar seu entorno? Como não ver a realidade onde ela está inserida? Como ignorar a necessidade da luta pelos direitos, sendo prioritário o direito à terra, única forma de ter onde produzir para viver? O agravamento do conflito agrário indígena, na localidade de Boa Vista, no município de Laranjeiras do Sul, Paraná, fez com que meu olhar de estudante, militante do movimento camponês e pesquisadora se voltasse para esta localidade. Sabendo da existência de uma escola encravada no meio deste conflito, despertei-me curiosamente para investigar seu surgimento e sua relação com a luta indígena daquela localidade.

Para isto iniciei minha pesquisa resgatando a questão geral dos conflitos agrários no Brasil da atualidade, colocando a questão indígena como parte desta luta, que é uma luta de classes, sendo o latifúndio, enquanto classe exploradora, o pilar central destes

¹ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, é um curso de formação de Professores destinados para atuar no Campo, em áreas de assentamentos, acampamentos, aldeias indígenas, entre outros, trabalhando nestes espaços com a realidade e o dia a dia dos sujeitos que fazem parte do processo.

conflitos. Por outro lado o movimento camponês, que tem enfrentado o latifúndio das mais variadas formas de luta, desdobra-se em subclasses: camponeses pobres sem terra ou com pouca terra e camponeses médios. Os povos indígenas se enquadram entre os camponeses, na medida em que sua luta principal é pelo direito à terra onde possam viver e trabalhar, produzindo, em primeiro lugar para seu auto sustento. Segundo Mariátegui:

Todas as teses sobre o problema indígena, que ignoram ou aludem a este como problema econômico-social, são outros tantos exercícios teóricos – e às vezes apenas verbais – condenados a um descrédito absoluto. Nem a boa fé de alguns a salvam. Praticamente todas só serviram para ocultar ou desfigurar a realidade do problema. A crítica socialista o descobre e esclarece, porque busca suas causas na economia do país e não no seu mecanismo administrativo, jurídico ou eclesiástico, nem em sua dualidade ou pluralidade de raças, nem em suas condições culturais ou morais. A questão indígena nasce da nossa economia. Tem suas origens no regime de propriedade da terra (MARIÁTEGUI, 2008, p. 53).

Conforme apontado acima, a questão indígena se enquadra no quadro da luta de classes no campo, envolvendo a disputa territorial e por terra, portanto faz parte e engrossa as estatísticas dos conflitos agrários em nosso país.

Segundos dados que compõem o Relatório Dataluta 2014, a estrutura fundiária brasileira tem apresentado constante crescimento da área e do número de imóveis rurais. Entre 1998 e 2014 a estrutura fundiária brasileira foi acrescida de 324,85 milhões de hectares e somente entre os anos 2012 e 2014 o aumento foi de 143,38 milhões de hectares. Porém, a violência se potencializa justamente ao visualizar que 113 milhões de hectares estão distribuídos em 5,3 milhões de imóveis de até 100 hectares, enquanto apenas 365 imóveis concentram 138,64 milhões de hectares. Essa é a causa central da violência e dos assassinatos no campo brasileiro e que o Relatório Dataluta 2014 apresenta em uma séria histórica nos anos de 1988, 2003, 2010, 2012 e 2014, dados que apresentam um aumento no índice de Gini de 0,83 no ano de 2012 para 0,86 em 2014. Aumentou a concentração e consequentemente a possibilidade de intensificação da violência. (DATALUTA, 2015, p. 6).

Estes dados demonstram o descaso com que os sucessivos governos, ao longo de séculos, tratam a questão agrária, demonstrando o quanto é falho o sistema de gerenciamento deste setor. A questão da violência e conflitos no campo tem sido temas de várias discussões e denúncias por parte de movimentos sociais do campo, Organizações Não Governamentais, Direitos Humanos, Organizações religiosas, etc., no entanto nada muda, a não ser os números contabilizados de vítimas sofridas por ataques do latifúndio e a repressão comandada pelo Estado. Independente de organização de luta pela terra, os dados e relatos são os mesmos, em decorrência de uma falida política de Reforma Agrária. Isso é apontado também no relatório do DATALUTA (2015), esclarecendo que a “(...) desigualdade socioterritorial, de uma luta de classes onde a

violência no campo é fruto de uma Questão Agrária não resolvida pela sociedade, onde a Reforma Agrária não é incorporada como uma opção de desenvolvimento para o país.” Ou seja, não está nos programas de governo de nenhum partido a realização da Reforma Agrária, até mesmo intelectuais e lideranças de movimentos sociais do campo, tem abandonado a defesa intransigente da Reforma Agrária e exaltado a necessidade de mudanças no modelo agrário, agronegócio, deixando a Reforma Agrária em segundo plano².

Esta visão sobre a questão agrária brasileira, principalmente após a chegada do governo do PT ao poder, provocou um afrouxamento nas ocupações de terras por parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, uma vez que o acesso à terra deixou de ser sua principal bandeira. Em decorrência disso os povos ficam à mercê da pobreza, na espera da terra, que, se depender do Estado, nunca virá.

O mais interessante é que muito poucos têm se levantado contra a não realização da reforma agrária pelos governos petistas. Certamente, os contrários a ela, estão agradecidos. As principais centrais sindicais, os principais movimentos socioterritoriais e a maioria absoluta dos intelectuais estão em silêncio, logo coniventes (Oliveira, In: Relatório CPT Conflitos no campo – Brasil 2015, 2015, p. 30).

Porém a luta do campesinato brasileiro não começou com os movimentos sociais organizados tampouco vai se extirpar caso estes venham a se acabar. A luta dos povos indígenas, dos negros escravizados e do camponês pobre sem terra ou posseiro é secular em nosso país e só cessarão quando se resolver a questão agrária, independente da existência dos movimentos sociais. Se equivocam também aqueles que consideram que o capitalismo brasileiro, através da industrialização do campo, do agronegócio, resolveu a questão agrária. Segundo Oliveira

(...) os conflitos por terra não ocorreram apenas em área de fronteira, mas sim, contraditoriamente, também em áreas de ocupação antiga dominada pela agricultura capitalista mais tecnificada. Esta tese alimenta a concepção de que a reprodução social do campesinato nacional continua a se fazer por todo país. E mais, a luta pela demarcação dos territórios indígenas e quilombolas tem ganhado novos contornos através de ações massivas. (Oliveira, In: Relatório CPT Conflitos no campo – Brasil 2015, 2015, p. 36).

Não é por acaso que a disputa pelos territórios indígenas e quilombolas, assim como todas as disputas pela terra no campo em todo o Brasil, tem sido cada vez mais violentas. De acordo com o relatório DATALUTA (2015):

Essa violência vivida diariamente é uma resposta materializada na tentativa de despolitizar uma luta histórica da classe camponesa e dos demais sujeitos do campo que realizaram no período de 1988 a 2014, aproximadamente

² Ver documento do Congresso do MST.

9.280 ocupações de terras, agregando 1.275.847 famílias sem terra, que lutam diariamente com suas vidas pelo direito ao acesso a terra no Brasil e que no período de 1979 a 2014, 1,1 milhão de famílias conquistaram uma parcela em forma de assentamento rural. Outro elemento estrutural que está no âmago dessa contradição do desenvolvimento capitalista no campo, que gera violência é o caráter rentista e concentrador de terras no Brasil. (DATA LUATA, 2015, p. 6.)

