



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

FÁBIO PALIANO

**ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
DE ENSINO MÉDIO FÁG KAVÁ: ANÁLISE DO ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO
DA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS INDÍGENAS**

ERECHIM

2022

FÁBIO PALIANO

**ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
DE ENSINO MÉDIO FÁG KAVÁ: ANÁLISE DO ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO
DA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS INDÍGENAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Paliano, Fábio

ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO FÁG KAVÁ: ANÁLISE DO
ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS
POVOS INDÍGENAS: Terra Indígena Serrinha / Fábio
Paliano. -- 2022.

105 f.

Orientador: Dr. Emerson Neves da Silva

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

1. Educação específica e diferenciada para os povos
indígenas. 2. Educação Indígena. 3. Educação Indígena na
Constituição Federal.. 4. Educação Indígena na LDB/1996.
I. , Emerson Neves da Silva, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FÁBIO PALIANO

**ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE
ENSINO MÉDIO FÁG KAVÁ: ANÁLISE DO ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO DA
EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS INDÍGENAS**

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

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva - UFFS

Prof. Dr. Leandro C. Ody - UFFS

Prof. Dr. Jaisson Teixeira Lino - UFFS

Dedico este trabalho de pesquisa aos meus filhos Ramon Fág Tánh de Paula Paliano e Sabrina Paliano.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento vai para todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que fosse possível concluir esta importante trajetória acadêmica. Agradeço imensamente o apoio e incentivo de minha família, também não poderia deixar de lembrar do meu grande amigo Otavio Kolchescki, que me abrigou em sua casa, nos períodos de aulas presenciais no Campus, sendo este, fundamental para o meu engajamento no PPGPE- Programa de Pós-Graduação Profissional Em Educação. Por conseguinte, expresso minhas palavras de agradecimento ao Prof. Dr. Emerson Neves da Silva, o qual concordou em ser orientador do desenvolvimento desta pesquisa, com seus conhecimentos sobre este tema de investigação contribui grandemente para a conclusão desta dissertação e o alcance do título de mestre Profissional Em Educação.

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que buscou investigar a legislação educacional específica para a educação indígena, observando, também, quais artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tratam da Educação do Campo. Tendo como objetivo principal: Realizar o diagnóstico da experiência pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá (E.E.I.E.M. Fág Kavá), verificando se o estabelecimento de educação atende a legislação que regulamenta a Educação diferenciada às comunidades indígenas. Bastava saber se as escolas indígenas seguiam as leis que dão respaldo à educação indígena e, para tanto, buscou-se analisar a documentação da escola Fág Kavá. O presente trabalho baseia-se em referências bibliográficas que contam a história de resistência indígena no Brasil, assim como as diversas atrocidades e explorações que sofreram os povos originários, incluindo o reducionismo geográfico, desde o séc. XVI, e de que modo essas imposições influenciaram a cultura desses povos. Portanto, após a introdução, no segundo capítulo, contextualiza-se a Terra indígena Serrinha e, também, enfatiza-se a importância de as escolas indígenas desenvolverem a filosofia freireana. O terceiro capítulo traz parte da história da colonização e dos prejuízos sofridos pela cultura indígena com as transformações no modo de vida, em virtude da interferência da colonização em todas as regiões da nação brasileira. No quarto capítulo, são apresentadas as análises da documentação da referida escola, verificando se atende à legislação da educação específica para os povos indígenas e, por fim, há a conclusão das análises da pesquisa.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação do campo. Educação popular.

RESUMEN

Este trabajo se caracteriza como una investigación cualitativa, que buscó conocer la legislación educativa específica para la educación indígena, observando también qué artículos de la Constitución Federal y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) tratan de la educación rural. El objetivo principal fue realizar un diagnóstico de la experiencia pedagógica de la Escuela Estatal Indígena de Educación Media Fág Kavá (E. I. E. M. Fág Kavá), verificando si el establecimiento educativo cumple con la legislación que regula la Educación Diferenciada a las comunidades indígenas. Bastaba saber si las escuelas indígenas seguían las leyes que apoyan la educación indígena y, por lo tanto, buscamos analizar la documentación de la Escuela Fág Kavá. Este trabajo se basa en referências bibliográficas que narran la historia de la resistencia indígena en Brasil, así como las diversas atrocidades y explotaciones sufridas por los pueblos originarios, incluido el reduccionismo geográfico, desde el siglo XIX. XVI, y cómo estas imposiciones influyeron en la cultura de estos pueblos. Por lo tanto, después de la introducción, en el segundo capítulo, se contextualiza la Tierra Indígena de Serrinha y, también, se enfatiza la importancia de las escuelas indígenas desarrollando la filosofía de Freire. El tercer capítulo presenta parte de la historia de la colonización y las pérdidas sufridas por la cultura indígena con las transformaciones en el modo de vida, debido a la interferencia de la colonización en todas las regiones de la nación brasileña. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de la documentación de la escuela, verificando si cumple con la legislación educativa específica para los pueblos indígenas y, finalmente, se concluye el análisis de la investigación.

Palabras clave: Educación indígena. Educación del campo. Educación popular.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TERRA INDÍGENA SERRINHA	13
2.1 REINVINDICAÇÕES DOS COLONOS PELA POSSE DE SERRINHA.....	16
2.2 RETOMADA DE SERRINHA.....	17
2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	21
2.3.1 Compreendendo a educação libertadora	22
2.3.2 Os vieses da educação libertadora	27
3 DOMÍNIO DOS NATIVOS PELA EDUCAÇÃO	31
3.2 A EXPLORAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO DOS NATIVOS.....	33
3.2.1 Serviço de Proteção aos Índios (SPI)	40
3.2.2 Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI)	45
3.2.3 Fundação Nacional do Índio (FUNAI)	47
3.3 DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE	50
3.3.1 Interligando algumas concepções de educação brasileira	57
4 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	70
4.1 ANÁLISES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA FÁG KAVÁ	72
4.2 ANÁLISES DOCUMENTAIS: PLANO DE ESTUDOS DA FÁG KAVÁ.....	83
4.2.1 Parte 1: Análises dos Planos de Estudos/Ensino (PEs)	84
4.2.2 Parte 2: Análises dos Planos de Estudos/Ensino (PEs)	88
4.3 DIÁRIOS DE CLASSES	95
5 CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A Escola Fág Kavá está localizada na Terra Indígena que tem por extensão um território de aproximadamente, 11.650 hectares, dividido em quatro municípios da região do Alto Uruguai: Constantina, Engenho Velho, Ronda Alta e Três Palmeiras, RS.

Destaca-se que os alunos são compostos por indígenas Kaingang, ressaltando-se que a etnia Kaingang desta terra não deixa de ser agricultora, embora muitos produzam em pequenas escalas. Por essa razão, depara-se, então, com outro contexto histórico, o conflito motivado pelas terras indígenas, que é uma constante na história do Brasil.

Nesse contexto, percebe-se que as demarcações das Terras Indígenas se arrastam por longos anos. O motivo do desinteresse dos governantes em demarcar as terras tradicionalmente ocupadas por índios, possivelmente seja pelos entraves e uma consistente regulamentação para o cultivo dos territórios pertencente a união. Existe aí, algumas questões que de vemos que repensar sobre o capitalismo rural e a preservação do meio ambiente. No entanto, não está sendo tão possível afirmar que os indígenas não aderiram o agronegócio dentro das aldeias e também estão preocupados com a preservação do meio ambiente.

Mesmo assim, os sujeitos da Terra Indígena Serrinha mantêm-se com a produção e comercialização de artesanatos e o cultivo agrícola, hoje viabilizado por uma cooperativa, gestada pelos próprios indígenas e lideranças das aldeias da TI Serrinha. Outro meio econômico que se sobressai, para o sustento das famílias, são os empregos ofertados pelas agroindústrias da região e do estado vizinho, Santa Catarina.

A Escola Fág Kavá tem disponibilidade para ofertar a educação básica, dos anos iniciais ao ensino médio completo, com pleno funcionamento diurno. Conforme informado pela direção da escola, havia 176 alunos matriculados, no ano de 2019 e a escola, também, contava com 5 colaboradores e 19 professores, havendo, ainda, um quadro considerável de professores indígenas, em torno de 5 professores Kaingang.

A estrutura da escola contém prédios retangulares, com espaço aberto ao meio, além de salas para cada ano/série para as turmas de alunos, possui uma videoteca. Logo na entrada, à esquerda, encontra-se a sala dos professores, com uma cozinha, e, ao lado direito, está a sala da direção da escola, dividida em dois ambientes.

Ao fundo da escola, há uma quadra de esporte, ao ar livre, que, poucas vezes, é utilizada pelos professores, pois, ao lado da escola, se encontra um ginásio de esporte da comunidade, cuja finalidade, também, é amparar as festividades das aldeias vizinhas, como datas comemorativas, casamentos, festas de aniversários e eventos dançantes.

O tema deste trabalho de pesquisa, *Estudo da prática pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá: análise do atendimento à legislação de educação específica para os povos indígenas*, expressa, previamente, o que se pretende descobrir.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa e, segundo Gil (2008), “[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. (GIL, 2008. p. 175).

Ainda, o autor afirma que, nessa concepção de pesquisa, não existe uma receita pronta, possibilitando que o pesquisador tome posse dela e dê continuidade, rigidamente: “é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis”. (GIL, 2008, p. 175). Isso se deve aos procedimentos de como arquitetar a elaboração da pesquisa, desde seu início, passando pelas etapas seguintes, até chegar ao final, com afirmações consideravelmente sustentáveis.

À medida que captamos a situação existencial a que nos propusemos desvelar como pesquisadores, verificamos que a situação existencial, conforme Paulo Freire (2005, p. 61), encontra-se “codificada”. Gil (2008) também apresenta a ideia de que temos algo a ser “descodificado”, ou seja, algo que, na visão de homens e mulheres, apresenta-se como produto espesso na realidade, a serem entendidas, detalhadamente, suas implicações na vida dos sujeitos e da comunidade, os quais apenas criam suposições, hipóteses, de como se engendram determinadas situações.

A “codificação”, por mais complexa que seja, não passa por negar a existência ou contentar-se com hipóteses e suposições fragmentárias da situação existencial. Não é dessa maneira que se pode dar como solucionado o problema. A “descodificação”, segundo Freire (2005, p. 61), dar-se-á na dialetização do pensar com os pares. Dessa forma, as análises ganham sentido e as hipóteses são confirmadas ou descartadas.

Na análise de uma situação existencial concreta, 'codificada', se verifica exatamente este movimento do pensar. A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. (FREIRE, 2005, p. 62).

Os engajamentos de ida e volta, do imaginário ao concreto, que se faz em uma análise de situação codificada, se bem esmiuçada, resultará em uma descodificação bem-sucedida, desse modo, levando à superação da abstração, agora havendo uma percepção crítica do concreto, podendo anular a realidade espessa e muito difusa, antes vista em uma visão do senso comum.

Neste sentido, buscou-se solucionar o seguinte problema: A experiência pedagógica da Escola Fág Kavá atende a legislação referente ao ensino diferenciado para os indígenas, e a escola dialoga com a perspectiva pedagógico da Educação do Campo?

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa também se analisou a experiência pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, visando compreender se a escola atende à legislação instituída para uma educação escolar específica para os povos indígenas do Brasil. Também, procurou-se saber quais as práticas efetivamente desenvolvidas, de acordo com a legislação que trata da Educação Indígena.

Entretanto, foi realizado o diagnóstico da experiência pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá (E.E.I.E.M. Fág Kavá), verificando se o estabelecimento de educação atende à legislação que regulamenta a educação diferenciada dirigida às comunidades indígenas.

Por outro lado, os objetivos específicos estão voltados ao estudo do contexto histórico da Terra Indígena Serrinha e, também, à compreensão do estabelecimento da Escola Fág Kavá nessa terra indígena. Nesse sentido, buscou-se compreender os parâmetros legais que asseguram uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas no Brasil e analisar a relação da experiência pedagógica da Escola Fág Kavá com a legislação da educação voltada para a realidade cultural e social indígena.

Para que essa sistemática pudesse ser realizada, foram analisadas algumas leis que especificam alguns aspectos da educação em que este trabalho de pesquisa busca aprofundar-se.

Foram estudadas resoluções, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de colaborar com a explicitação dos direitos educacionais para a população indígena, a *priori*, da região Norte do Rio Grande do Sul, e, partindo-se desta localização, procura-se abranger o diálogo de forma mais ampla, por meio de embasamento teórico e referências de estudos publicados por autores que se aprofundaram no mesmo sentido deste trabalho.

Busca-se, também, relacionar e enfatizar as leis que sustentam uma educação indígena de qualidade e diferenciada. Procurou-se demonstrar, basicamente, uma aproximação de igualdade das demais comunidades camponesas com os povos indígenas brasileiros, a partir de critérios de lutas e exclusão social sofridos ao longo das trajetórias de reivindicações por direitos constitucionais e de escolha e intervenção política, social e cultural, de modo a manter sua identidade.

Com muita luta, garra e determinação e o envolvimento de diferentes organizações, entidades científicas, algumas instituições não governamentais e o engajamento de ONGs, ao longo do tempo, os povos indígenas conquistaram amplo respaldo na Constituição. Algumas dessas conquistas estão prescritas nos artigos 78 e 79, Ato das Disposições Gerais e Transitória da Constituição Federal de 1988, e, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, resgatamos esses artigos com abordagem mais detalhadas.

2 TERRA INDÍGENA SERRINHA

As discussões, afirmações e relatos expostos sobre o contexto da Terra Indígena Serrinha estão embasadas em duas principais fontes bibliográficas: o jornal Zero Hora, atualmente GaúchaZH, e o trabalho de especialização de um docente com formação em história, que se chama Deloir Federici.

Os veículos de imprensa, mesmo zelando por suas ideologias, ainda assim trazem à tona afirmações verídicas, fatos que realmente ocorreram, mas, como a notícia será publicada e para que lado induzirá o leitor a formar opinião já é uma outra questão, necessitando-se que os sujeitos tenham uma visão crítica.