Ainda sobre a violência e conflitos no campo

A análise dos dados referentes ao número de ocorrências dos conflitos por terra e território pelos sujeitos sociais envolvidos em 2015, indicou que eles participaram em 763 conflitos, nos demais não há informação. Entre eles destacaram-se com 33,2% ou 253 ocorrências, os camponeses posseiros, incluindo entre eles todas as suas categorias sociais ou diferentes denominações regionais (posseiros, seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, fecho e fundo de pastos, geraizeiros, pescadores, vazanteiros etc.). A seguir aparecem os acampamentos sem terra com 28% ou 214 conflitos; depois ficam os camponeses assentados/proprietários com 14,3% ou 109. Estas são as três principais categorias sociais da classe camponesa que lutaram pelo acesso à terra e para ficar na terra no ano de 2015. Participaram também da luta pela demarcação de seus territórios os quilombolas com 10,1% ou 77 conflitos e os povos indígenas com 13,1% ou 100 conflitos. Os demais sujeitos sociais ficaram com 1,3% ou 10. Esses sujeitos sociais formados pela classe camponesa e os povos indígenas e quilombolas comandaram a luta contra os proprietários de terra latifundiários e/ou os capitalistas que atuam no campo. Reiterando, no Brasil, a classe camponesa luta pelo acesso à terra ou para nela ficar, e os povos indígenas e quilombolas lutam pelas demarcações de seus territórios de vida. (Oliveira, In: Relatório CPT Conflitos no campo – Brasil 2015, p. 38-39).

Mais uma vez destaca-se que a luta pela terra não restringe-se a uma só organização e tampouco a alguns sujeitos, são dados e mais dados relatando esta realidade com grande parte da população excluída deste país, que é a classe pobre. Hoje em todo o Brasil a existência do latifúndio é muito grande e o campesinato pobre sem terra ou com pouca terra, incluindo-se aqui os povos indígenas ficam encurralados pelos grandes proprietários.

No caso da Terra Indígena Boa Vista, o conflito se acirrou em proporção significativa a partir da demarcação das terras pela FUNAI em 29 de outubro de 2007. Isto porque, tal demarcação não passou de uma mera formalidade, não garantindo a retirada de alguns latifundiários, tampouco dos camponeses pobres com pouca terra que viviam a anos no local. Diante disto os noticiários locais atestam constantemente confrontos entre indígenas e camponeses pobres, indígenas e fazendeiros, indígenas e Estado através da Polícia, fazendeiros e camponeses pobres. Em meio a todos estes conflitos inseri-se a escola indígena Ko Homu, que está geograficamente instalada em

cima desta terra, disputada por fazendeiros, indígenas e camponeses pobres com pouca terra. Qual o papel da escola diante do conflito? Há uma preocupação presente no Projeto Político Pedagógico da Mesma? Ou se ignora isto no PPP? São questões centrais que levantamos em nossa pesquisa.

Este estudo pretende trazer um panorama histórico da questão agrária da Terra indígena Boa Vista e como está atualmente esta questão, bem como a relação da escola com o problema. Para cumprirmos esta tarefa utilizaremos fontes bibliográfica literária, documentais, notícias dos meios de comunicação escritos locais e sites de ONGs nacionais, que falam sobre este conflito regional.

Nosso trabalho será dividido em dois capítulos. O primeiro trata da história do povo Kaingang no Paraná e de sua luta específica para a conquista da Terra Indígena Boa vista até a demarcação destas terras pela FUNAI. No segundo nos detivemos à questão da educação e do papel da escola indígena Ko Homu na luta por esta Terra. Para nossa reflexão sobre esta questão trouxemos uma pequena exposição sobre a educação do campo e a forma como esta está relacionada com a educação indígena, bem como a especificidade desta se comparada àquela. Por fim analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Ko Homu, investigando o aparecimento ou não do conflito agrário territorial neste documento, que, em tese, deve revelar a identidade da escola.

CAPÍTULO I

1. A LUTA DOS KAINGANGS PELA TERRA DA BOA VISTA

1.1 A POVOAÇÃO KAINGANG NO ESTADO DO PARANÁ

Os Kaingangs pertencentes à família linguística Jê preferiam habitar as regiões de campos e florestas de *Araucaria angustifolia*, onde tinham no pinhão sua principal fonte de subsistência. Os territórios Kaingangs compreendiam além das aldeias, extensas áreas, onde estabeleciam acampamentos utilizados nas expedições de caça, pesca e coleta. Faziam armadilhas de pesca denominadas pari com as quais obtinham grande variedade de peixes. Esta forma de pesca tradicional ainda se mantém entre os Kaingangs dos rios Tibagi e Ivaí.

Conforme Escola imaculada (S/D)

Cabia às mulheres o preparo da comida, os cuidados com as crianças, a confecção de cerâmica e o plantio de roças nas proximidades da aldeia, onde cultivavam milho, abóbora, feijão e mandioca. Constituíam uma sociedade dualista, dividida em metades clânicas *Kamé* e *Kairu*. Esta forma de organização definia os papéis sociais e cerimônias de cada indivíduo no grupo, estabelecendo regras quanto à nominação, casamento, pintura corporal e a participação nas atividades rituais. (ESCOLA IMACULADA, S/D).

É característico a realização de rituais, o principal dos Kaingang é o culto aos mortos, denominado *kikikoi*, onde todos participavam exibindo pintura corporal, rezando, cantando e dançando uma coreografia inspirada nos movimentos do tamanduá. Neste ritual as crianças são pintadas, pela primeira vez, com desenhos circulares ou alongados, identificando-se desta forma com a metade clânica a qual pertencem.

No século XIX, a atividade tropeira e a conseqüente expansão das fazendas de gado sobre os campos gerais, de Guarapuava e de Palmas, atingiu diretamente os territórios tradicionalmente ocupados pelos Kaingangs. Após violentos embates os grupos que sobreviveram passaram a viver nos aldeamentos organizados pelo Governo. No início do século XX, passaram a viver em reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI, posteriormente denominado Fundação Nacional do Índio - FUNAI (MUSEU PARANENSE, Secretaria da Cultura do Estado do Paraná, S/D).

Decorridos 500 anos de contato os Kaingang preservam o seu idioma, possuem nomes indígenas e conhecem seu grupo clânico, apesar de raramente utilizarem a pintura corporal.

Segundo Olivieri, um número de cerca de 100 milhões de índios eram habitantes na América antes da invasão européia de 1500. Em decorrência desta invasão, tiveram que abandonar seus territórios migrando para lugares cada vez mais distantes, deixando

as terras livres para os europeus explorarem madeira, ouro e, posteriormente produtos agrícolas, como a cana-de-açúcar e o café (OLIVIERI, 2014).

Desterrados em sua própria terra, condenados ao êxodo eterno, os indígenas da América Latina foram empurrados para as zonas mais pobres, as montanhas áridas ou o fundo dos desertos, à medida que se estendia a fronteira da civilização dominante (GALEANO, 2000, p. 58-59).

Os povos Kaingangs são parte de toda esta população expropriada de sua mais importante riqueza, a terra.

Os Kaingang vivem nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Até o final deste século viveram na Província de Misiones na Argentina. São estimados em 20 mil indivíduos e constituem uma das maiores etnias do Brasil.” (TOMMASINO, 2000, p. 16).

No estado do Paraná vivem mais de oito mil Kaingangs, em cerca de onze territórios, em muitos destes territórios habitam também povos Guaranis. Esta mistura, por vezes causando conflitos entre os dois povos, é resultado de políticas indigenistas equivocadas, que desconsideram a especificidade de cada povo.

1.2 O INÍCIO DA LUTA DOS KAINGANGS PELA DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA BOA VISTA

A Terra indígena Boa Vista, situada no distrito de Passo Liso, em Laranjeiras do Sul, PR, conta com 48 famílias, aproximadamente 190 habitantes, este número é aproximado, pois há uma variação diária. (CRDH/UFFS, 2015).

A situação da Terra Indígena Boa Vista tem sido já há algum tempo, uma questão conflituosa, vindo a se agravar principalmente após a demarcação destas terras pela FUNAI. De acordo com o Centro de Referência de Direitos Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul - CRHU/UFFS (2015):

No ano de 1996, através do decreto nº 1.775, a União determinou os procedimentos administrativos para a demarcação das terras indígenas e no ano de 2007, a Portaria Declaratória, nº 1.794/MJ/2007, de 29 de outubro de 2007, declarou os limites da “Terra Indígena BOA VISTA, constante no processo FUNAI/BSB/1.984/04” de 7.344 (sete mil trezentos e quarenta e quatro) hectares de terra na localidade de Boa Vista [...]. Desde então, os índios têm ocupado a região, que está ocupada por pequenos, médios e grandes agricultores, grande parte com títulos de propriedade imobiliários, devidamente registrados no Cartório de Registro de Imóveis.

Decorre daí o conflito instalado: de um lado, os índios querem que a norma lhes assegure – a terra demarcada – e, de outro, os agricultores, especialmente os pequenos, as quais querem que o INCRA, promova o reassentamento das famílias, além do pagamento das benfeitorias, pela FUNAI. (CRHU/UFFS, 2015).

A partir disso sabe-se que há uma portaria e que essa, desde sua criação, em 2007, não tem sido cumprida, pois, na prática, os indígenas não tem assegurado o direito de permanecer nas terras. Com isso fica clara a omissão do Estado, no que tange ao cumprimento da lei favorável aos indígenas, deixando o conflito se arrastar por anos.

Trata-se de um conflito entre índios e agricultores, em face da demarcação das Terras indígenas pela União, na Terra Indígena Boa Vista – Distrito de Passo Liso – Laranjeiras do Sul/PR. No local o povo Kaingang está há pelo menos 8 (oito) anos ocupando parte dessas terras, enquanto esperam a homologação da demarcação e o reconhecimento de seus direitos. (CRHU/UFFS, 2016).

A incompetência do Estado brasileiro em executar as leis criadas por ele mesmo é o principal causador deste conflito, pois, consciente de seu direito à terra, os Kaingangs vão criando suas formas de luta. Estas vão desde a procura de autoridades governamentais, Organizações não governamentais, denúncias públicas, até ações mais radicalizadas como a tomada e expulsão de camponeses que vivem sobre a área demarcada. As promessas do INCRA, de recolocar em outras localidades e indenizar as benfeitorias dos camponeses que vivem sobre aquela terra se arrasta por anos. A única ação efetiva deste órgão estatal foi a remoção de 6 famílias assentadas pelo INCRA no Assentamento Passo Liso e que estavam dentro do território indígena, onde hoje se amontoam os Kaingangs.

Inicialmente os indígenas estavam em uma fração de aproximadamente 30 alqueires, os quais são oriundos de reversão de uma parte de assentados da reforma agrária, que ao ser demarcada a área, foram deslocados pelo INCRA, para outros assentamentos.” (CRHU/UFFS, 2016).

A reportagem publicada pelo Jornal A Nova Democracia – AND, em agosto de 2014, relata o anseio e a disposição de luta deste povo para reconquistar suas terras, em entrevista feita pelo jornal assim se pronunciaram os Kaingangs entrevistados:

Não estamos invadindo essa terra, nós queremos a devolução de nossa terra, devolve nossa terra e ficamos tranquilos, nós queremos isso. (...) Nós não queremos brigar, nós queremos a terra. (...) No cemitério tem meu avo, bisavô, tataravô. O meu pai nasceu aqui em 1910, por aí. Eu nasci em 1949 no Rio das cobras. Eu queria viver dentro da terra onde que meu pai nasceu — diz Vadico.

A gente tem que garantir a terra pra nós plantar e pra nós se criar. Sempre falavam que iam matar nós, mas até agora não mataram. (...) Nós estamos querendo plantar. Plantar batata, mandioca, milho, feijão pra alimentar nossos filhos. (...) Quantos anos nós estamos aqui sem a gente poder criar os nossos filhos — é o que garante o Cacique Lucas Coimbra, da Aldeia Boa Vista.

A gente vai se esforçar até o último caso, enquanto tiver vivo para resgatar essa terra - diz um.

Os fazendeiros têm que saber que essa terra é do índio e jamais vai ter volta. Eles podem gastar o último cartucho, mas jamais vai voltar pra eles essa terra - afirma outro.

A gente jamais vai temer, a gente vai honrar esses indinho, esses índios mais antigos que estão enterrados aqui. A gente vai honrar esse pessoal que está aí, vamos resgatar essa terra, sair com a vitória. Enquanto tiver vivo a gente vai lutar. Mas temer nós não vamos temer, estamos aqui pra lutar e fazer parte desta questão – completa o cacique (JORNAL A NOVA DEMOCRACIA, [Ano XIII, nº 136, 2ª quinzena de Agosto de 2014](#)).

Como fica claro na fala dos Kaingangs, seu principal problema é a terra, corroborando nossa concepção, tomada de Mariátegui. “Não nos contentamos em reivindicar o direito do índio à educação, à cultura, ao progresso, ao amor e ao céu. Começamos por reivindicar, categoricamente, seu direito a terra” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 67-68).

1.3 A CONQUISTA LEGAL DA DEMARCAÇÃO: A FUNAI PÕE SUAS PLACAS

No Brasil, a questão agrária indígena sempre veio sendo tratada com pouca importância e isso já permeia anos e anos da história e no decorrer de todo esse tempo, não tem mudado muita coisa. Foram anos de lutas para que constasse na Constituição Federal de 1988 a obrigação do Estado demarcar as terras indígenas, mas daí até elas ocorrerem de fato é outra grande batalha e, mesmo as poucas que ocorreram, muitas não são respeitadas nem pelo próprio Estado que a demarcou, tampouco pelos latifundiários que vivem sobre as mesmas. Assim os povos indígenas continuam privados de seu direito à cultura, entendida esta como prática da produção e reprodução da vida, com o mínimo necessário para sobreviver. Este é o caso da Terra Indígena Boa Vista.

De acordo com a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, a regularização fundiária de terras indígenas tradicionalmente ocupadas é realizada a partir de algumas etapas, as quais seriam responsabilidades do Poder Executivo. Estas etapas estão dispostas no Decreto nº 1775/96, o qual identifica e sinaliza os territórios ocupados. Há uma série de procedimentos que devem ser seguidos, procedimentos estes realizados pela FUNAI, pelo Ministério da Justiça e pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). De incumbência da FUNAI são: os estudos de identificação e delimitação, o contraditório administrativo, a demarcação física, a retirada de ocupantes não-índios, com pagamento de benfeitorias consideradas de boa-fé, o registro das terras indígenas na Secretaria de Patrimônio da União, a interdição de áreas para a proteção de povos

indígenas isolados, o levantamento fundiário de avaliação de benfeitorias implementadas pelos ocupantes não-índios. Por parte do INCRA cabe o reassentamento dos ocupantes não-índios e pelo Ministério da justiça, fica a declaração dos limites, cabendo ao Executivo Federal a homologação da demarcação (FUNAI, S/D).