A monografia do professor Federici traz uma investigação aprofundada sobre o território indígena localizado entre os municípios de Constantina, Engenho Velho, Ronda Alta e Três Palmeiras, no RS.

A Terra Indígena Serrinha foi parte territorial desmembrada da Terra Indígena Nonoai/RS. Assim como tantos outros toldos, estende-se ao longo de dez léguas em quadro, ou seja, 420.000 hectares, de acordo com Federici (2013, p. 13).

Federici (2013) traz informações muito importantes para o resgate histórico da Terra Indígena Serrinha, a começar pelo marco temporal do reducionismo territorial dos Kaingang e Guaranis que habitavam a TI Nonoai, desde 1847, reconhecido, definitivamente, como território indígena pelas Leis de Terras, nos anos de 1850.

No jornal Zero Hora, de 17 de junho de 1984, afirma-se que

Em 1856, na primeira demarcação das áreas indígenas do Rio Grande do Sul, a reserva de Nonoai, estendia-se por dez léguas entre os rios Uruguai, Passo Fundo; Baitaca, Lobo e Rio de Várzea, em 1911, em uma segunda demarcação, foi reduzido para 34.908 hectares. Em 1941, o governo transformou 19.998 hectares em Reserva Florestal e, em 1962, outros 2.499 hectares foram destinados a assentar colonos sem-terra. No ano seguinte, outros 1.200 hectares tiveram a mesma função. Sobraram 13.710 hectares, contando os mil hectares ocupados pela Tissiani e Dal' Asta. (ZERO HORA, 17.06.84).

Os mil hectares ocupado pela firma Tissiani e Dal'Asta foram parar na justiça e houve ganho de causa para os índios de Nonoai. Contudo, a comunidade indígena de Nonoai precisou mobilizar-se e fazer pressão para que o Estado pagasse as devidas indenizações e devolvesse os mil hectares de terra.

O mesmo noticiário confirma que, em 1911, Serrinha havia sido demarcado com 11.950 hectares e, mesmo antes, os nativos da Serrinha já sofriam com pressões

e invasões de seus territórios, a ponto de levar um cacique a formar comitiva, que percorreu, a pé, 470 km, em 1908, de Serrinha a Porto Alegre, para expor ao governador Carlos Barbosa a problemática de invasões indevidas por colonizadores com frentes pastoris, extrativistas e agrícolas.

Após o cacique Antonio Pedro denunciar os colonos de estarem usurpando terras indígenas, o governador do estado do Rio Grande do Sul manifestou apoio aos índios, o que coincide com as demarcações de terras nos três anos seguintes, fixando as delimitações territoriais de Serrinha, em 1911.

Federici (2013) aponta que, em 1930, o Governo do Estado já havia negociado quase todas as terras devolutas, restando apenas as terras indígenas legalmente demarcadas e inalienáveis por qualquer órgão federal ou estadual. Mesmo assim, os colonos insistiam em adentrar os territórios indígenas e ocupar vastas áreas de terras.

Os índios, especificamente da Serrinha, continuaram sofrendo pressões pelos ditos “gringos”, oriundos das colônias velhas, como de Erechim e Getúlio Vargas, e os órgãos federativos e estaduais preferiram fechar os olhos para os legítimos direitos indígenas, em vez de defender ou dar assistência jurídica para as causas dos nativos.

Podemos observar a falta de comprometimento do Estado com os índios da Serrinha pela manobra que consiste na criação da Reserva Florestal do Estado do Rio Grande do Sul (parque florestal).

O parque florestal foi criado por Walter Jobim, então governador do estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto nº 658, de 10 de março de 1949, que reservava 6.624 hectares para a criação do parque junto ao toldo da Serrinha, restando 4.725 hectares para ocupação dos Kaingang.

A Reserva Florestal viabilizada pelo decreto foi uma evidente redução de espaço dos Kaingang, o que facilitaria a ocupação da Reserva Florestal pelos colonos sem terras, que, posteriormente, acabariam expulsando os indígenas de suas propriedades.

Conforme Federici (2013), desde 1930, já havia intrusos dentro da Serrinha. Então, obviamente, no início da década de 1950, a Reserva Florestal caracterizava-se como uma área totalmente devastada e propícia para a agricultura.

Com isso, os próprios funcionários do estado que trabalhavam dentro da Terra Indígena forjavam documentações para os arrendatários plantarem e, com a suposta documentação, tomavam posse das terras.

A resistência indígena já existia, mas não causava efeitos mobilizadores, por não terem uma organização forte o bastante para resistir. As resistências dos Kaingang diante das ocupações indevidas dos colonos eram reações isoladas, o que levou muitos indígenas a morrer em confronto com os não indígenas.

Em 1958, Ildo Meneghetti, governador do estado, autor da Lei nº 3.381, legitimada pela Assembleia Legislativa, dá autonomia para o estado vender 6.624 hectares de terras para colonos e posseiros, entre outros sem terras.

Os 6.624 hectares são exatamente o território do Parque Florestal do Estado, que estava apto para venda e posse legal dos colonos intrusos. Os administradores do Parque Florestal e funcionários ligados à Secretaria da Agricultura do estado queriam ir além, para eles não bastava alienar o Parque, pois queriam mesmo expulsar os índios e ocupar toda a área de terra, porque os bons terrenos para agricultura ficavam situados próximos do toldo Alto Recreio e Rio Passo Fundo.

Como se não bastasse, o estado designou alguns funcionários a serviço da Secretaria da Agricultura do Rio Grande do Sul para pressionar ainda mais os Kaingang a abandonarem suas terras, como podemos analisar pelo relato do depoimento da indígena Camila Moreira:

Mais ou menos em 1955, vieram uns administradores para a Serrinha que eram pior que os outros: era o Adelqui Morgante e o Nei Mesquita, e eles tinham um fiscal chamado João Américo, que era o pior bandido [...]. Num dia, 1959, nós tava na roça da comunidade debulhando milho para fazer farinha tinha autorização do cacique para isso. Aí chegou de cavalo o João Américo. Ele mandou que a gente fosse embora deixasse o milho debulhado, que era mais ou menos um saco. Eu falei pro meu marido e filhos: vamos embora e chutei todo o milho no chão. O João Américo ficou brabo e gritou que a gente seria preso e foi buscar alguns para isso. Meu marido então falou: 'Acho que é melhor a gente ir embora de uma vez daqui, como muitos já fizeram, porque o nosso cacique manda colher e o fiscal rouba tudo'. A gente vivia sempre com medo. Naquela noite fugimos a pé até Nonoai. (Cartilha Queremos voltar para nossa Terra da Serrinha, 1996 apud FEDERICI, 2013).

O povo Kaingang da Serrinha não resistiu a tanta pressão e covardia e, em 1963, as últimas famílias dos remanescentes índios Coroados foram “retiradas” e o governo distribuiu as terras entre os colonizadores, extinguindo, dessa forma, a Terra Indígena da Serrinha.

2.1 REININDICAÇÕES DOS COLONOS PELA POSSE DE SERRINHA

Conforme Federici (2013) aponta, desde o início da década de 1950, havia um movimento político, de proporção regional, que pressionava o governo do estado a vender ou lotear o Parque Florestal para os posseiros.

O interesse pelas terras de Serrinha era tanto, que levou o parlamentar Romeu Scheib, representante regional na Assembleia Legislativa, a apresentar um projeto de Lei, no dia 26 de abril de 1951, solicitando a aprovação dos parlamentares para que o Estado pudesse alienar o Parque Florestal junto ao todo da Serrinha.

O projeto foi reprovado e arquivado pela Comissão de Finanças e Orçamentária, comandada pelo deputado Leonel de Moura Brizola, que rejeitou o projeto com base na Constituição de 1946, Art. 216, que proclamava:

Será respeitada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas exclusivas. (Art. 216 apud FEDERICI, 2013).

Mesmo que a Terra Indígena da Serrinha tivesse sido demarcada em 1911 e tivesse sido garantida a posse permanente das terras para os índios, podemos observar que não foram respeitados os direitos dos Kaingang.

Em 27 de dezembro de 1959, os vereadores do município de Constantina/RS exigem da Secretaria Estadual de Agricultura urgência na titulação dos lotes da Reserva Florestal da Serrinha para os agricultores que se estabeleceram sobre aquelas terras.

Federici (2013, p. 20) afirma que “[...] o Estado e as instituições Governamentais descumpriram a Lei em detrimento dos interesses particulares”. Isso porque já haviam se instalado comerciantes dentro da área indígena, que movimentavam o comércio dos municípios com a troca de excedentes por mercadorias mais industrializadas. Com isso, obtinham influência política e voz para adquirir apoio de parlamentares e autoridades que tinham interesses em colonizar toda a Terra Indígena Serrinha.

Observa-se que, junto com a falta de assistência jurídica e legislativa, juntando mais as pressões e violências, o poder econômico que os colonos exerciam sobre os índios foram determinantes para a evasão dos Kaingang de Serrinha.

2.2 RETOMADA DE SERRINHA

Conforme relata o saudoso cacique Antonio Míg, em uma entrevista concedida a Federici (2013, p. 28), o conhecimento das novas leis estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e uma melhor organização dos povos indígenas do Sul deram-lhes forças para reivindicarem as Terras de Serrinha.

Míg afirma que houve outros grupos de Kaingang, a partir dos anos de 1993, que tentaram, duas ou três vezes, retomar os direitos de posse sobre as terras de Serrinha, mas não resistiram às pressões políticas e dos colonos, tendo os indígenas acabado recuando.

Publicaram-se notícias nos jornais da região, como o jornal Zero Hora registra, no dia 5 de novembro de 1993, de tentativas de retomadas da Terra Indígena Serrinha:

[...]. Um grupo de 58 índios ocupou ontem pela manhã as terras próximas ao cemitério indígena de Serrinha, na Baixada Santo Antonio, próximo a Barragem Passo Fundo, na região de Ronda Alta. Os índios reivindicam a posse sobre 11.950 hectares colonizados na década de 50 pelo governador Ildo Meneghetti e oficializados nos anos 60 por Leonel Brizola. (CAINGANGUES..., 1993).

Ainda, o mesmo noticiário relata que, naquele ano de 93, viviam sobre os 11.950 hectares mais de mil famílias de agricultores. Com isso, é possível ter uma noção do tamanho do problema que o grupo indígena teria de enfrentar.

Podemos usar uma metáfora para compreender essa situação vivenciada pelos nativos: imaginemos 58 homens tentando conter um grande deslizamento de terra em uma encosta de rio, encharcada pela chuva. Desse modo, teriam duas opções: resistir e morrer tentando ou simplesmente desistir e sair ilesos. Assim são os relatos dos remanescentes das tentativas de retomada, que se iniciaram no ano de 1993.

Conforme registra Federici (2013, p. 28), o depoimento de Antonio Míg relata que o último grupo esteve mais preparado para resistir às pressões políticas e dos agricultores. Na entrevista, Míg relembra que se acamparam próximos do asfalto, no dia 06 de novembro de 1996, e o jornal Zero Hora traz mais informações sobre esse marco histórico dos Kaingang na retomada da Terra Indígena Serrinha.

Os índios caingangues acampados as margens da RS-324, em Ronda Alta, desde o dia 06 de novembro para reivindicar uma área de 11,9 mil hectares, fizeram um acordo na Justiça Federal de Passo Fundo e prometem sair do local em 45 dias. A área de cerca de um hectare pertence ao agricultor Antoninho Serafini. O agricultor ingressou com uma ação de reintegração de

posse na justiça pedindo a retirada dos indígenas. O juiz Luiz Carlos Cervis fez uma audiência de conciliação e conseguiu o acerto entre as partes. O representante dos índios Dorvalino Forte garantiu que os caingangues permaneceram na região em busca dos 11,9 mil hectares, onde hoje estão assentadas 1,5 mil famílias de minifundiários. Nos 45 dias, os índios irão procurar uma nova área. (CAINGANGUES..., 1996).

Continuando a fala do líder indígena de Serrinha, o então cacique Antonio Mĩg, ele afirma que sofreram reintegração de posse e perderam, na justiça, o direito de ocupar a terra. No entanto, como não desistiram de lutar pelo direito legal de retomada da área indígena, o esperado aconteceu.

Mĩg ressalta que, em 1997, ganharam o direito de posse das terras de Serrinha e, como a área era demarcada, o Ministério da Justiça emitiu uma portaria para levantamento fundiário. Segundo o líder indígena, caso a área não fosse demarcada, a FUNAI e o Ministério da Justiça teriam de ter formado um grupo de pessoal especializado em antropologia para identificar a área.

Os estudos antropológicos foram descartados pelo fato de o Ministro da Justiça da época ter tomado conhecimento das comprovações de que a Terra Indígena Serrinha já havia sido demarcada há décadas.

Quando os agricultores souberam que as terras seriam devolvidas aos indígenas, houve muitos comentários e boatos, pois a falta de informações e de conhecimentos sobre as leis que garantiam os direitos dos Kaingang sobre as terras legitimamente indígenas abriam espaço para confusão por parte dos agricultores.

Por conta disso, Federici (2013, p. 30) ressalta que houve a participação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos quatros municípios que cercam a Terra Indígena, assim como a participação da igreja católica e de líderes políticos de orientação marxista, que se uniram para clarificar o entendimento dos agricultores a respeito de seus direitos.

Esse conjunto de lideranças, um tanto quanto comunitária, também buscou viabilizar, de forma pacífica, as negociações para as devidas indenizações das benfeitorias. O governo federal arcaria com os custos dessas indenizações, enquanto o governo estadual ficaria responsável pelo reassentamento das famílias desalojadas.

Tudo indica que o Governo Federal, por meio da FUNAI, omitiu-se de suas responsabilidades e, da mesma forma, o Governo Estadual, uma vez que ambos os lados, indígenas e agricultores, tiveram de se mobilizar para pressionar os governos a pagar as indenizações e reassentar os não índios.