O que ocorreu na Terra indígena Boa Vista foi apenas uma parte de todo este processo, inclusive, a nosso ver a parte mais fácil.

O Diário Oficial de 31 de outubro de 2007 publicou a Portaria do Ministério da Justiça nº 1.794, de 29 de outubro do mesmo ano, que oficializou a demarcação das terras indígenas Kaingang na região do Cantuquiriguaçu e no município de Laranjeiras do Sul, no Paraná. Com ela “fica declarada de posse permanente dos índios a Terra Indígena Boa Vista”, com superfície de 7.344 hectares e perímetro de 60 km. Esse reconhecimento oficial deveria garantir aos verdadeiros donos da terra a sua posse (JORNAL A NOVA DEMOCRACIA, [Ano XIII, nº 136, 2ª quinzena de Agosto de 2014](#)).

Após esta publicação no diário oficial a FUNAI colocou as placas que apontam os limites entre a terra indígena com demais proprietários pequenos, médios e grandes da região³ (ver imagem 1). Foram feitas também algumas vistorias por parte da FUNAI, mas, segundo informações verbais dos próprios camponeses que tiveram seus imóveis vistoriados, nem todos receberam. Além disto alguns pequenos e médios proprietários não tiveram ainda seus imóveis vistoriados para o ressarcimento, no caso dos latifundiários, que ocupam a maioria das terras, sequer permitiram a entrada da FUNAI em suas propriedades para fazer a vistoria.

Imagem 1 – Placa da FUNAI.

³ Para confirmar nossa hipótese de que o Estado brasileiro é dominado pelo sistema latifundiário e que seus gerentes nada mais fazem do que servir a este sistema, e que somente o povo organizado poderá destruí-lo, uma nova decisão, tomada no dia 04 de julho, retira dos indígenas uma grande área antes definida pelo próprio Estado como terra indígena. Reproduzimos aqui a decisão do ministro “Quanto à caracterização da área em comento como de tradicional ocupação indígena, não houve a conclusão do processo demarcatório capaz de dar a certeza de que a área em questão está inserida na referida terra”, afirmou. “Havendo dúvidas com relação a serem as terras objeto do litígio tradicionalmente ocupadas por índios, depende o caso de profunda instrução processual”, acrescentou.

O direito ou não de os indígenas voltarem a ocupar as terras segue tramitando na Justiça Federal paranaense. Fonte: <http://www.jfpr.jus.br/comsoc/noticia.php?codigo=1542>.



Fonte: Jornal A Nova Democracia, 2014.

As placas de demarcação de nada adiantam sem uma ação efetiva para que se cumpra a portaria a Portaria nº 1.794, de 29 de outubro de 2007 do Ministério da Justiça. A ação efetiva seria a rápida indenização, por parte do Estado, das benfeitorias e a realocação de todos os proprietários que comprovem documentação legal e legítima de suas áreas de terra, liberando-as para que os Kaingangs pudessem viver, trabalhar, caçar, produzir alimentos, manter sua cultura, etc. Nada disso ocorreu até o momento.

Apesar de reconhecida desde 2004 e declarada desde 2007, o procedimento demarcatório da TI Boa Vista está paralisado desde então. O decreto de homologação nunca foi expedido pela Presidência da República, uma vez que, segundo o Cimi, [Conselho Indigenista Missionário] cerca de 24 ações judiciais contrárias à demarcação foram interpostas. A maioria delas foi julgada improcedente, inclusive o já mencionado Mandado de Segurança 28.667 que pedia a anulação da demarcação junto ao STF e foi indeferido ainda em 2010 (FIO CRUZ, S/D).

A partir desta constatação sabe-se que no papel a demarcação da Terra indígena Boa Vista existe, tanto que há uma portaria do Ministério da Justiça estabelecendo tal demarcação, no entanto, o povo Kaingang continua sem acesso à esta terra e os camponeses pequenos continuam a espera de uma solução por parte do Estado. Enquanto isto as condições de vida, tanto dos indígenas, quanto dos camponeses pobres continua extremamente precária. Os que saíram das terras não tem para onde ir, os que ficaram vivem sobre ameaças, tanto de indígenas quanto de latifundiários que os pressionam jogando-os contra os indígenas e os Kaingangs se amontoam nos 30 alqueires de terra deixados pelas 6 famílias do assentamento Passo Liso.

A mais recente ação do Estado brasileiro, um estado burguês-latifundiário serviçal do imperialismo, foi um violento despejo das famílias Kaingangs que haviam se

apossado de parte das terras antes ocupadas por pequenos camponeses. Conforme imagem 2 e 3.

Imagem 2 – Polícia federal despejando indígenas na Terra Indígena Boa Vista.



Fonte: Rádio campo aberto, 2016.

Imagem 3 – Polícia federal queimando as casas do indígenas Kaingangs.



Fonte: Rádio campo aberto, 2016.

De acordo com o relatório do CRDH/UFFS:

Em ação rápida, a Polícia Federal, com apoio e participação dos fazendeiros e alguns dos pequenos agricultores, cumpriu as liminares, as quais ainda não estão em posse do CRDH/UFFS Marcelino Chiarello. No entanto, pelas informações de terceiros, inicialmente as liminares de reintegração foram para 6 propriedades. Porém a FUNAI teria conseguido derrubá-las.

Mesmo assim, a ação policial foi devastadora sobre a área, provocando prejuízos de diversas ordens (CRDH/UFFS, 07/04/2016).

Com esta ação do Estado brasileiro confirma-se a velha máxima de que neste país a questão social é entendida e tratada como caso de polícia. Comprovamos também o caráter do Estado brasileiro, cujo principal pilar de sustentação é o latifúndio, vinculado ao imperialismo, independente do grupo ou partido político que o gerencie. Para isto se ausentando quando é para cumprir a lei em benefício do camponês pobre ou indígena e aparecendo extremamente forte quando a lei é do lado do rico, neste caso dos latifundiários que, conforme relatório do CDRH/UFS foram parceiros da polícia na violência contra os Kaigangs.

CAPÍTULO II

2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. O DEBATE TEÓRICO-POLÍTICO SOBRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de falarmos sobre a especificidade da educação do campo e da educação indígena temos que compreender o que é educação, em âmbito geral. A educação é um fenômeno específico dos seres humanos, seja ela educação aprendida em casa, ou posterior, a educação aprendida na escola. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2003, p.12). Considerando esta perspectiva de relação entre educação e trabalho, o trabalho como ação, a partir de um processo de aprendizagem necessário para sobrevivência, entende-se a educação como agente fundamental para o desenvolvimento humano.

Para Freitas “(...) o espaço educativo não se restringe nem a um espaço geográfico e nem a um momento estipulado especificamente para se educar, mas que todo espaço e todo momento são espaços e momentos educativos.” (FREITAS, 2009, p. 10). Nesta perspectiva, esclarece de que todas as ações podem ser ações educativas, desde que com este intuito. Ainda nesta perspectiva e de acordo com o primeiro artigo da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei 9394/96). Sendo assim, entende-se as ações cotidianas, embora vividas de forma não intencional, não deixam de estar formando o ser humano, portanto fazem também parte do processo educativo.

Feito esta conceituação referente à educação em âmbito geral, passemos então a compreender a especificidade da educação do campo.

O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos, a questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão

também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2010, p. 158).