Enquanto não havia uma solução palpável para os problemas de terras e reassentamentos dos agricultores, cada um chegava às suas próprias conclusões: alguns não indígenas concordavam em deixar a área, mas outros afirmavam que não sairiam de maneira alguma de cima das terras indígenas, preferindo morrer do que deixar as benfeitorias e as lavouras que vinham cultivando há mais 30 anos, pois possuíam uma documentação legal de posse das terras.

Com isso, os sindicalistas, preocupados com aquela situação e com o andamento dos processos de realocação e indenização, organizaram uma manifestação, no dia 1º de setembro de 1997, em ato que reuniu, aproximadamente, 500 agricultores às margens da RS-324, na altura do toldo Alto Recreio.

O protesto teve o apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento Sem Terra (MST). Na ocasião, os agricultores bloquearam, por duas horas, a RS-324, exigindo do Estado o assentamento de mil duzentas e quarenta e cinco (1.245) famílias.

A comunidade indígena, por sua vez, apresentou nesta conjuntura, maior clareza política que os demais envolvidos, tendo em vista a organização apresentada pelo grupo nas mobilizações, o que expressa a experiência de luta que vinha sendo travada na articulação para garantir o direito dos povos indígenas na Constituição de 1988. Isso foi demonstrado na prática política do grupo na medida em que se desenrolavam os acontecimentos. (FEDERICI, 2013, p. 33).

Federici (2013) afirma que, em nenhum momento, os índios procuraram entrar em confronto direto com os “colonos”, sempre buscando conviver de forma pacífica naqueles momentos de insegurança e de luta pelos seus direitos.

Os Kaingang, em seus debates em reuniões, deixavam evidente que o inimigo comum entre índios e “brancos”, naquele momento, era o Estado. Portanto, seria necessário unir forças para pressionar o governo estadual a resolver aquela problemática das questões das terras e encontrar lugares para assentar os indenizados.

Federici (2013) ainda aponta que a FUNAI, representante do governo federal, pagou as benfeitorias dos não índios, que, tendo recebido as indenizações, obrigatoriamente, deveriam deixar a área indígena e esses sujeitos encontravam outra situação desfavorável, pois o governo do estado ainda não havia comprado outras terras para alocar as famílias desalojadas.

Mesmo com todas essas divergências e pressões políticas, inclusive dos “colonos”, os índios seguiam firmes na luta e muito bem organizados, pressionando os governos em relação às demarcações e aos levantamentos fundiários.

Assim, no dia 02 de maio de 1997, 29 famílias pertencentes ao município Engelho Velho, foram contempladas com o montante que cobria as benfeitorias e, conforme o governo pagava as posses dos agricultores, as propriedades ficavam liberadas para a ocupação dos Kaingang.

A cada portaria emitida pela FUNAI para realizar os levantamentos das benfeitorias produzidas pelos agricultores, contemplava-se um número cada vez maior de famílias não indígenas, como ocorreu no início de abril de 1998, com 110 famílias indenizadas pelos seus patrimônios sobre as Terras Indígenas de Serrinha.

Pode-se afirmar que as benfeitorias, normalmente, resumiam-se a casas, galpões, galinheiros, chiqueiros, hortas, poteiros, estábulos, pomares, entre outros.

Chega-se ao ano de 1999 e os agricultores, já mais organizados e com uma compreensão maior do que vinha ocorrendo, não tinham outra alternativa a não ser deixar a área.

Ocorreu que no de 1999 por necessidade a conscientização política dos agricultores amadureceu. Eles perceberam que era necessário um entendimento com a comunidade Kaingang. Isso se expressou na grande disputa para integrar a lista que seria enviada a Brasília para expedição de portarias. O documento só seria expedido com a autorização previa dos agricultores para a realização do levantamento fundiário em suas propriedades. (FEDERICI, 2013, p. 35).

Um dos motivos que levou à concordância em integrar a lista de levantamentos fundiários, conforme nosso pesquisador, seria porque os técnicos da FUNAI elevaram os preços bem acima do que valeriam as propriedades. Um segundo motivo apontado é o de que se permitiu a prática de corrupção pelos líderes de ambos os lados, tanto do lado indígena quanto da parte dos “brancos”, o que culminou com um estrangulamento orçamentário da FUNAI, responsável pelos levantamentos fundiários e pelas indenizações.

Segundo essa fundamentação teórica, havia agricultores que pagavam até duas vezes para seus nomes constarem na lista de pessoas interessadas em deixar Serrinha e, em outros casos, consta-se que o principal líder indígena cobrava propina para listar os nomes dos sujeitos que desejavam acelerar o processo de indenização de bens e patrimônios.

Essas práticas foram denunciadas na Polícia Federal de Passo Fundo e as denúncias mais graves de cobrança de propina recaíram sobre o cacique da Terra Indígena Serrinha daquele ano de 1999.

O processo de retomada da Terra Indígena Serrinha sucedeu, gradativamente, com muita luta, com alguns pequenos percalços entre indígenas e agricultores e, no final de 2019, as últimas famílias de agricultores receberam suas devidas indenizações, pagas pelo governo federal, e deixaram a Serrinha, tornando-se a área totalmente terra indígena novamente.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Tendo em vista inúmeras leituras, além do convívio permanente com os “parentes” Kaingang, são passíveis de compreensão os seus traumas e as suas mazelas e artimanhas, que adquiriram, também, como forma de sobrevivência.

O tempo modifica tudo, e mais rápido ainda, quando há influência do ser humano. Assim como a comunidade urbana se moderniza, o mesmo ocorre dentro das comunidades indígenas, não tão rapidamente quanto na sociedade urbana.

Atualmente podemos observar, que os Kaingang estão se destacando como seres humanos, seres sociais, políticos e filosóficos. Claramente aprenderam através de formações acadêmicas, e pelas opressões sofridas no decorrer de séculos de lutas por direitos e busca por reconhecimento de seu protagonismo social dentro de sua cultura. No entanto, isso se traduz na busca de viver com liberdade e isso significava, no passado, também, não se preocupar com limites geográficos delimitados com cercas e arames farpados.

Portanto, as reivindicações e, principalmente, a resistência indígena incomodam muita gente. No entanto, o idealismo e a filosofia de vida indígena resultaram e resultam, ainda, em opressões governamentais, incluindo até mesmo o legislativo, tanto federal quanto estadual, para os povos indígenas.

A Educação Popular nas escolas indígenas seria muito importante para orientar a massa nativa nos seus anseios, pois, desse modo, todos os indígenas compreenderiam melhor como nossa nação engendra-se e, da mesma forma, entenderiam a injustiça social.

Assim, a filosofia de matriz freireana torna as ações indígenas mais inteligentes e justificáveis, pois a Educação Popular é pensada e desenvolvida para o coletivo e

no coletivo, para que se forme uma sociedade mais igualitária, formando sujeitos com senso crítico.

Por essas razões, e pela causa fundamental que a Educação Popular defende, que é, principalmente, a justiça social, é coerente afirmar que as escolas indígenas necessitam adequar-se, reconstruindo os currículos escolares e todos os seus planejamentos na perspectiva da educação libertadora.

2.3.1. Compreendendo a educação libertadora

A liberdade, muitas vezes, é uma conquista. A liberdade torna-se uma busca constante pelo sujeito que se encontra em uma posição de oprimido.

O oprimido só se vê na ânsia de superar a situação opressora quando a situação de opressão se torna uma totalidade desumanizadora. O sujeito oprimido, que se reconhece como tal, ao lutar para superar a situação desumanizada em que se encontra, implica-se em uma visão crítica que pode impulsionar sua busca pelo Ser mais. Isso não significa revoltar-se com ira ou querer tornar-se vingativo em relação ao seu “proprietário exclusivo”, requerendo reconhecimento crítico, determinação e idealização de uma metodologia de superação, a qual não se faz separadamente de outros sujeitos que se encontram na mesma condição.

Freire (2005) diz que os homens e as mulheres, ao serem tocados pelo desejo de obter autonomia, poder de decisão, como seres livres no mundo e, além disso, reconhecendo-se como seres políticos que são, sofrem uma dualidade de querer estar sendo no mundo.

Tem-se, em si, o desejo de lutar por liberdade, mas são temidas as ameaças e repressões e, à medida que a ação revolucionária do oprimido vai se tornando concretude, também assusta os dominadores, que, naturalmente, podem responder com reações repressivas aos companheiros de luta por liberdade.

Dessa forma, aos dominados, os quais desejam instaurar uma ação transformadora, apresentam-se duas opções: acomodar-se com a situação de opressão e deixar de serem seres autênticos, permanecendo com a consciência de estar sendo oprimidos, ou lutar para romper com este sistema de alienação que, por conseguinte, torna-se uma estrutura de dominação e opressão. “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura

dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la". (FREIRE, 2005, p. 22).

A princípio, entende-se que o sujeito oprimido, com desejo de se libertar, fica inerte enquanto não se junta com sujeitos alinhados com os mesmos propósitos. No seu interior, contém a chama de expulsar de dentro de si o ser do outro, o indivíduo deseja seguir e construir seu próprio caminho e não mais ser uma espécie de marionete, nas mãos do empregador e de sistemas políticos.

Como ninguém pode ser duas coisas ao mesmo tempo e em uma só pessoa, a vida nos dá escolhas, e muitas são difíceis de fazer. Estamos falando de opressão e liberdade, que nós não nos enganemos com supostas autonomias: "Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar [...]." (FREIRE, 2005, p. 22).

Em meio a tantos conflitos internos do sujeito oprimido, no seu despertar para a vida, ele caminha levando consigo uma grande bagagem, vivenciada na sua trajetória enquanto indivíduo oprimido. Nessa bagagem, carrega mais experiências negativas e dolorosas do que uma vida feliz e saudável e, muitas vezes, carrega, também, um histórico de uma juventude negligenciada pelas dificuldades impostas pelo "destino", em vez de expressões alegres e sorrisos fáceis.

As marcas que ficam no oprimido não são tanto as físicas, que fazem deles revoltosos, mas as emocionais, como já mencionado, as impostas pelo "destino" e que, muitas vezes, em um discurso fatalista, diz-se que são dificuldades e provações desejada por Deus/deuses, que nada tem a ver com problemas políticos sociais. Nestes últimos anos, difíceis e atípicos, com incidência muito forte no fim de 2019, as políticas econômicas, que deveriam estender a mão a tanta gente, que sofre a marginalização diária das políticas públicas, formuladas dentro de uma politização elitista, acabam por contribuir, ainda mais, com a fome, a miséria de muitos que já se encontravam em condições de vulnerabilidade social e, nesses anos de restrições e de distanciamento social tais situações aprofundaram-se ainda mais.

Como não se revoltar, ficar indignado, diante de tanta violência contra a humanidade causada pelos próprios semelhantes? Só porque uma minoria da sociedade julga-se superior aos "esfarrapados do mundo", por que estes suportam tudo e não são dignos de fartura alimentar, de um bom lar para habitar, de ter acesso pleno a uma boa educação e à saúde pública?

Diante disso, observamos mais de três itens básicos, tais como alimento, moradia, educação e saúde pública, indispensáveis a todos os cidadãos de uma sociedade que se diz democrática. É certo que há outros fatores que influenciam no desenvolvimento de nossa nação, a democracia brasileira propriamente dita, tais como o neoliberalismo, as consciências separadoras de grupos sociais, por cores, etnias e opções de gêneros.

Isso tudo influencia em um determinismo, em uma sociedade excludente, em que percebemos que não temos um país verdadeiramente democrático, mas o que impera é o neoliberalismo, o que dificulta termos uma nação mais justa e igualitária em diversos aspectos sociais.

Por conta dessas estruturas dominantes impostas aos oprimidos, para quem as dificuldades da vida são algo natural, tentam impor um *slogan* de que o mundo sempre foi assim, de que as adversidades sempre existiram e, por isso mesmo, não há o que fazer, bastando apenas esperar o tempo passar, pois tudo vai se resolver.

Na verdade, essas situações poderiam ser outras, bem melhores, em contraposição a essas mencionadas. Muitos desses problemas enfrentados no nosso dia a dia nem são tantos nossos, mas foram provocados para nos manter presos a uma realidade opressora, de imobilização.

Se a realidade fosse mesmo inexorável, não teríamos razões para pensar e querer agir para mudar nossa história, nos tornarmos rebelde diante de tanta covardia.

Essas situações desumanizadoras remetem ao pensamento crítico de Freire (1996), o qual se pronuncia dizendo: “Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva”. (FREIRE, 1996, p. 30).

Conforme a reflexão de Freire (1996), se a humanidade viesse ao mundo para viver em um determinismo, não teríamos razões para sermos rebeldes e promovermos ações revolucionárias em relação ao sistema que nos oprime, bem como os problemas que nos afligem talvez não fossem observados como uma fatalidade. Se vivêssemos essa realidade de determinismo, dificilmente falaríamos de ética, de opções, decisões e liberdade, pois seríamos semelhantes a “coisas”, poderíamos ser meramente comparados aos animais que são seres a-históricos.

Embora o ser humano, homens e mulheres, seja reconhecido como ser inconcluso, passível de adaptações, é capaz de transformar e recriar, incessantemente, seu mundo, dando sentido ao seu existir, tendo consciência das

atividades que se propõe a realizar. Também, as decisões partem de si e das relações com os outros e, por isso mesmo, impregna o mundo com sua presença atuante, notada pelas transformações que realiza nele e, por mais devastadoras que sejam essas mudanças, mesmo assim, os sujeitos podem permanecer dentro desse contorno que eles recriaram.

Já os animais, ao sofrerem alterações no seu habitat, a natureza encarrega-se de testar a resistência desses seres irracionais, provocando migração para outro habitat ou levando à extinção da espécie. O animal não pode tomar decisões porque elas não vêm de dentro, mas, sim, de fora, e, dessa forma, o animal não consegue se separar de sua atividade, porque ele é sua própria atividade, não tendo consciência de seu fazer no mundo e, por isso mesmo, é um ser aculturado e a-histórico.

O animal nasce, vive, se reproduz e morre, como um “ser fechado”, de acordo com Freire (2005), e, por essas razões, não tem objetividade no seu existir, nem tem poder de decisão, pelo fato de que o animal vive em um presente esmagador, suscetível à destruição de sua vida a qualquer momento, sem sequer ter previsto ou suspeitado de uma ação exterminadora. Simplesmente pela sua inconsciência de objetivar-se no mundo, onde o mesmo não possui capacidade de alongar seu suporte, diferente do homem, que pode se utilizar desse “ser fechado” como base de suas atividades, mas os quais conseguem se separar e, assim, humaniza seu contorno, dando-lhe significados e simbologias ao mundo provido de cultura e de historicidade.

Entretanto, o amanhã não é algo predeterminado ao homem, mas é um desafio, um novo problema a ser enfrentado, não há o direito de se acomodar, de aceitar que o futuro é inexorável, predeterminado, pois, assim, não se teria esperança, uma das coisas centrais da sobrevivência humana. É na esperança que me movo. Em um primeiro momento, até posso ficar calado, dando a impressão de que aceito a condição de silenciado, mas aguardo o momento oportuno para lutar junto com os companheiros contra a negação e a docilidade fatalista, que se apresentam contra mim e os demais sujeitos da opressão.

Dessa forma, Freire (2008, p. 26) aponta que a alienação, a visão distorcida, principalmente, do camponês, está ligada com o interesse de classe, está implicada no sistema socioeconômico e político. O pensador faz questionamentos a um certo grupo de camponeses descrito em uma de suas obras que diz não saber nada, ou seja, eles destacaram que quem sabia era o doutor e eles nada sabiam. Por meio desse questionamento, conseguiu distanciar aqueles camponeses de sua zona de

conforto e eles viram o quanto eram manipulados para permanecer inertes. Segundo Freire (2008, p. 25), a intervenção aos camponeses sucedeu da seguinte forma:

- Eu sei. Mas por que eu sei e vocês não sabem? [...].
- O senhor sabe por que é doutor. Nós, não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor vocês não?
- Por que foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – Por que fui à escola?
- Por que seu pai pode mandar o senhor a escola. O nosso, não.
- E por que o pai de vocês não pôde mandar vocês a escola?
- Por que eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
- E por que ao camponês falta tudo isso?
- Por que Deus quer.
- E quem é Deus?
- É o pai de nós todos.

Em seguida o “doutor” Freire (2008) pergunta quem ali presente teve a honra de ser pai. Diz-se que, naquele momento, muitos sinalizaram que eram pais. Apenas um foi escolhido para concluir o raciocínio, para os demais terem compreensão do teor daquele questionamento.

Aquele pai escolhido respondeu que tinha três filhos. Na sequência, seguem-se as instigações do “doutor Freire”, perguntando se ele seria capaz de sacrificar dois filhos para que o terceiro pudesse estudar e ter uma vida boa e se este pai seria capaz de amar dessa maneira, tendo consciência do que fez aos outros filhos. O camponês, obviamente, respondeu que não. Não sacrificaria seus filhos e nem seria capaz de amar. Então, o “doutor”, como estava sendo chamado Paulo Freire, acrescentou:

- Se você [...] homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas? [...] - Não. Não é Deus fazedor disso tudo. É o patrão. (FREIRE, 2008, p. 25).

Portanto, além da alienação imposta por quem oprime, Freire (2005, p. 32) ressalta que há auto desvalia, característica introjectada nos oprimidos, pelos opressores, fazendo com que acreditem que são incapazes de saber/aprender ou que estudar não é para o pequeno produtor rural, para o indígena, para os quilombolas, para filhos de pescadores (ribeirinhos), para os sujeitos das periferias. É bem provável que haja um discurso determinista, no qual se fala: “tudo que vocês precisam para viver está aqui” em seus entornos, “o que tinham de aprender, já aprenderam” ou, ainda mais, o próprio sujeito interioriza e expressa sua acomodação, dizendo “já estou

velho para isso!”, “isso não é para mim!”. Isso, quando se trata de mudanças, de se mover em uma ação revolucionária, as respostas quase sempre são essas, pronunciam-se na base incrédula de que são incapacitados, de que quem sabe sempre são os outros, como no exemplo de Freire, segundo o qual deveriam escutar o “doutor”, porque é a figura idealizada pelo camponês, pelo operário, de que o intelectual é aquele que tudo sabe.

Desse modo, não veem a sua importância na sociedade, as qualidades que esses grupos sociais constituem no mundo, pois estão imersos em um contexto colonial, ligado quase que, umbilicalmente, com aquele mundo normativo e natural, em que se sentem mais parte do que transformadores daquela realidade delimitada.

2.3.2. Os vieses da educação libertadora

A liderança que emerge, identificando-se com a massa popular, deve insistir na dialogicidade, no pronunciar da palavra e no pensar certo. O movimento revolucionário necessita de uma teoria de ação transformadora, a qual não se faz apenas no verbalismo, no dizer por dizer, sem que haja uma verdadeira crença no seu fazer, para libertação dos oprimidos. Portanto, a transformação radical das estruturas dominantes, afirma Freire (2005), faz-se a partir da práxis, da reflexão e da ação, incidindo sobre o sistema que se deseja transformar. Nesse sentido, exige-se que a liderança esteja, intrinsecamente, engajada com a luta, e a teoria da libertação seja uma permanente reflexão dos sujeitos comprometidos a combater a dominação.

Não há um pensar autêntico sem que haja a participação da massa popular, pois reflexão e a ação verdadeiras dão-se na harmonia dos rebeldes, bem como a aceitação e a negação do Ser mais. Enquanto sujeitos que impregnam o mundo de cultura e historicidade, inerentes à práxis revolucionária, não há um pensar certo isolado das classes populares. Uma liderança compromissada com a libertação dos oprimidos contradiz-se com os princípios da práxis verdadeira, tornando-se liderança ambígua, age na sua dualidade, de forma antidialógica, agregando métodos manipuladores sobre as massas populares, funcionalidade tal que se constitui como negação de pronunciar sua palavra, do pensar certo.

De forma alguma, a liderança revolucionária pode liderar as massas oprimidas como se elas fossem objetos de sua propriedade, pois estaria gerindo sua liderança

sob a existencial dualidade, encarnando o espírito revanchista e fazendo de sua influência uma revolução privada, assim, agiria às sombras dos métodos de opressão.

A verdadeira revolução, de acordo com Freire (2005, p. 79), funde-se na dialogicidade com as massas oprimidas. Obstaculizar a comunicação é o mesmo que negar o direito dos demais atuarem e, então, a liderança estaria invertendo os polos, pois já não existiria um pensar verdadeiro, nem, tampouco, estaria alinhando seus pensamentos e objetivos com a massa oprimida. Dessa forma, o sujeito sairia da condição de oprimido para a condição de opressor e, obviamente, isso não é o correto a se fazer quando lutamos por uma causa.

Quando conquistamos um lugar de destaque, incide confiança, exigindo-se constante diálogo entre os homens e as mulheres, porque é dessa maneira, no dizer a palavra, no dialogar uns com os outros, que juntos nos libertamos. Em uma visão humanista, a teoria revolucionária, também, exige a efetiva participação de todos, significando ter a práxis autêntica, desenvolvendo ação, reflexão e ação, simultaneamente, por meio da comunicação com as massas populares.

Negá-la, no processo revolucionário, evitando, por isto mesmo, o diálogo com o povo em nome da necessidade de 'organizá-lo', de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade. É temer o próprio povo ou não crer nele. Mas, ao se descrever do povo, ao temê-lo, a revolução perde sua razão de ser. É que ela nem pode ser feita para o povo pela liderança, nem por ele, para ela, mas por ambos, numa solidariedade que não pode ser quebrada. E esta solidariedade somente nasce no testemunho que a liderança dá a ele, no encontro humilde, amoroso e corajoso com ele. (FREIRE, 2005, p. 80).

Portanto, a ação libertadora ocorre, principalmente, pelo diálogo, pois não se promove uma ação revolucionária no pensar em torno dos sujeitos oprimidos, colocando-se como aquele que se engaja na luta, mas exalta acima de tudo e de todos a sua própria convicção, pois ser revolucionário consiste em exercer análises críticas e escutar as aclamações dos companheiros de lutas.

Negar o direito de pensar, de poder se comunicar e reprimir o operário e os camponeses, porque são vistos como "essa gente", estigmatizados pela sociedade, dizendo-se solidário com as injustiças que ocorre na classe trabalhadora, faz de um indivíduo que pensa assim nada mais do que um ser ambíguo, que necessita rever seus conceitos de enfrentamento ao regime de opressão.

Diz-se que a liderança revolucionária deve ser solidária com o povo, ser generosa, mas não se trata de dividir por igual a sua renda ou qualquer outro tipo de

bem material. Ressalta-se isso pela visão dicotômica, pois muitos que criticam as reflexões populares são pessoas que se acham intocáveis, pertencentes à elite econômica, nem tanto de nível nacional, mas desde pequenos entes federativos.

Todavia, a falsa generosidade aos oprimidos, que se traduz na docilidade e em métodos sutis de dominação, com os quais buscam mudar a mentalidade da população em vez de mudar a realidade alienante e opressora, nem de longe procura transgredir o dito determinismo por variadas opções de transformação social igualitária.

Os opressores, no seu modo de pensar certo, não deixam a população pensar e, muito menos, dialogam com a massa oprimida, porque, assim, pensando em torno da massa popular, compreendem suas fraquezas e não fazem comunicados a elas, as relações entre eles e elas (opressores e massa) dão-se de forma vertical e, desse modo, matam a esperança dos sujeitos, impondo o determinismo e a fatalidade. Então, alienados, os sujeitos culpabilizam o “destino” e os planos de “Deus” por suas fraquezas, seus sofrimentos e suas limitações. Como expressa Freire (2005, p. 106), as elites dominantes nutrem-se da “morte em vida” dos oprimidos.

É passível de compreensão que, em ambos os polos, referidos como opressores e oprimidos, as estratégias de manipulação e denominação, assim como o oposto dos métodos de opressão, os pensamentos humanistas, de ação transformadora e de desalienação, não se concretizam pelo puro verbalismo, senão pela educação, por meio da ciência, como afirma Freire (2005).

Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da ‘reificação’; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para ‘reificar’, o sine qua desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam ‘reificados’. (FREIRE, 2005, p. 82).

Uma liderança científico-humanista não pode ver com ignorância os sujeitos da massa popular que queiram se expressar, mesmo com seus conhecimentos fundados em uma relação do senso comum. Inclusive, por isso mesmo, não pode desprezar esses saberes, pois isso não quer dizer que sejam menos importantes que os conhecimentos científicos.

Tampouco, a liderança progressista pode *sloganizar* as massas, tendo-as como objeto de estudos, para prescrever o que os constituintes da massa oprimida devem

seguir. Assim, já não se teria como benefício o diálogo, mas tal liderança estaria a ditar para os demais, deixando-se levar pela ideologia da opressão, de modo a negar aos oprimidos o direito de dizerem a sua palavra, impondo a eles a sua palavra “verdadeira”.

Observamos, nesses últimos parágrafos, a importância de nos comunicarmos e não fazer apenas comunicados, pois isso já nos não interessa, senão seria necessário apenas seguir prescrições e, dessa forma, o sujeito isenta-se de participar e, o mais importante, automaticamente, está sendo excluído de fazer sua análise crítica, que ocorre e emerge pela ação e reflexão e ação novamente.

3 DOMÍNIO DOS NATIVOS PELA EDUCAÇÃO

Como falar de educação indígena sem voltar a lembrar a história dos povos indígenas no Brasil? Mesmo que seja uma rápida visita ao passado sombrio da era da colonização, porque assim teremos um melhor entendimento de alguns aspectos, que ainda são mal compreendidos: por que usam estereótipos em relação aos indígenas e por que é visto com preconceito o modo de vida desses sujeitos de uma diversidade cultural muito ampla.

É exatamente o que o leitor poderia ter imaginado, prevendo que falaríamos, aqui, do território brasileiro ocupado por inúmeras etnias indígenas, de norte a sul, de leste a oeste, mas a proposição de nossa discussão é de que não havia cercas e nem muros, delimitando áreas para milhares de indígenas, que viviam livres, com suas próprias maneiras, até que chegam os colonizadores, os quais, atualmente, por muitos, ainda, são vistos como os descobridores do Brasil, como se não houvesse nenhum tipo de vida humana nesses territórios.

Conforme Cunha (1986), Oliveira e Freire (2006) relatam por meio de suas obras, as primeiras impressões que os “civilizados” tiveram sobre os indígenas foram de que eles seriam desalmados, seres pagãos, sem religião alguma e, durante certo tempo, foram considerados como fósseis vivos de seres humanos. Cunha (1986, p. 135) afirma que, de certo modo, foram preservados pela natureza, com a coberturas das matas e isolados de outros mundos. Ainda, Blumenbach, considerado pai da antropologia física, analisa um crânio de um nativo e, após suas análises, conclui que são seres que estagnaram entre o orangotango e o homem. Mesmo, no século XVI, no ano de 1532, já se reconhecia, popularmente, que os indígenas tinham alma, que se tratavam de homens e mulheres, mas intrigavam o cientificismo daquela era.

No decorrer de décadas, surgem outras vertentes, que geram debates na sociedade científica, envolvendo a natureza indígena. Há quem diga que os indígenas brasileiros apenas tinham corpo de humano, mas, no seu interior, possuíam um ser de animal. Outros afirmavam que o índio poderia ser um animal que tinha uma predisposição para alçar acima de sua animalidade, como vimos brevemente em outro momento, baseados em Freire (2005). Ninguém, de fato, assumia, fielmente, que o indígena teria as mesmas capacidades físicas e intelectuais como qualquer outro ser humano vindo do mundo oriente. Nem mesmo os presidentes de províncias, como a de Minas Gerais, atreviam-se a afirmar a humanidade dos indígenas, conforme Cunha

(1986, p. 134), mesmo tendo conhecimento e um convívio mais próximo com os nativos.