A educação do campo, neste contexto, surge então, com a necessidade de existir uma educação interessada em relacionar a vida do sujeito do campo e sua prática aos conteúdos de sala de aula. Conforme afirma Freitas não é o conteúdo científico a ser trabalhado na escola do campo que deve se alterar ou se empobrecer, considerando o camponês incapaz de compreendê-lo, mas o respeito e a compreensão do cotidiano do campo é que dará dinamicidade à este conteúdo. Esta compreensão é central para se entender a especificidade da educação do campo, ou seja, o grande desafio é aproximar a ciência da vida cotidiana do camponês. Por isto não se pode desvincular a educação do campo da luta camponesa no campo e da perspectiva da transformação social do campo.

Desta forma a educação do campo nasce não como uma mera proposta de escola ou de metodologia de trabalho escolar, mas de uma reflexão muito mais ampla de projeto para o campo brasileiro. Uma educação que resgate e contribua para a vida do homem no campo, que crie perspectivas para o camponês e que os estudantes possam ver no campo possibilidades de atrelar suas vidas ao desenvolvimento deste, visando a permanência dos mesmos, com condições e estruturas para isso.

No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.21).

O modelo de desenvolvimento pensado para o Brasil na atualidade não leva em consideração o desenvolvimento do campo, ou entende este desenvolvimento como modernização de latifúndios, o agronegócio. Nenhum governo, até hoje, colocou para o campo a perspectiva do desenvolvimento humano, pois isto pressupõe o fim de todo latifúndio e a distribuição da terra para quem nela quer viver e trabalhar. Portanto cabe tão somente aos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra pensar, lutar e impor ao Estado seu projeto de desenvolvimento. É esta a perspectiva que precisa ser trabalhada com os camponeses, considerados em extinção pelo sistema latifundiário do agronegócio que prevalece em nosso país. É preciso “(...) pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E, na nossa opção, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro.” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.23).

Considerando então que o desenvolvimento humano é o aspecto central da educação do campo podemos então afirmar que não há educação do campo se não houver seres humanos no campo. Como o sistema latifundiário do agronegócio não prevê seres humanos no campo, pois sua produção é em larga escala, monocultora e voltada para a exportação, podemos então afirmar que só se pode falar em educação do campo como uma educação classista, voltada especificamente para a classe dos camponeses pobres, sem terra e, em uma menor proporção aos camponeses médios e trabalhadores assalariados do campo. O latifundiário é então o principal inimigo e empecilho para o desenvolvimento da educação do campo. Por isto,

(...) quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.26).

Este talvez seja o aspecto central quando se fala que a educação do campo vai além da sala de aula e precisa incorporar o cotidiano dos educandos que frequentam a escola. O cotidiano dos educandos do campo, pertencentes à classe trabalhadora é o cotidiano da luta de classes, elevar o grau de compreensão científico deles sobre esta questão é o primeiro passo para a transformação do campo. A aplicação do conhecimento científico das diversas disciplinas ou áreas do conhecimento na vida cotidiana, através do trabalho, é a outra face desta mesma moeda. Para isto é preciso ter onde trabalhar e fazer deste um ato de formação humana e não de exploração humana.

Embora tenhamos clareza de que na sociedade de classes, dominada pelo imperialismo, como é o caso da sociedade brasileira, a vinculação entre educação e trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano não se efetivará, não quer dizer que não possamos lutar por ela, tencionando-a na direção da sociedade emancipada, isto é, do socialismo. Por isto a questão agrária é o centro de toda educação do campo, sem uma efetiva reforma agrária, que destrua o latifúndio e, ao destruí-lo destrói-se também o modelo agrícola de produção, chamado agronegócio, não teremos educação do campo.

Uma primeira condição para construir-se essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. (...) A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país (...). (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.63).

A partir disso fica claro que não há como pensar e desenvolver a educação do campo sem pensar e resolver a questão agrária em nosso país, pois é sabido que só terá povo no campo, se houver reforma agrária.

Os aspectos teóricos-políticos da educação do campo, como pudemos ver, giram em torno do específico, que é a escola do campo e do geral, que é o projeto para o campo. O que compreendemos a partir desta discussão é que os dois aspectos estão vinculados. Por um lado o campesinato brasileiro, independente de ter ou não escola no campo, continuam lutando cotidianamente para permanecer ou para retornar ao campo, ou seja, não é a escola ou a educação do campo a maior responsável por esta luta de permanência ou retorno. Por outro lado a escola e a educação do campo é um elemento importante para contribuir na permanência do povo no campo e para o retorno do povo ao campo, em especial a juventude. No entanto, é necessário estar ciente de seus limites, ao menos enquanto o campo permanecer sob o controle do imperialismo. Este controle combina avanços científicos e tecnológicos gigantescos para os latifundiários com o extremo atraso para o camponês pobre. A inserção do debate sobre a necessidade do fim do latifúndio e de um novo modelo de desenvolvimento, com uma nova democracia para nosso país é condição necessária para compreender a especificidade da educação do campo.

Assim se insere no universo da educação do campo a educação indígena, cujo problema central também é a questão agrária, como demonstramos em nosso primeiro capítulo. A seguir apresentaremos algumas das questões principais que permeiam o debate sobre a educação indígena em nosso país e em seguida analisaremos o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Ko Homu, buscando a presença deste debate no referido projeto.

2.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Hoje, após muita luta, há um respaldo legal, tanto para a Educação do Campo quanto para a Educação Indígena, pautado na Lei nº 9.394/96 – LDB, especificamente no artigo 28, o qual ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio - cultural. Sendo que nas Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº. 1/2002, determina a oferta da educação infantil e fundamental nas comunidades rurais, o documento trata também das alterações na organização do trabalho pedagógico, do currículo, tempo escola e gestão compartilhada. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

(...) a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio- e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A ESCOLAS INDÍGENAS – RCNEI, 1998, p. 11-12).

No mesmo documento ainda se afirma que além dos povos indígenas terem o direito a determinados aspectos da sua escola, “(...) é preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão.” (RCNEI, 1998, p. 12).

Embora reconheçamos o avanço na legislação educacional na defesa do respeito à especificidade da educação indígena, detectamos nesta o mesmo problema da educação do campo destinada aos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra. O problema reside exatamente na não resolução da questão agrária, afetando tanto os camponeses quanto os indígenas. Tomando historicamente a preocupação do Estado com a educação indígena, veremos que esta sempre se deu no sentido de adequar o indígena ao modelo econômico vigente ou em implantação na sociedade brasileira. Com este objetivo se instalaram as escolas indígenas no Brasil, já a partir de sua colonização. Segundo Rosendo

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a transformação de suas culturas tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. (ROSENDO, 2010, p. 19).

Passados mais de 500 anos de invasão das terras indígenas e destruição de sua cultura, em nome de uma fé e de um modelo econômico, cuja base é a acumulação de capital, estes povos continuam, assim como os demais camponeses, resistindo e lutando pela reconquista de suas terras. A educação, durante todo este período, foi utilizada para

apaziguar os conflitos e alinhar o indígena com a dominação colonial. O avanço de forças democráticas no início dos anos de 1980, organizadas em diversos movimentos sociais, foi o que possibilitou, ao menos o debate sobre a questão da educação indígena.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, garantiu o direito à educação multicultural, bilíngue e à formação específica de professores indígenas e de escolas indígenas específicas, com propostas pedagógicas, currículo e metodologias próprias, além de calendários e materiais pedagógicos específicos. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, definiu junto às secretarias estaduais e municipais de educação a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena, ratificando, dessa forma, o contemplado na Carta Magna. (ROSENDO, 2010, p.15).