A questão era a seguinte: se, para portugueses e espanhóis, o modo de vida dos brasileiros natos causava-lhes estranheza, da mesma forma, esses estrangeiros poderiam provocar nos povos originários desta nação curiosidade, medo e estranheza em relação ao modo como se vestiam e, às vezes, como se comportavam e se comunicavam.

Certamente, por essas diferenças culturais e pelo traje típico indígena ser tão distinto, Lino (ano, p. 102) ressalta que o tráfego de indígenas brasileiros para a Europa era uma prática comum, na era colonial, com as promessas de os indígenas regressarem brevemente à sua terra natal, mas isso nunca acontecia. Segundo o autor, tratavam-se de aliciamentos, ocorridos na atual cidade catarinense de São Francisco do Sul, por volta de 1503, sendo um dos muitos casos discutidos dentro da literatura histórica brasileira da Região Sul.

Como constatamos, também, em um trecho da obra de Cunha (1986, p. 136), que mesmo há mais de 300 anos do primeiro dado descrito anteriormente, a figura exótica dos nativos ainda chamava muito atenção, tanto da ciência, como de viajantes que por aqui passavam.

Sabe-se que um príncipe, chamado pelo nome de Von Wied-Neuwied, de origem alemã, em excursão pelo Novo Mundo, faz amizade com um dos temidos índios de resistência a colonização, e ao retornar para a Europa, para a Alemanha, em 1818, leva junto seu novo amigo por nome “Naknenuks”. O príncipe hospeda o nativo em seu palácio, onde Naknenuks é muito bem recebido, mas tem de ficar exposto inúmeras vezes para ser retratado por diversos pintores, vindo a falecer, em 1832, sem ter retornado ao seu lar. O relato ainda continua “[...] já na segunda metade do século, ‘espécimens de Naknenuks são levados à França’ e examinados em detalhe no Museu de História Natural”. (HARTT, 1870 apud CUNHA, 1986, p. 136).

Observa-se que os nativos levados do Brasil eram apresentados como atrações exóticas, espécie de entretenimento para as elites europeias, quem os levava demonstrava sua relação de autoridade com os povos do Novo Mundo.

3.2 A EXPLORAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO DOS NATIVOS

Para fins práticos, os indígenas subdividem-se em dois grupos, a partir do século XVI, em “bravos” e “domésticos ou mansos”. Essas atribuições foram dadas devido à resistência de grande parte das etnias indígenas brasileiras, que não aceitaram, passivamente, o sedentarismo imposto pelos europeus aos povos originários. Como Cunha (1986) menciona, os indígenas mantinham sua subsistência por meio de coleta de alimentos, como frutos e cereais, da caça e da pesca. Nessa perspectiva, é provável que se deslocassem de tempo em tempos e transitassem ao longo de grandes territórios, em busca de fartura de produtos alimentícios vegetais e de origem animal, pois cada povoação era constituída por numerosos indivíduos. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 42).

Os nativos que aceitavam a imposição da condição de permanecerem alocados em aldeamento eram considerados índios “mansos ou domesticados”, referência que se faz, então, aos “seres desalmados”, e tanto esses como os colonos estariam sob a brandura das leis do império.

Os indígenas de toda nação brasileira sofreram as mais diversas barbáries e explorações apenas por serem índios, por serem seres humanos com costumes diferentes, hábitos alimentares e vestuário tipicamente peculiar e único; contudo, eram vistos como seres inferiores.

Na verdade, os “silvícolas” não migravam para aldeamento de bom grado, eram, coercitivamente, deslocados de suas terras para compor aldeamentos próximos das chamadas praças-fortes (presídios), geridos por militares, que combatiam a resistência indígena. Os destemidos Aymorés e Tapuias, entre outras etnias, lutavam para não se integrar e nem interagir com os portugueses.

Os Tupi e Tupinambá, povos de origem guarani, já extintos, e os remanescentes, potencialmente assimilados à sociedade envolvente, representavam a figura do índio “manso, domesticado”:

Se essa é a classificação prática e administrativa, há, no entanto, duas categorias de índios que se destacam por outros critérios. Há, primeiro, os Tupi e os Guarani, já então virtualmente ou extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na autoimagem que o Brasil faz de si mesmo. É o índio que aparece como emblema da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas. É o caboclo nacionalista da Bahia, é o índio do romantismo na literatura e na pintura. É o índio bom e, convenientemente, é o índio morto. (CUNHA, 1986, p. 136).

Os índios resistentes, e que lutavam com bravura contra a colonização, era com esses que os militares e etnias rivais aliadas aos portugueses guerreavam e, constantemente, geravam conflitos. A coroa portuguesa declarava “**guerra justa**”, pelo fato de os índios de resistência não se sujeitarem à dominação, ao esvaziamento de suas terras e a servir de mão-de-obra para a colonização do Brasil.

Quando se trata de discutir questões da colonização do Novo Mundo, o que nos remete aos primeiros séculos das imigrações dos europeus e, por consequência, a advindos de outros continentes, torna-se indispensável falar da influência dos jesuítas e da catequização dos povos originários. Por meio de diversas leituras, como as dos últimos autores e autoras, é possível ter uma visão ampla da importância dos missionários e da fé cristã, submetida aos indígenas também subjugados, por serem considerados seres sem alma ou até mesmo indivíduos que não evoluíram biologicamente, como já havíamos comentado, a exemplo das análises de crânio dos Tapuias e Aymorés, pois se considerou, em um certo período, que os nativos do Brasil ficaram no meio do caminho da evolução entre o orangotango e o ser humano.

No decorrer dos trezentos anos de Brasil colônia, havia quem defendia a brandura e havia os adeptos à violência contra a resistência indígena. Se antes a guerra que transcorria nos bastidores da justiça imperial, pelos sertões do Novo Mundo, matando, explorando e expulsando os verdadeiros donos desta terra, era ilegal, com a chegada de D. João VI, as violências e as mais diversas barbáries tornam-se legítimas, ou seja, “**Guerra Justa**”, incentivada pelo próprio D. João VI, que defendia a “desinfestação de indígenas” de sobre as terras, que, propositalmente, liberava para os colonos explorarem. Isso ocorria no Vale do Rio Doce/ES e nos campos de Guarapuava/PR, intensamente habitada pelos corajosos índios de resistência a colonização.

Mesmo antes da chegada da Família Real ao Brasil, já se combatiam a resiliência indígena de permanecerem como tal. Os invasores de terras alegavam que a violência com os nativos seria estratégia de defesa, pois, assim, evitariam, futuramente, os ataques índios, que espreitavam as margens de rios e aberturas de estradas e até mesmo próximos de acampamentos.

Aos indígenas “mansos”, que se sujeitavam às ordens da coroa portuguesa, eram oferecidos como benefícios “bem-estar geral”, conviver entre a sociedade civil e ter acesso ao cristianismo.

Nos anos seguintes, ainda no regime do império, intelectuais, como José Bonifácio, começam a pensar as situações indígenas de forma mais legível, com princípios éticos, dentro de um projeto político amplo.

Deu-se ênfase à preparação da fusão dos nativos na sociedade envolvente e, assim, emergiria, originalmente, a nação brasileira. Desse modo, teria o convívio participativo dos indígenas com o resto da população, tratando-os com justiça e seriam reconhecidas as violências cometidas contra os brasileiros natos.

Conforme Cunha (1986, p. 136), analisa, caso o projeto de José Bonifácio tivesse sido aprovado pela Corte Portuguesa e na Constituinte de 1823, teríamos uma história ainda mais desgraciosa, pois a justiça da qual José Bonifácio falava consistia na negociação das terras brasileiras, diretamente, com seus verdadeiros proprietários, sendo estes habitantes do maior país da América Latina, ao invés da usurpação direta.

Que opções os “silvícolas” teriam na era da colonização? Entregarem a terra, pacificamente, e serem totalmente explorados e escravizados? Ou resistirem, como faz a grande maioria, até os dias de hoje, na tentativa de preservarem seu modo de vida, suas culturas, e minimizar os danos na natureza?

Desde as contribuições de José Bonifácio, as questões indígenas tornaram-se pautas nos discursos oficiais, ressaltando-se que, na verdade, havia adeptos da violência e da brandura sobre os índios rebeldes.

Após a abdicação forçada de D. Pedro, as assembleias legislativas provincianas e da capital encarregaram-se de governar toda a nação, a partir de 1834, e as políticas anti-indigenistas intensificaram-se, em várias províncias, pois suas leis e decretos, não mais necessitariam passar pela aprovação do imperador, bastando ser aprovados pelos Conselhos Gerais de cada província para serem validadas.

Como cada província poderia legislar independente da autorização da monarquia, com a autoindependência, alguns governadores de províncias, com os chamados Conselhos Gerais, aprovam decretos e leis que possibilitam apressar o combate e expedições ofensivas e até extinguir vilas inteiras de índios, por volta dos anos de 1835 a 1839. (CUNHA, 1986).

Alguns governadores de províncias menos radicais, se comparado o extermínio excessivo dos nativos da era colonial, davam algumas opções aos povos originários e quilombolas, como, por exemplo aceitar a pacificação e abandonar seus territórios, sendo que o que haviam produzido sobre a terra seria queimado, destruído, para que

não mais retornassem. Caso contrário, seriam escravizados e os que se embreassem na mata, em fuga, seriam caçados e, a maioria, abatidos.

Lembrando que os anos de 1800 ultrapassam os 300 anos de exploração colonial. Contudo, muitas etnias, ou parte delas, já haviam se entrosado com os costumes e o modo de vida de agricultores, embora a maioria dos indígenas tinham sido forçados a se adaptar a novos hábitos e culturas estrangeiras. Portanto, muitos índios “mansos” dominavam técnicas e manejo de produção agrícola e conviviam agrupados.

Conforme Oliveira e Freire (2006, p. 37), os índios “mansos” ou que se tornaram cristãos, provenientes de deslocamentos forçados de suas aldeias de origem, eram realocados novamente próximos dos aldeamentos coloniais, com pretexto de civilizá-los por meio da catequização, tornando-os “vassalos d’El Rei”.

O pretexto mencionado, de catequizar para civilizar, continha a promessa de não escravizar e reter os conflitos entre etnias rivais, mas não significava a ausência de elementos coercitivos. Isso porque os missionários, responsáveis pela civilidade dos nativos, desenvolviam mecanismos eficientes para manipular os indígenas, por meio da fé cristã e dos ensinamentos religiosos. Desse modo, exploravam a mão-de-obra dos indígenas, nomeados “vassalos d’El Rei”, como apontam Oliveira e Freire (2006),

As missões não eram apenas um empreendimento religioso, mas também econômico e político-militar – além disso observamos que [...] embora estivessem dirigidos por princípios éticos e religiosos, até mesmo os jesuítas observavam que os índios abandonavam com facilidade os ensinamentos que recebiam nos aldeamentos e retornavam aos sertões. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 31).

Nessa citação, há elementos pertinentes a algumas críticas recorrentes na informalidade, ainda muito atuais, sobre a atividade econômica dos povos indígenas, tendo a ver também com a terra onde habitam. Podemos expressar isso por meio de alguns questionamentos que pessoas desconexas da realidade social indígena fazem ao se referir ao baixo desempenho de produtividade sobre as terras tradicionalmente ocupadas por índios. Popularmente, afirmam que “índios não trabalham”, “os índios já têm bastante terra”, “os índios ganham tudo de graça/do Governo Federal”. Essas são algumas críticas recorrentes no senso comum em meio a sociedade urbana e, até mesmo, na linguagem ambiciosa de agricultores.

No entanto, nesse sentido, retoma-se a citação já mencionada, que diz que a natureza indígena sempre foi independente da prática agrícola organizada em média e grande escala.

A sobrevivência e resistência indígena estava ligada, diretamente, ao longo de todos esses séculos, com o que a terra e as águas proporcionavam. Hoje é sabido que as matas e os rios, as águas estão contaminadas e a terra desnutrida, já não tendo capacidade de se regenerar sem a interferência humana e aplicação de produtos químicos industrializados, principalmente, quando se trata dos biomas e solos dos Sul.

Considera-se que esses últimos parágrafos foram um grande parêntese para contextualizar alguns aspectos ainda existentes sobre as comunidades indígenas. Atualmente o indígena não busca retroceder, não procura a possibilidade de voltarem a viver como se fosse no século XVI. Isso seria improvável para a sobrevivência dos povos originários, o que se busca são desconstruir paradigmas e estereótipos levantados pela sociedade envolvente.

Nem todos os perjúrios e as visões negativas que os descendentes europeus e oriundos de outros continentes fora das américas têm sobre os indígenas são problemas promovidos pelos brasileiros natos, ou seja, mesmo antes da chegada dos europeus e outros imigrantes, os povos indígenas já viviam aqui. Portanto, os problemas, as discriminações e os preconceitos são reflexos de modo de vida estrangeira, tentada, agressivamente, a imposição do egocentrismo advindo de fora de nossa nação. Por isso, observa-se, primeiramente, um choque de cultura, por meio dos embasamentos teóricos que sustentam parte deste capítulo, que, por fim, resulta em resistência ao trabalho e em conflitos.

Dessa forma, analisa-se a importância dos jesuítas e das missões, para a coroa portuguesa e a pacificação dos povos nativos do Brasil.

Conforme Oliveira e Freire (2006) apontam, por volta de 1530, quando se instalam as primeiras colônias no Brasil, a comercialização do pau-brasil tornou-se inviável para os indígenas, que negociavam essa madeira com piratas, em troca de objetos de metais. Pois, no entanto, havia mais gente para se alimentar, o que significa, precisar de mais mão-de-obra para desenvolver novas culturas, a principal delas a cultura da cana-de-açúcar, implantada para alavancar o crescimento econômico nas Novas Terras. Com isso, adotaram o trabalho escravo de indígenas, para movimentar os inúmeros engenhos: “os índios, ao serem escravizados e levados

para os engenhos, não suportavam o trabalho e, sempre que podiam, fugiam dos canaviais”. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 39).