De lá para cá muito se discutiu e algumas definições legais foram assumidas pelo Estado. De acordo com a I Conferência Nacional para Educação Escolar Indígena - CONEEI

Passados mais de 20 anos, desde a Constituição Federal de 1988, há avanços que devem ser considerados, como o reconhecimento dos processos próprios de educação dos Povos Indígenas, seu direito a uma educação escolar específica e diferenciada que respeite as suas realidades socioculturais e um tratamento mais qualificado da sócio diversidade em algumas ações. Porém, constata-se que ainda há muito que fazer para que se tenha uma Educação Escolar Indígena de qualidade que contemple as especificidades dos povos indígenas do Brasil. (I CONFERÊNCIA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - CONEEI, 2009, p.6).

Conforme mostrado é evidente e claro que as políticas públicas, mesmo tendo avançado em alguns aspectos, continuam ainda muito limitadas. Embora se afirme nos documentos oficiais o respeito à cultura, isto é, à forma de organização produtiva dos povos indígenas, ignora-se o principal: o direito à terra e à soberania nacional destes povos. Sem isto tudo mais está comprometido.

Mais uma vez, assim como afirmamos sobre a educação do campo, não consideramos inútil a luta por uma especificidade da educação indígena e por escolas indígenas. Nossa defesa é que a escola ou a educação escolar indígena deve ter seu pilar na luta deste povo pela sobrevivência, portanto, pela permanência, conquista e reconquista de seu território. Esta luta vai na contramão das definições imperialistas quanto à função de países semicoloniais, como o Brasil, na divisão internacional do trabalho. Devemos produzir em grande escala os produtos necessários para o lucro das grandes empresas multinacionais, portanto, terra que não produz o que o imperialismo exige é terra inútil. De acordo com Junior e Taffarel

A ocupação colonialista e agora a dominação imperialista continuam impondo destruição dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito a apropriação das fontes energéticas, a biodiversidade e os pólos aquíferos,

ou seja, tudo que é essencial a vida humana, para transformar isto em fontes de lucro para os capitalistas. (JUNIOR e TAFFAREL, 2010, p. 5).

Este é o pano de fundo onde se desenvolve a luta dos povos indígenas e no qual a escola indígena e ou a educação escolar indígena deve se inserir. O povo indígena, para além de conquistar o direito à uma escola dentro de seu território, tem que conquistar sua soberania, para que possa se auto-determinar enquanto nação indígena com uma economia, uma política e uma cultura própria. Afinal, se a legislação educacional afirma a garantia do respeito à cultura indígena e uma escola que se adeque à ela, a efetivação de tal lei só poderia ocorrer com a emancipação destes povos. A emancipação dos mesmos só poderá se efetivar com o direito à terra e, a partir daí, com o trabalho e a produção autônoma, conquistando assim a autonomia política.

Esta luta geral dos povos indígenas brasileiros não cessará enquanto não houver um rompimento com a dominação imperialista que paira sobre todos nós, indígenas e não indígenas. As escolas indígenas, quer queiram quer não, assim como todas as demais escolas do país, estarão perpassadas por esta luta ideológica entre a legitimação deste regime de dominação e a luta pela sua superação. Como esta questão se expressa no interior de cada escola vai depender do grau de compreensão dos docentes da escola e do grau de organização e participação da comunidade na escola. A seguir, apresentaremos um pouco da história da Escola Indígena Ko Homu, situada na Terra Indígena Boa Vista na perspectiva de entender se a escola expressa ou não, em seu Projeto Político Pedagógico o conflito existente naquela localidade. Entendemos que este conflito, embora localizado, insere-se no conflito geral da luta contra o latifúndio em nosso país, portanto uma luta contra o imperialismo.

2.3 A ESCOLA KOHOMU, ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA DOS KAINGANGS? UMA ANÁLISE A PARTIR DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

De acordo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI de 1998, a escola deve se conectar diretamente com a comunidade onde se insere. Isto porque na tradição destes povos, mais do que a cultura branca européia aqui imposta, a oralidade ocupa espaço privilegiado, portanto ouvir a comunidade, em uma escola indígena é condição primeira para caracterizá-la como indígena, de fato.

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 23).

O aprendizado para os indígenas, de acordo com o referencial acima citado, ocorre com a mesma intensidade, tanto na escola, quanto na comunidade. Se podemos concordar com esta afirmação, podemos também afirmar que a escola indígena, dada sua proximidade maior com a comunidade, é certamente mais afetada pelas questões sociais que ocorrem ao seu redor. Resta-nos saber se a escola compreende esta questão e se a explicita em seu Projeto Político Pedagógico. Para compreendermos isto de forma mais concreta, achamos primordial uma pesquisa de campo onde pudéssemos entrevistar os estudantes indígenas, os professores e a comunidade. No entanto, como não tivemos tempo suficiente para realizar tal pesquisa, optamos pela análise do Projeto Político Pedagógico da escola, mesmo sabendo dos limites deste documento, se comparado com uma pesquisa de campo.

A perspectiva de educação pautada no PPP da escola é de uma educação escolar que esteja em sintonia com os anseios e interesses da comunidade indígena Kaingang, em que esteja explícito uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue como definem as leis e as políticas públicas do Estado do Paraná e também do MEC. O mesmo foi construído a partir do que consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), sendo os responsáveis pela construção do Projeto a equipe administrativa, pedagógica, professores, alunos e a comunidade escolar indígena Kaingang. A partir da leitura do PPP, passamos agora a apresentar o histórico do surgimento da escola e, em seguida, analisaremos como e se o conflito agrário daquela terra aparece no referido Projeto.

O primeiro nome da escola foi Escola Estadual Indígena José Kógmũ Olíbio, nome dado em homenagem a um morador da Terra Indígena do Boa Vista por algum

tempo, o qual teve contribuição significativa nas lutas dos povos indígenas daquele local e veio a falecer em decorrência de um câncer. Mais tarde, com o acontecimento de um incêndio que destruiu toda a estrutura existente, a comunidade indígena optou por mudar o nome da escola, que passou a chamar-se Escola Indígena Ko Homu, em kaingang significa *corredor do vento*.

Até o ano de 2005 os alunos indígenas, que eram um número reduzido, apenas 8, estudavam nas dependências da Escola Municipal Raquel de Queiroz, no distrito vizinho, denominado Comunidade Passo Liso, município de Laranjeiras do Sul, pois não havia estrutura física e pedagógica na Terra indígena para funcionar uma escola. Até este momento, haviam 8 alunos indígenas, um professor regente, o não indígena João Maria Teixeira e uma auxiliar indígena. Com o passar do tempo, mais famílias foram chegando na Terra Indígena e o número de alunos foi aumentando, logo chegando a 20 e daí então os professores passam a ser indígenas. A Professora Salete Nekag Luis começou a trabalhar com a 1ª e 2ª séries e a professora Margarida Nanra Olíbio com a 3ª e 4ª série, elas foram as primeiras professoras indígenas daquela localidade. Com o aumento da população indígena houve a solicitação, por parte da comunidade, para que a educação infantil fosse implantada na Terra indígena Boa Vista. Apesar das condições precárias, de forma provisória (ver imagem 4), a comunidade se organizou e foi possível dar início as aulas da educação infantil no local, mesmo sem a oficialização da escola, que levou ainda um certo tempo para ocorrer.

Imagem 4 – Escola de educação infantil de forma improvisada



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

O número de alunos continuou aumentando e a comunidade crescendo cada vez mais, em consequência disso, houve a necessidade da ampliação da escola, antes somente para a educação infantil, agora também para o ensino fundamental das séries iniciais (1ª a 4ª séries). Somente em 2008 é que ocorreu a oficialização da Escola, iniciando as atividades com todos os alunos em 2009.

O Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries foi autorizado a funcionar pela Resolução Secretarial nº 1255/08, de 31/03/08, com implantação simultânea, a partir do início do ano letivo de 2008 (fls. 05), juntamente com a criação da escola e a oferta da Educação Infantil. (SEED, 2013).

Em decorrência ainda das exigências da comunidade e da conclusão das 4 primeiras séries do ensino fundamental pelas crianças indígenas, em 2012 a Secretaria de Estado da Educação (SEED), autorizou, através da Resolução Secretarial nº 5234 de 23/08/12, o funcionamento das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries, hoje 6º ao 9º ano). A partir da Resolução 6523 de dezembro de 2014, a escola passa a ofertar também o Ensino Médio, para atender os alunos que concluíam as séries finais do Ensino Fundamental.

Como já falado, em 2011 houve um incêndio na escola, o qual destruiu toda a estrutura equipamentos e materiais da mesma (ver imagem 5 e 6). Com luta e persistência da comunidade, a estrutura foi reconstruída e conta atualmente com um espaço melhor do que tinha antes, mas que ainda não oferece condições suficientes para

uma boa qualidade de ensino, pois faltam salas de aula, espaços pedagógicos para os estudantes lanchar e brincar, biblioteca, quadra de esportes, ente outros espaços, assim como também material pedagógico (ver imagem 7 e 8). “Por estar localizada numa terra em litígio, a comunidade está aguardando a decisão judicial favorável, para que possa mudar-se a uma localização onde se pretende construir uma Unidade Nova” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.18). Enquanto o Estado não cumpri com a obrigação de assegurar o direito dos indígenas a Terra indígena do Boa Vista, a escola também sofre as consequências. É visível a urgente necessidade de que seja ampliado o atual espaço utilizado pela escola, solicitação que já foi protocolada junto à Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul e ainda permanece aguardando resposta. A respeito de materiais didáticos-pedagógicos, a escola conta com poucos exemplares de livros didáticos e apenas com materiais básicos, como a maioria dos alunos são carentes, a escola geralmente é quem fornece a estes o material pessoal. Além dos estudantes indígenas, a escola ainda recebe três estudantes não índios, os mesmos são oriundos da vizinhança da Terra indígena.

Imagem 5 – Escola antes do incêndio.



Imagem 6 – Escola depois do incêndio.



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

Imagem 6 – Escola durante construção.

Imagem 7 – Escola atual.



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a escola sempre busca realizar as tomadas de decisões e ações dentro do espaço escolar, de forma democrática, acredita-se que uma pessoa não pode responder por um coletivo, portanto existe uma representação de todos os segmentos que fazem parte da escola, formando assim, um colegiado e ainda, qualquer membro da comunidade interessado, pode estar participando das decisões também. Neste sentido a escola sempre tenta estar dialogando constantemente com os pais a respeito da vida escolar de seus filhos e da escola como um todo. Além desta representação, existe a associação e pais e mestres – APMF, que é também responsável pelas decisões da escola. O Colégio deve trabalhar com toda a comunidade escolar, num exercício de administração colegiada, procurando ser um espaço democrático, onde todas as vozes possam ser ouvidas e a APMF deve ser um veículo para que haja a integração de todos os segmentos da comunidade (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 25-26).

O quadro de funcionários, em sua grande maioria vem de fora da comunidade, são da sede do município de Laranjeiras do Sul, todos com vínculo PSS - Processo Seletivo Simplificado, (são professores contratados apenas para aquele ano) conta com

18 professores, desde a educação infantil até ensino médio, 2 pedagogas, direção, 3 funcionários entre agentes educacionais I e II e secretário.

Conforme publicado no site da SEED, no colégio existem hoje, 18 turmas, entre Educação Infantil ao Ensino Médio, salas de apoio, de recurso e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Sendo um número de aproximadamente 180 alunos matriculados. A escola, sempre pensa em trabalhar a partir da perspectiva da comunidade, a qual possibilite manter as demandas dos povos indígenas por processos educacionais que lhes permitam o acesso a conhecimentos universais e que valorizem suas línguas e seus saberes tradicionais. Afirma também

(...) que o Colégio da comunidade deve ser do jeito de ser do povo a que serve, que as crianças tenham direito ao acesso a uma experiência educativa que responda às questões e necessidades de suas vidas na Terra Indígena, que contribua para melhor compreenderem e respeitarem seu povo e sua história e que os instrumentalizem para agir coletivamente em defesa de sua cultura (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 21).

Ressalta ainda o PPP que na comunidade as condições habitacionais e socioeconômicas são distintas, algumas casas são feitas de lonas ou madeira, a maioria das famílias é atendida com recursos de programas do governo, como bolsa família (ver foto 8 e 9). As condições de vida da maioria é bastante precária, por isto a merenda escolar torna-se fundamental para alimentação das crianças. Devido ao conflito por estas terras, não há existência de práticas agrícola, pois não possui expansão territorial para tal atividade. Em virtude do litígio da terra, não há onde cultivarem a produção de alimentos, dificultando desta forma as condições de sobrevivência deste povo (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 22).

Imagem 8 – Barracos improvisados

Imagem 9 – Barracos improvisado de lona



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Como vemos, o PPP da Escola confirma o fato de que o problema central da comunidade é a falta de terra para o indígena. Em virtude disso é que a estrutura escolar, insuficiente para um bom ensino-aprendizagem, não se aprimora, pois, não pode ser expandida, por se encontrar em terra conflituosa. Se houvesse o cumprimento por parte do Estado das suas responsabilidades, isto é a regularização efetiva da Terra Indígena, provavelmente estas condições precárias da escola não existiriam mais. Disto podemos concluir que ao negar o acesso à terra aos Kaingangs daquela localidade, também os está negando o direito à uma boa educação escolar.

Outra questão que se percebe é a ausência de preocupação da escola com o problema do conflito agrário que ocorre em seu entorno. No PPP não se fala praticamente nada relacionado a este conflito de terras, o que a nosso ver é uma grande falha, pois, estando a escola em meio ao conflito, isso interfere diretamente nas suas condições de funcionamento e na existência ou não de alunos para frequentá-la. A partir do momento que os indígenas não tem assegurado e garantido o direito da posse de seu território, a existência da escola também fica comprometida, pois, em decorrência das condições de sobrevivência, os indígenas poderão abandonar esta terra, não tendo mais necessidade da Escola, uma vez que não haverá mais seres humanos para frequentá-la. Mais uma vez confirmando nossa hipótese de que a questão agrária é o fator principal a ser solucionada para que se garanta a existência da escola indígena e escolas do campo de forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a graduação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo é importante ter estabelecido diversas questões do âmbito escolar, cujo espaço existem várias contradições que precisam ser discutidas e conseqüentemente determinadas e compreendidas. Sendo que boa parte destas contradições, muitas vezes não são vistas no decorrer do processo de formação da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do campo, mas são de fundamental importância, pois são aspectos que futuramente, como educadores, poderemos estar nos deparando. A partir disso, sendo essa uma temática pertencente a Educação do campo, pensa-se que poderia ser dado mais ênfase a questão indígena, em especial a luta pela terra e conseqüentemente o desenvolvimento da educação indígena, possibilitando conhecer e discutir tal realidade. Desta forma a carência disso no curso pode gerar um empobrecimento ainda maior da questão.