Portanto, quanto mais crescia o cultivo da cana-de-açúcar, mais se necessitava de força de trabalho para produção açucareira. Para conseguir mais mão-de-obra, usava-se o artifício da “guerra justa”, permitida contra indígenas rebeldes à sujeição às ordens da coroa.

Em algumas partes do Brasil, mais ao Norte, senhores de engenhos aliados à coroa combatiam os jesuítas portugueses, os quais não concordavam com a escravização de indígenas aldeados.

Nesse contexto, os massacres foram intensos e, com o contato direto com os não-índios, etnias inteiras foram dizimadas pelo contágio de doenças epidemiológicas, a exemplo da varíola. Também, milhares foram massacrados até a morte em confronto entre nativos de povos rivais e muitos desses confrontos eram gerados por exércitos de indígenas liderados por oficiais submissos à coroa portuguesa.

Os índios de repartição, como eram chamados os nativos que aceitavam concentrar-se em aldeias, também conhecidos como índios forros, constituíam aldeias com indivíduos, muitas vezes capturados, trazidos de várias partes do país, para servir tanto à coroa portuguesa quanto aos missionários e produtores agrícolas. Vale ressaltar, sobre os membros dessas aldeias formadas por nativos, é que todos que prestavam serviços a órgãos do império, na agricultura e nas missões jesuíticas, tinham salários definidos. Por conseguinte, os colonos priorizavam índios de resgates advindos das “guerras justas”, pois estes se tornavam escravos. Muitos desses índios de corda ou índios de resgates eram vítimas de ataques de grupos indígenas rivais, coordenados por militares portugueses.

Os índios de cordas eram capturados e levados às aldeias dos grupos/etnias vencedoras e os supostos derrotados seriam sacrificados em rituais antropofágico. Rituais estes, que os guerreiros acreditavam apoderar-se da coragem, habilidades e principalmente vingar seus “parentes”, com o sacrifício dos prisioneiros de guerra.

Isso abria a porta para a escravidão indígena, pois os portugueses negociavam o resgate dos guerreiros derrotados, para utilizá-los como mão de obra a baixo custo, sem que houvesse reivindicações de valor da mais-valia. Da mesma “sorte”, as leis do império eram coniventes com a escravidão dos índios sequestrados.

Ainda, Oliveira e Freire (2006, p. 40) enfatizam que, em 1574, é emitido um alvará limitando a escravatura indígena a dez anos de serviço forçado, e os “mansos”

foram praticamente forçados a morar em aldeias. Também, em troca de seu trabalho cotidiano, davam-lhes a garantia de possuir a terra, para produzirem suas subsistências, e recebimento de salário pelos serviços prestados a terceiros.

A respeito de o indígena brasileiro não se sujeitar ao trabalho, mesmo vivendo em aldeamento, continuava a vida de coletores e caçadores. Porém, a respeito de outros índios forros, que se submetiam ao trabalho, sabia-se de sobre-exploração do preço/valor da mão de obra, que seria muito abaixo do que se pagava a outros trabalhadores. Assim, também ocorria na compra da produção agrícola dos nativos aldeados, quão baixo se pagava e quão alta era a lucratividade sobre os excedentes adquiridos dos silvícolas.

De acordo com Cunha (1986, p. 148), a exploração da força de trabalho barata e de produtos dos índios forros ganha repercussão na esfera do trabalho do campo na era colonial. O baixo custo da mão de obra e das produções indígenas estava gerando um desequilíbrio econômico para os colonos e José Bonifácio, quando tomou conhecimento disso, fez uma análise um tanto quanto crítica, que, particularmente, atualmente, ganha um tom irônico, por que ensinaram os nativos a produzirem e cultivar a terra, coisas que não fazia parte exclusiva da realidade indígena daquela era, devido a fartura de caça, frutos e pesca, vejamos:

Com efeito o homem no estado selvático e mormente o índio bravo do Brasil, deve ser preguiçoso; porque tem poucas, ou nenhuma necessidade; por que sendo vagabundo na sua mão está arranchar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça ou de pesca ou ainda mesmo de frutos silvestres, e espontâneos; porque vivendo todo o dia exposto ao tempo não precisa de casas, e vestidos cômodos, nem dos melindres do nosso luxo; porque finalmente não tem ideia de propriedade, nem desejos de distinções e vaidades sociais, que são as molas poderosas, que põem em atividade o homem civilizado.(CUNHA, 1986, p. 148).

Com base na análise de José Bonifácio, compreende-se que se projete o reducionismo de território dos indígenas, a fim de confiná-los de modo a restringir a subsistência extraída pelos conhecimentos tradicionais, ampliando algumas necessidades e, simultaneamente, impossibilitando-os de satisfazê-las e, da mesma maneira, criando desejos de os índios possuírem instrumentos de metais e, também, roupas, artefatos fúteis. Além disso, criaram nos indígenas os vícios, como, por exemplo a dependência do álcool, o de ingerir bebidas alcoólicas, que, inicialmente, ofertaram livremente para inserir a dependência da cachaça.

Todas essas estratégias e esses planejamentos foram criados para introduzir de vez os povos originários à sociedade civil, para que fossem explorados em âmbitos diversos. (CUNHA, 1986, p. 149).

3.2.1 Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

Percebe-se que, desde o século XVI, a preocupação dos colonizadores, no Brasil, sempre esteve voltada para a exploração das Terras Novas e, em segundo plano, para erradicar a raça indígena de várias formas, tanto pelas barbáries, como pelos projetos administrativos mais brandos. Os projetos de branduras situam-se nos planos de governos, de assimilar as populações indígenas ao restante da sociedade civil, desde os tempos de império ao Estados Unidos do Brasil e República do Brasil e assim por diante.

A respeito do índio brasileiro, não seria novidade mencionar que instituições religiosas e seus representantes, missionários jesuítas, capuchinhos italianos, conhecidos como “barbadinhos”, conforme cita Cunha, (1986, p. 140), tiveram autonomia nas questões indígenas e, por ordem do governo colonial tornaram-se responsáveis pela civilidade dos silvícolas por séculos.

Conforme afirma Buratto (2007, p. 2), inclusive a educação escolar indígena foi deliberada por meio de catequização, desde o século XVI, seguindo até meados do século XX, havendo múltiplos interesses por de trás da tal educação formal para as populações indígenas.

Então, de certa forma, as causas indígenas nunca foram prioridade para nenhum governo brasileiro. É até arriscado cogitar que nunca se preocuparam verdadeiramente com o bem-estar social de nossos nativos. Ferreira (2020) aponta:

Já no século XX podemos ver, de forma muito evidente, a implementação das políticas pelo Estado brasileiro, que para isso, em 1910, criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPILTN. Mais tarde este órgão federal passa a ser apenas SPI [...]. (FERREIRA, 2020, p. 144).

SPI, SPILTN e MAIC não passavam de estruturas ideológicas sistematizadas e, desta vez, mais organizadas para conquistar os territórios e o restante dos indígenas arredios.

A criação dos órgãos citados anteriormente foi resultado de preocupações com a crise que pairava sobre a economia brasileira após a abolição da escravatura. Com isso, os setores políticos e econômicos nacionais precisaram de novos planos para impedir que a economia nacional entrasse em colapso por falta de mão de obra, sendo que a maioria dos propulsores do capital econômico brasileiro advinha da produção agrícola. Conforme Ferreira e Brandão (2011, p. 5), consta que, até a década de 1930, a maior parte da população morava no campo, e apenas 16,6%, residiam em pequenas cidades de até 20 mil moradores ou mais e, mesmo assim, 70% produziam suas subsistências a partir do trabalho no campo.

Portanto, mais uma vez, os povos indígenas entram no projeto integracionista da nação, resultando na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Antes mesmo das primeiras décadas do século XX, como afirma Bringmann (2015), o sistema governamental do Brasil já tinha grandes preocupações com o futuro da agricultura nacional e, nesse sentido, em como pacificar e explorar a mão de obra indígena, sem que houvesse confrontos, pois os indígenas e posseiros (caboclos) eram vistos como empecilhos para o progresso.

Ainda, Bringmann (2015) destaca que, com a criação do SPI, “a redenção dos indígenas deveria acontecer não mais pela fé, como ocorrera nos períodos colonial e imperial, mas, sim, pela ‘evolução da técnica’” (Bringmann, 2015, p. 150), na qual se baseiam as táticas de contato da Comissão Rondon.

O militar Cândido Mariano da Silva Rondon, descendente de indígena da etnia Bororo, por parte de sua mãe, liderou, com sua equipe de trabalho, a comissão telegráfica, como também era chamada, desde 1890 até aproximadamente 1909, de acordo com Oliveira e Freire (2006, p. 107). Para que as linhas telegráficas e as aberturas de estradas fossem possíveis, necessitou do apoio de seus próprios “parentes”, integrando índios Bororo, Paresi e Cabixi.

A Comissão Rondon tinha como o maior de seus objetivos, além de abrir caminhos, favorecendo a colonização e o desenvolvimento da agropecuária local, ligar os centros urbanos aos lugares mais remotos da nação. Assim, com as construções de estações telegráficas, emergiam novas comunidades, que formavam novos municípios e, dessa forma, foi que o projeto republicano da época conseguiu manter toda a extensão territorial que o Brasil tem hoje.

A Comissão Rondon fez muito mais do que construir linha de comunicação e abrir estradas, tendo, também, contribuído, imensamente, com conhecimentos

científicos, em regiões diferentes do Brasil. Cândido Rondon e seus integrantes, instruídos, foram responsáveis por inúmeras descobertas e registros geográficos, topográficos e pela catalogação da fauna e flora do sertão brasileiro. Com eles, levavam “aos indígenas as novas tradições e as rotinas a serem adotadas”. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 108).

O Marechal Cândido Rondon criou um jargão, que fez total diferença entre as comunidades e para a sobrevivência dos povos indígenas, no diz: “Morrer se preciso for. Matar, nunca” e dessa forma agiam, ao contatar os nativos, evitando confrontos com indígenas em seus territórios.

Assim, Cândido Rondon tornou-se uma figura importante na criação do novo órgão de proteção aos índios, provando que seria possível conviver com os índios sem precisar massacrá-los e sem devastar suas terras.

Nos primeiros anos do século XX, discutiam-se medidas extremas a respeito do futuro das populações indígenas. Intelectuais influentes até defendiam que a resolução, de uma vez por todas, do “problema indígena” só seria viável por meio do extermínio total das comunidades originárias, como o naturalista Hermann von Ihering defendia, segundo Bringmann (2015).

Mesmo no decorrer dos trabalhos da comissão telegráfica, em 1909, Rondon toma posição no debate que ocorria no Rio de Janeiro e em São Paulo, pensando no rumo que a colonização e os indígenas do Brasil tomariam.

Cândido Rondon sugeriu que o estado brasileiro criasse uma agência indigenista, empregando sujeitos capacitados, com ideologias alinhadas com os pensamentos positivistas, para delegar as questões indígenas. A agência teria por finalidade gerir ações como:

- a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos ‘civilizados’; d) influir de forma ‘amistosa’ sobre a vida indígena; e) fixar o índio a terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação. (SOUZA LIMA, 1987 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 113).

Para atingir essas prioridades, o novo sistema administrativo deveria interferir em alguns pontos importantes na vida dos nativos, que abrangeriam ensinar o índio trabalhar com novas ferramentas de trabalho ou de produção agrícola, como o trator

ou outros equipamentos agrícolas, lidar com a pecuária, fazer com que o índio se convencesse de que havia a necessidade de morar em aldeias e de que, também, suas culturas e tradições precisavam ser inovadas, incrementando-as com culturas de povos do ocidente, exceto influenciar no modo da organização familiar.

Afirma Grupioni (2002^a, p 181) que “a política brasileira, por muitos anos, ignorou as demandas apresentadas nas questões indígenas, quando colocadas nas discussões; o que prevalecia era um discurso integracionista [...]” e, assim, ignorava-se a existência de uma diversidade social dessas populações.

Conforme Bringmann (2015, p. 312) aponta, os discursos de nacionalização dos índios na era do SPI oficializam-se desde os anos de 1936, pelo Decreto nº 736, que tinha como objetivo principal incorporá-los como membros participantes da sociedade brasileira, economicamente produtivos, tornando-os independentes e educados, aptos a respeitar todos os deveres cívicos.

Esse decreto previa, ainda, edificar escolas primárias com cursos para todas as idades e gêneros, que ocorreriam no período diurno e noturno, com destaque para a aprendizagem em agricultura, pecuária, apicultura, reprodução animal, ensinando a trabalhar com máquinas agrícolas. Tal decreto abria espaço para alunos não indígenas frequentarem as mesmas escolas primárias. Essa prática reflete o intuito do governo federal de fazer com que os índios se espelhassem nos costumes dos “homens brancos”.

Contudo, o Decreto nº 736/36 não foi aceito por todos os Postos Indígenas (PIs) coordenados pelo SPI, tanto é que o governo federal, via SPI, teve que repensar o modelo de educação para os indígenas, por volta de 1950, tentando adaptar um novo programa de reestruturação das escolas, para conquistar a simpatia das populações indígenas. Assim, procuraram adequar os programas educacionais conforme as características das comunidades nativas de cada região. Para que não houvesse tanta rejeição dos índios pela educação fornecida pelo SPI, então, trocaram o nome “escola” pela nova nomenclatura do espaço educacional, “Casa do Índio”.

Conforme Bringmann (2015), a nova reestruturação do espaço escolar, elaborada em consonância com o órgão indigenista, não teve êxito em suas execuções.

Havia constantes reviravoltas dentro dos Postos Indígenas sob o comando do SPI, pois este órgão federal era visto mais como empresa. Com o argumento de melhorar a vida dos índios, investiram em métodos revolucionários na produção,

introduziram nas lavouras máquinas motorizadas, houve requerimento para a criação de gado de raça e, em nome de melhorias, também, aproveitavam os recursos naturais e minerais.

Tendo em vista as novas demandas, o SPI necessitava implementar a programação educacional, de modo a introduzir, efetivamente, os índios ao capitalismo daqueles tempos. O meio mais eficaz que havia, naquela época, para integrar os indígenas ao capitalismo era por meio da escolarização, transformando os índios em agricultores instruídos.

O órgão federal indigenista, percebendo que precisava ir mais além para manipular as consciências indígenas, fez com que o novo modelo de educação começasse a ser baseado nos chamados “Clubes Agrícolas”, que já existiam para alunos não indígenas.

Os Clubes Agrícolas tinham a finalidade de aprimorar as técnicas de produção agrícolas, ofertar educação integral e despertar nos alunos o gosto por uma economia mercantil, provendo o abastecimento regional de produtos agrícolas.

A implantação de Clubes Agrícolas nas escolas indígenas tinha também como objetivo, segundo Bringmann (2015, p. 317), projetar a autonomia dos Postos Indígenas. Por isso mesmo, as escolas serviam como espaço de treinamento e de aprendizagem, pois o trabalho dos alunos resultava no abastecimento da merenda escolar.

Há quem diga que, desde aquele tempo, as escolas tornaram-se reprodutoras de mão de obra barata, não apenas de indígenas, como, também, dos demais trabalhadores do campo.

No entanto, com base na fonte teórica aqui exposta, as escolas que implementaram este Programa Educacional Indígena, aparentemente, estimulavam os indígenas aldeados a promover sua própria subsistência, pelo seu conhecimento técnico e pela força de seu trabalho.

Como veremos, o PI Nonoai foi pioneiro na instalação do Clube Agrícola, organizado na escola Benjamin Constant. O Clube foi fundado no ano de 1940, intitulado “Clube Agrícola 13 de Maio”. Segundo Bringmann (2015, p. 319),

As atividades deste clube envolviam ainda outras modalidades de ensino, tais como: economia doméstica (cozinhar, costurar, bordar), trabalhos manuais (marcenaria, tecelagem, agricultura) e trabalhos com criação de animais (aves, suínos, equinos, ovinos e bovinos). Tais atividades eram geralmente separadas por

sexo. Às meninas eram ministrados conhecimentos sobre os trabalhos caseiros, como a arte culinária, corte e costura e bordados; enquanto os meninos aprendiam noções de serralha, marcenaria, agricultura e, principalmente, pecuária. Além de aprender cálculos matemáticos e a ler e escrever, certamente, as funções descritas acima seriam as mais recorrentes daquela época e, pode-se crer, não havia muito a oferecer para um povo que estava sofrendo intervenção no seu sistema estrutural, intervenções essas que não teriam mais como serem apagadas, extraídas do cotidiano dos povos indígenas.

3.2.2 Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI)

Após quase três décadas de SPI, foi criado um novo órgão consultivo, que segue acompanhando o Serviço de Proteção aos Índios até o fim de suas atividades, em 1966. O Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), que surge, em 1939, no governo Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 1.794, daquele governo.

O novo órgão tinha por competência estudar todas as questões relacionadas aos silvícolas, como a língua falada por cada etnia, seus costumes e, nesse sentido, apontavam medidas mais eficazes para o SPI aplicar, sempre alinhado com os interesses do governo brasileiro, que, novamente, ressaltasse-se, tinham a finalidade de integrar as comunidades indígenas à sociedade nacional.

Para o Conselho, foram designados, por Vargas, sete membros filiados ao positivismo, que sobreviviam às minguas pela perda de poder político, mas compuseram o CNPI para auxiliar o SPI a resolver problemas complexos que globalizavam os indígenas do Brasil. Contudo, o CNPI tinha de prestar esclarecimentos e apoiar instituições científicas de público que pouco sabia sobre a realidade da vida dos nativos e dos trabalhos desses mesmos órgãos. Como já se disse, o Conselho tinha o dever de contribuir para interesses de instituições culturais e educacionais, tanto do setor privado quanto do setor público.

Segundo Miceli (1983 apud Oliveira e Freire, 2006), as reuniões do CNPI eram campos abertos para negociações de interesses diversos, no que dizia respeito aos assuntos indígenas.

O Conselho Nacional de Proteção aos Índios desenvolvia duas principais iniciativas, tendo como temas a cultura: divulgava trabalhos produzidos pela Comissão Rondon e, também, realizava palestras e exibia filmes, com foco em “nacionalizar” os

povos indígenas. O segundo tema estava centrado nas cerimônias cívicas, nas quais ensinavam a cantar o hino nacional, enquanto hasteavam a bandeira brasileira e, dessa forma, os nativos eram ensinados a resguardar ou festejar dias memoráveis de nosso calendário nacional.

Muitas vezes, o diretor do SPI, o então Gal. Rondon, tomava decisões individuais, dispensando o coletivo do CNPI e, algumas vezes, deixou de delegar sobre assuntos diversos no Conselho por falta de *quórum*, pois, em outros momentos, tivera apoio da maioria dos membros do CNPI. Entende-se que havia uma certa troca de favores entre CNPI e SPI.

Com base nas fontes teóricas, durante alguns anos Rondon e os demais integrantes do CNPI buscaram unificar os dois órgãos indigenistas, apresentando projetos de reestruturação do aparelho estatal consultivo e administrativo, mas obtiveram respostas negativas do poder executivo público brasileiro. Portanto, os positivistas tiveram de enfrentar a transição de uma nova era para os assuntos indígenas. (FREIRE, 1990 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 129).

A nova era inicia-se em 1955 e estende-se até 1967, com a extinção do CNPI, a comando da antropóloga Heloisa Alberto Torres. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

O novo Conselho estava representado pelo Instituto Indigenista Interamericano e antropologia pós-guerra, constituído por vários membros que eram cientistas sociais, entre eles Darcy Ribeiro.

Observa-se, por meio das fundamentações teóricas que embasam esse contexto, que os órgãos governamentais indigenistas vislumbravam que os índios logo deixariam seu modo de vida e adeririam aos novos costumes e às novas culturas, que apenas estavam passando por um momento de transição. Contudo, conforme a história, quem passou por transições foram os aparelhos estatais de intrusão ao índio a população “branca”.

Segundo Oliveira e Freire (2006) sinalizam, foi dentro dessa nova composição do Conselho que começaram a projetar uma nova política indigenista, a ser aferida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que teria consolidação no início de 1968.

3.2.3 Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Conforme Ferreira (2020), o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) deteriorou-se devido à mudança da conjuntura política na década de 1930. De lá para cá, até o seu encerramento,

[...] o órgão de proteção passou a envolver-se com os interesses dos fazendeiros, madeireiros, políticos regionais, colonos, colonizadores e demais interessados em explorar terras indígenas. Isso levou a total degradação e o esgotamento da vida das terras Kaingang que eram riquíssimas em araucárias nativas e madeiras de alto valor. (FERREIRA, 2020, p. 72).

Claramente, o nosso intelectual indígena faz referência ao contexto indígena Kaingang, dando ênfase à resistência das etnias que povoavam desde a região sul de São Paulo até o estado do Rio Grande do Sul.

Ainda, o mesmo autor ressalta que, após a extinção do SPI, a nova agência indigenista que substituiu o órgão anterior, a atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI), traz novas propostas, como as de implementação política de desenvolvimento, tentando implantar a modernização sobre as terras indígenas Kaingang.

Diz-se que o modo de atuação da FUNAI não se distanciava tanto do SPI, pois utilizava a mão de obra indígena e, contudo, continuava com a prática de arrendamento das terras dos Kaingang, negociadas com grandes produtores de soja e trigo, nas décadas de 1970 e 1980. Com isso, os colonos iam tomando posse das terras “devolutas”.

Em 19 de dezembro de 1973, foi validada a Lei de nº 6.001, o Estatuto do Índio, que passa a ser como uma constituição federal para os indígenas. Tal lei tem por finalidade nortear as organizações dentro das comunidades indígenas, como os direitos cívicos e políticos, jurídicos, contemplando outros aspectos, tais como bens, terras, rendas, educação, saúde e cultura.

Curiosamente, de acordo com Magalhães (2003), um terço dessa lei, 22 artigos, direcionava-se para a regulamentação das atividades sobre as terras indígenas. Contudo, o Art. 65º das Disposições Gerais estabelecia um prazo de cinco anos para demarcar todos os territórios ocupados por indígenas, prazo esse que não foi cumprido até os dias de hoje. (MAGALHÃES, 2003 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 132).

Mesmo instituindo-se uma nova agência indigenista, a FUNAI, segue-se com poucas mudanças administrativas e de atendimento aos indígenas, pois os antigos servidores do SPI continuam compondo o quadro funcional do novo órgão, contendo mais de 600 servidores remanescentes do SPI.

Segundo apontam Oliveira e Freire (2006), as políticas da FUNAI para os índios isolados e arredios continuavam com a mesma prática adquirida pelo órgão anterior, em que se tinha os sertanistas, tais como os irmãos Claudio e Orlando Villas Bôas, que faziam contatos com os índios, entre outros. No entanto, após os indígenas serem contatados, vinham as enfermidades, a fome e miséria, porque não havia planejamentos para que fossem atendidas as demandas do pós-contato com os índios.

No regime militar, os projetos desenvolvimentistas estavam acima dos próprios direitos indígenas, deixando-se as preocupações com os povos originários sempre em segundo plano.

Os povos indígenas, atualmente, não chegam ao percentual de 1% da população brasileira, mas ocupam 12% do território nacional com direitos exclusivos, garantidos pelas constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967 até a vigente constituição, conforme Bergamaschi e Venzon (2010), Oliveira e Freire(2006).

Referente à educação escolar indígena, de acordo com Grupioni (2002), a partir da década de 1970 é que se iniciam os movimentos indígenas em busca de direitos a uma educação adequada, ou seja, que superasse a educação integracionista, imposta pelo sistema educacional daquela época.

Conforme esse mesmo autor, a partir dos anos de 1980, a escola indígena procurou manter-se sobre três principais aspectos, defendendo uma educação indígena diferenciada, impulsionada por organização indígena, reflexão acadêmica e militância indigenista, que, em conjunto, produziram vários documentos, chegaram a participar do processo constitucional, tendo a façanha de serem contempladas, na nova carta magna, as causas que defendiam.

Na mesma década de 1980, inicia-se o surgimento de núcleos de estudos indígenas e cursos de formação de professores indígenas. Aos poucos, a educação escolar indígena vai ganhando legitimidade entre as políticas educacionais, o que, nos anos de 1990, levou os órgãos competentes a implementar o ideário de educação escolar, que vinha sendo desenvolvido dentro das comunidades tradicionais.

Então, surgem palavras norteadoras para a educação escolar indígena como: “educação bilíngue e intercultural”, “currículos específicos e diferenciados”, “processos próprios de aprendizagem”. (GRUPIONI, 2002).

No entanto, o poder público não estava preparado para essas novas demandas na educação para os povos originários, muito menos sequer havia normativas e legislação específica que conduzisse a uma concepção de processo educativo que fosse possível oferecer às comunidades indígenas.

As pressões advindas de organizações indígenas, grupos de apoio, assim como das academias, por normativas e legislação, fizeram com que a competência para administrar as ações referentes à Educação Escolar Indígena fosse transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em 1991, por meio do Decreto nº 26/91, que passou a atribuir a responsabilidade de execução das ações de educação escolar indígena, para os estados e municípios.

Bergamaschi e Venzon (2010) afirmam que o Decreto 26/91 transferiu a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena da FUNAI para o MEC porque não criou um processo de transferência com base em discussões prévias para a construção de mecanismos e estratégias adequadas para a transição de responsabilidade e coordenação para o novo órgão federal gerenciador.

A partir dos anos seguintes, sob a responsabilidade do MEC, foram instituídas normatizações e políticas educacionais para os nativos brasileiros:

- a publicação da Portaria Interministerial nos 559/91 e das Portarias/MEC nº 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios;
- a elaboração pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, em 1994, do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, a partir do qual definiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena;
- a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas;
- a aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, em 6 de dezembro de 2000, após oito anos de tramitação, da Disposição 169 da Organização Internacional do Trabalho, estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais (PIT), entre eles o da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional. (GRUPIONI, 2002, p. 139).

É visível que, nestas últimas décadas, aumentaram o aperfeiçoamento e os instrumentos jurídicos e, também, administrativos referentes à criação e ao

reconhecimento das escolas indígenas. Houve mudanças consideráveis e alcance maior em aspectos operacionais e metodológicos, mas ainda é difícil concordar que o modelo de Educação Escolar Indígena tenha rompido totalmente com o modelo de educação tradicional.

3.3 DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE

Passamos a dialogar com algumas leis que especificam alguns aspectos de educação nos quais este trabalho investigativo busca aprofundar-se, através de afirmações de resoluções, bem como de leis de diretrizes e bases da educação nacional indígena, com o intuito de colaborar com a explicitação dos direitos educacionais para a população indígena, procurando abranger o diálogo de forma ampla, por meio de embasamento teórico e referências em estudos publicados por autores que se aprofundaram no mesmo sentido que este trabalho busca desvelar. Ainda, aqui, busca-se relacionar e enfatizar as leis que sustentam uma educação indígena de qualidade e diferenciada.

Podemos entender que a legislação, não apenas a que dá respaldo à educação indígena, como a de outras esferas estabelecidas na Constituição Federal, é objetiva e clara. Porém, talvez, pelo fato de os gestores de escolas públicas estarem habituados com o modelo de educação tradicional, juntamente com as secretarias de educação, não há a adequação da educação para as especificidades de cada escola situada em comunidades indígenas e para o restante das comunidades camponesas, o que se trataria na Educação do Campo.