A realização da pesquisa e os estudos realizados para o desenvolvimento deste trabalho permitiram andar alguns passos sobre um terreno ainda de poucos estudos. Embora seja um estudo ainda muito superficial da questão agrária no território indígena, este possibilitou a compreensão de grande parte da situação da disputa do território indígena Boa Vista, da real maneira com que o Estado vem “participando” desta situação, ora se omitindo, ora agindo com mão de ferro, a depender da classe social que precisa ser atendida. Por limitação nossa, e por entender que há uma necessidade da seqüência da pesquisa, a qual é de fundamental importância nesta perspectiva da educação do campo, pretende-se em outro momento fazer a retomada da mesma e realizar análises mais profundas da questão indígena, bem como este aspecto primordial, ao nosso ver, que é a luta pela terra e os conflitos em torno desta.

Possibilitou uma visão sobre a centralidade da educação do campo, que é a luta dos povos pelo direito à terra e ao território e como esta centralidade se liga às questões específicas da escola, como os conteúdos científicos. Além disto, nos serviu também para despertar nosso compromisso em potencializar a proposta de educação do campo, de modo que esta seja uma proposta de uma nova sociedade, de um novo modo de vida e de uma nova cultura no campo, que parta do cotidiano, mas que avance para o domínio do conhecimento científico necessário para a transformação do campo, através da luta pelo fim do latifúndio e pela distribuição da terra para quem nela quer viver, trabalhar e produzir alimentos saudáveis.

Por fim, a pesquisa específica sobre a Escola Indígena Ko Homu, embora com a limitação de ficarmos apenas na análise de seu Projeto Político Pedagógico, nos permite afirmar que a educação escolar e educação cotidiana naquela comunidade estão muito distantes. Em nosso entendimento não há como aproximar a educação do cotidiano sem destacar o principal problema do cotidiano da comunidade onde uma escola se insere. No caso da Escola em questão o cotidiano daquele povo é a luta para a conquista de sua terra para poderem viver e produzir sua existência com dignidade, no entanto isto não aparece no Projeto da Escola. Longe de nós, culpar funcionários, professores, direção, estudantes ou a comunidade por isso, não é este o caso, mesmo porque isto poderia estar escrito no PPP, e, no entanto não ser praticado na escola. O que concluímos é que a educação do campo e a educação indígena, como parte deste universo, embora possuam legislação específica e tenha teoricamente conquistado um enorme espaço dentro do Estado nas últimas décadas, na prática continuam como uma escola comum, enfrentando problemas comuns à qualquer escola pública. A nosso ver isto revela que o problema da educação indígena, da educação do campo e da educação da classe trabalhadora em geral, tem um mesmo problema: é gerida por um Estado burguês-latifundiário serviçal do imperialismo.

É possível verificar que há ausência de um compromisso de fato do Estado com a educação do campo, pois na medida em que não existe um concurso específico para a educação do campo, a maioria dos professores ficam de escola em escola, através do PSS e com isso não conseguem criar elo significativos com a escola e com a própria comunidade. Entende-se que isso interfere diretamente na forma da escola tratar as especificidades da referida comunidade e no caso da Escola Ko Homu, com o conflito agrário instalado na mesma.

Portanto, cabe a nós, enquanto educadores e educadoras preocupados com a questão social do campo, empenhar todos os nossos esforços na luta prática contra o latifúndio, contra o imperialismo e contra as classes sociais (burguesia e latifundiários) aliadas do Estado prestador de serviços ao imperialismo. Somente nesta perspectiva é que estaremos ajudando a construir uma educação geral de qualidade para a classe trabalhadora tanto do campo como da cidade, respeitando em cada local a especificidade de seu público. Em outras palavras, não será através de leis providas deste Estado que mudaremos a realidade de nossas escolas do campo, mas através da ação concreta na realidade concreta na perspectiva de destruição deste Estado. No caso

específico dos povos indígenas, somente com sua total libertação das garras do Estado brasileiro e a construção de seus próprios Estados autônomos e soberanos é que poderão conquistar uma efetiva educação indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Portaria declaratória: Promulgada em 29 de outubro de 2007

CALDART, Roseli Salete; **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do Campo, nº 4.

CRDH - CENTRO DE REFERÊNCIAS EM DIREITOS HUMANOS MARCELINO CHIARELLO/UFFS. Relatórios 2015 e 2016.

DATALUTA – Banco de dados da luta pela terra: **Relatório Brasil 2014**. NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP; Coordenação: GIRARDI. E. P.; - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2015.

ESCOLA IMACULADA. **História do Paraná**. Disponível em: www.escolaimaculada.org.br. S/D. Acesso em 20 de maio de 2016.

FIOCRUZ. **PR - Povo Kaingang de Laranjeiras do Sul: acampados perto de suas terras, esperando a demarcação e o reconhecimento de seus direitos**. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=173>. S/D. Acessado em: 15 de abril de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In. CALDART, Roseli Salete. et al. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão popular, 2010. pg. 155-175.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Gramsci e o partido como agente educativo**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2009.

BRASIL. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Entenda o processo de demarcação**. S/D. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acessado em 12 de março de 2016.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**: tradução de Galeano de Freitas. Editora: Paz e Terra. V. 12. Rio de Janeiro. 2000.

I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI. Brasília; 2009.
MOLINA, Mônica Castagna (organizadora); GONZALEZ ARROYO, Miguel;
CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. 4 edição; Petrópolis, RJ;
Editora: Vozes; 2009.

JORNAL A NOVA DEMOCRÁCIA. **PR: Kaingang lutam por suas terras**. [Ano XIII, nº 136, 2ª quinzena de Agosto de 2014](#).

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. **A educação básica e movimento social do campo – Por uma educação básica do campo**. Editora Universidade de Brasília. Brasília – DF; 1999.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular; 2008.

MEC/**Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna (organizadora); GONZALEZ ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. 4 edição; Petrópolis, RJ; Editora: Vozes; 2009.

NOGUEIRA, Adilson. Radio campo aberto. Polícia Federal Cumpre reintegração de posse no Paso Liso. Laranjeiras do Sul – PR, 23 de março de 2016. Disponível em: <http://www.radiocampoaberto.com.br/?p=94341>. Acessado em 25 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta**. In. Relatório Conflitos no Campo; Comissão Pastoral da Terra– Brasil; 2015.

OLIVIERI, Antonio Carlos. **Índios: O Brasil antes do descobrimento**. 2014. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/indios-o-brasil-antes-do-descobrimento.htm>>. Acessado em: 19 de maio de 2016.

PARANÁ. Secretária da cultura. Museu paranaense – Povos indígenas do Paraná. S/D. Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>. Acessado em: 20 de maio de 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº. 1/2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Lei de diretrizes de bases - Lei nº 9.394/96.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. Dourados – MS: UFGD, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas-SP; Autores Associados, 2003.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A escola e a cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo?** XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO JUBILEU DE OURO DA ANPAE; São Paulo; 26 a 29 de Abril de 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Referenciais orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares e similares: Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Indígena: contribuição ao debate**.

FACED/UFBA; 2010. Disponível em:
<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=820>> Acesso em: 23 de maio de 2016.

TOMMASINO, Kimiye. Histórico do contato. S/D. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/287>. Acessado em: 19 de maio de 2016.