Portanto, uma educação de qualidade pode ser elaborada com base nas leis estabelecidas pela Constituição Federal, assim como na LDB, e por outros departamentos que auxiliam na orientação da efetividade de educação específica para indígenas, podendo atender as demandas de desenvolvimento cognitivo do alunado. Facilitaria o ensino-aprendizagem dos alunos se cada escola desenvolvesse seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) valorizando aspectos regionais e locais. Para que se desenvolvam currículos que valorizem aspectos regionais e locais, Ferreira (2020) afirma:

A escola tem papel importante para cada povo, considerando que as necessidades dos diferentes povos e ou comunidades indígenas também são

diferentes. Para isso, é decisivo que os professores sejam indígenas, pois o professor indígena não é uma pessoa estranha à comunidade. (FERREIRA, 2020, p. 142).

Assim, o educador indígena saberá utilizar de forma mais correta seus conhecimentos acadêmicos dentro do espaço educacional indígena, adequando sua metodologia de ensino de acordo com a melhor perspectiva de compreensão daquele público.

Por estar defendendo uma educação de qualidade e específica para os povos indígenas, por exemplo, na disciplina escolar de química e biologia, bem como na de física, seria possível desenvolver materiais didáticos para trabalhar, em sala de aula, conteúdos relacionados a ervas medicinais.

A planta, por si só, corresponde à biologia; a química encontra-se nos compostos curativos da planta e a parte que corresponde à física está assentada no modo de preparo da erva medicinal, como as medidas, o aquecimento, etc.

Dessa forma, levam-se em consideração os conhecimentos populares, culturais, históricos, o modo de vida das comunidades regionais, desde a produção agrícola, entre outros aspectos que contribuem para a promoção econômica, familiar e comercial das localidades mais interioranas.

O que se observou, na história da educação nacional, por séculos, é que a educação sempre esteve voltada para os interesses econômicos e sociais da elite, e que a intenção de educar os nativos esteve no desejo de assimilação ou fusão deles à sociedade “civilizada”, em prol de um projeto desenvolvimentista nacional exploratório da força de trabalho indígena brasileira. Jamais as populações indígenas do Brasil estiveram incluídas em projetos de desenvolvimento nacional, a não ser para servir como mão de obra barata.

Na contemporaneidade, os indígenas e os demais sujeitos das áreas do campesinato são fundamentais para a preservação do meio ambiente e a produção da policultura, ou seja, o cultivo de diversos produtos agrícolas com o mínimo uso de agrotóxico. São alimentos produzidos no campo que vão sustentar o trabalhador na cidade e alimentar empresários, servidores públicos, cujas rotinas são, totalmente, urbanas.

Desse ponto de vista, observa-se que são necessários mecanismos estruturantes nos dois setores, tanto no setor rural, voltado para o fortalecimento da agricultura familiar, quanto no setor industrial, com a implementação de políticas que

se preocupem, verdadeiramente, com o bem-estar do nosso planeta, respeitando a biodiversidade e todo o ecossistema nacional e mundial.

Atualmente, não são tão visíveis investimentos em políticas educacionais que se efetivem de modo apropriado para as populações indígenas e as comunidades camponesas, partes da sociedade brasileira, indivíduos que tanto foram marginalizados pela falta de conhecimento. Temos a convicção de que a educação é capaz de transformar a nossa sociedade em uma nação forte, moderna, competitiva e, incondicionalmente, desenvolvida, desde que o planejamento de desenvolvimento nacional seja pensado para todos, de forma igualitária e democrática.

Ainda, são indissociáveis as relações de classes, que fazemos na atualidade, com o passado, em que se observou e ainda se observa a exclusão social. Isso fica ainda mais evidente quando se trata de direitos e causas indígenas, assim como do trabalhador não indígena que mora no campo, conforme afirmam Ferreira e Brandão (2011):

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo 'natural'. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 3).

O que se observa, com base na leitura de várias publicações, como a de Ferreira e Brandão (2011), é que foi com muitas lutas e entraves, juntamente com lideranças político-partidárias, que as comunidades do campo conseguiram avançar em seus direitos de igualdades. Apesar de vários séculos de lutas e resistências dos povos indígenas, tudo que se conquistou em um país que se diz democrático são conquistas de direitos razoáveis.

Como podemos observar na obra de Buratto (2007, p. 2), desde o século XVI, até meados do século XX, a deliberação da educação escolar indígena foi por meio da catequização, havendo múltiplos interesses subjacentes a essa educação formal para as populações indígenas.

A princípio, buscou-se a educar a população indígena introduzindo diferentes culturas estrangeiras e, também, diversas religiosidades, com a intenção de domesticar os nativos e, posteriormente, outros povos da floresta, a exemplo dos caboclos, com presença muito forte na região Sul do Brasil.

A educação ofertada para os povos camponeses, incluindo as comunidades indígenas, era mínima. As políticas educacionais brasileiras avançavam para as populações rurais conforme as necessidades do capitalismo de inovar e obter mais mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Segundo Ferreira e Brandão (2011, p. 5), desde a década de 1930, a educação pública, no Brasil, vinha priorizando beneficiar as camadas mais abastadas da civilização nacional, podendo-se observar um dualismo nacional. De um lado, a sociedade rural e, de outro, a sociedade urbana, desenvolvida. As ditas sociedades atrasadas estavam situadas nas comunidades das zonas rurais e os sujeitos do campo eram julgados pelo seu modo de vida, pela cultura e por estarem imersos nos conhecimentos do senso comum, sem exatidão científica. Ainda com base nos autores referenciados, só a partir da Constituição de 1934, em seu Art. 156, que o Governo Federal destinaria vinte por cento da cota anual para o ensino nas zonas rurais.

Constata-se outro absurdo referente à oferta de educação formal para o trabalhador rural, atribuindo-se essas legislações também para as etnias indígenas, prescritas na Constituinte de 1937, no Art. 129, com a deliberação e prescrição da educação rural da seguinte forma:

[...] dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 6).

Embora as sociedades do campo dividam-se em grupos sociais diferentes, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, por movimentos sociais, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros, mesmo assim, compõem apenas a sociedade camponesa, as quais procuram extrair suas subsistências, prioritariamente, do seu trabalho com a terra e da natureza em si.

Essa classe popular de grupos sociais traz consigo a estigma daqueles sujeitos que, quando falamos do homem do campo, logo têm no imaginário a figura de um agricultor com seu chapéu de palha, camisa xadrez, segurando uma enxada e, talvez, até fumando um cigarro de palha.

Esse imaginário sobre o homem do campo deveria ser desconstruído da cabeça dos jovens e, de modo geral, na sociedade. Na atualidade, o sujeito do campo pode

ser o que desejar ser, por meio da educação formal. Mesmo que o acesso ao ensino público tenha seus percalços, ainda assim, é possível tornar-se um cidadão com conhecimentos aprofundados em determinadas áreas, exercer funções importantes na sociedade, sobressair-se como um ser pensante, além de estar preparado para o mercado de trabalho, seja ele um sujeito do campo não indígena ou indígena.

Pode-se afirmar que a trajetória de lutas e reivindicações dos povos indígenas, como, como dos demais trabalhadores do campo, sempre esteve interligada, pois esses são os sujeitos que, histórica e sistematicamente, foram os que mais sofreram no passado e, no presente, ainda sofrem opressão.

Ao longo de mais de cinco séculos, as classes menos abastadas, e muito marginalizadas, pela falta de conhecimento dos sistemas funcionais da comunidade nacional e do capitalismo, tiveram muitas conquistas e amparos constitucionais. Entre essas conquistas, encontram-se leis voltadas, especificamente, para a educação indígena brasileira, a partir da Constituição de 1988.

Encontra-se disposto, no Art. 210 da Constituição Federal, um dos aspectos mais relevantes sobre a educação nacional indígena, o qual garante aos indígenas o uso da língua materna na elaboração e em seus métodos de ensino, cabendo aos estados e municípios dar o suporte necessário às manifestações das culturas indígenas.

Com a descrição contida no Art. 210, abre-se caminho para que as escolas indígenas trabalhem o ensino a partir do contexto da realidade das comunidades originárias, valorizando ainda mais a cultura, os costumes, a linguagem nativa, as crenças. Com essa viabilização, a educação indígena deixa de ser instrumento de imposição e inserção de valores culturais alheios.

Esses acréscimos de direitos de ensino e aprendizagem nos processos próprios da educação, considerando que não havia como negar a possibilidade do surgimento de uma educação diferenciada para essas comunidades tradicionais, exigiu atualizações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Surge, então, a nova LDB, aprovada no dia 17 de dezembro 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro deste mesmo ano. Essa lei é conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, e trata, diretamente e de forma detalhada, as questões da educação formal, do ensino fundamental ao ensino superior, para os povos tradicionais e, também, para a educação do campo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, substituiu a Lei nº 4.024, que tratava da educação nacional e nada dizia sobre a educação escolar indígena. A atual LDB menciona isso, mais de uma vez, deixando claras as normatizações e o amparo da educação para os povos originários. No Art. 32, refere que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa e, no Art. 210, assegura o ensino em língua nativa, usando processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena.

A mesma LDB, também, deixa explicitada que a educação para as sociedades originárias deve ser vista com um olhar mais atento, observando-se que se trata de uma educação diferenciada, levando em consideração as peculiaridades de cada grupo tradicional da nação.

Conforme Grupioni (2002, p. 132), a nova LDB dispõe de dispositivos que “possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico”. (GRUPIONI, 2002, p. 132).

De acordo com o Art. 23, é permitido tratar das diversidades culturais, possibilitando uma organização escolar apropriada, conforme as necessidades das comunidades indígenas. Ainda, nesse mesmo Art. 23, verifica-se que a LDB dá legitimidade às escolas indígenas para organizarem as “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados ou por critérios de idade, competência e outros critérios”. (GRUPIONI, 2002, p. 133).

Segundo Grupioni (2002, p. 131), a maior contribuição que a Constituição de 1988 trouxe para as populações indígenas foi romper com a velha política integracionista que outros documentos oficiais defendiam, procurando incorporar os indígenas à comunidade nacional. O autor ainda afirma que a atual constituinte assegura aos índios o direito de permanecerem como tais. De certa forma, faz-se menção indireta ao Art. 231 da Constituição Federal, que, na contribuição de Buratto (2007, p. 6), nos traz isso de forma mais clara e objetiva.

A grande mudança verificada no Brasil foi com a atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, que dedicou, à questão indígena, um capítulo específico, intitulado (Dos Índios), inserido no Título III ‘Da ordem Social’. O artigo 231 assim afirma: ‘São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens. (BRASIL, 1988 apud BURATTO, 2007, p. 6).

A partir de agora, apresenta-se um pouco da trajetória da educação indigenista, quando, ainda na era dos jesuítas, o direito e o reconhecimento dos nativos eram renegados, assim como outros fatos históricos que faziam parte, integralmente, da sobrevivência e convivência dos nativos brasileiros.

Em decorrência das políticas econômicas e, também, por ignorância da sociedade “branca”, a todo custo, insistia-se em cumprir uma política educacional integracionista dos povos indígenas à sociedade envolvente.

Essa política educacional integracionista ocorreu principalmente por intermédio dos jesuítas, tendo perdurado, segundo Buratto (2007, p. 3), de 1549 a 1779, quando, então, os governantes da época consideraram desnecessário o trabalho dos missionários, tendo alguns sido deportados para a Europa.

Com isso, em seguida, há a instituição do Decreto de Pombal, que extingue o ensino escolar em língua indígena, nos centros educacionais missioneiros, impondo a aprendizagem apenas em língua portuguesa. Só a partir do XIX é que começam a surgir os primeiros projetos constitucionais emitidos pelo império, proporcionando a civilização dos indígenas, com um conhecimento mais dinâmico da realidade daquela era, conforme o interesse, até então, do império e, conseqüentemente, de outros poderes.

Mais adiante, necessitou-se orientar alguns indígenas, por meio da alfabetização, para que viessem a servir o poder público com o conhecimento intrínseco, juntamente com o pouco sabido sobre a leitura de mundo.

Entre as funções para as quais os índios poderiam contribuir, de interesse governamental, podemos citar, como exemplo, a introdução de indígenas nos levantamentos de dados e elaboração de relatório para o desenvolvimento do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), de 1910 a 1966, e, posteriormente, para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967.

A lei assentada no Título XIII, Art. 254, ainda do tempo do império brasileiro, que proporcionava educar os nativos, conforme as necessidades governamentais, foi outorgada, mas, na Constituição de 1824, tal lei vem mascarada, por não fazer menção diretamente aos indígenas brasileiros, sendo mais conveniente aos legisladores, que, pretensiosamente, querem negar a existência dos povos tradicionais. (SANTOS, 1995 apud BURATTO, 2007, p. 4).

A negação de direitos dos povos originários nas leis imperiais e a falta de efetivação de outras, dispostas em publicações oficiais, até meados do século XX,

demonstra por quanto tempo perpetuaram-se as políticas integracionistas sobre os filhos desta terra, mesmo em alguns mandatos governamentais mais recentes.

Realmente, a civilização indígena estava fadada ao desaparecimento. Sim, a civilização indígena, com seu próprio jeito de organização e existência, ainda assim, era uma civilização.

Atualmente, a sobrevivência da diversidade cultural de alguns povos indígenas continua sendo ameaçada, pela falta de efetividade de políticas públicas e pelo mundo capitalista. Isso coincide com a desvalorização da cultura, da linguagem nativa, do abandono de suas ciências e sua cosmologia, suas crenças e seus conhecimentos milenares.

3.3.1. Interligando algumas concepções de educação brasileira

Pelo fato de a Constituição de 1988 ter substituído as anteriores, parecem ser válidas algumas breves análises a respeito das Constituições de 1946 e 1967.

A Constituição de 1946 tinha em seu bojo a caracterização legislativa e ordenamentos deliberativos para uma nação democrática. Essa carta magna foi considerada bastante avançada para o seu tempo e, também, foi notadamente um grande avanço na democracia. Um dos pontos fortes dessa constituinte já estava sendo a liberdade individual do cidadão. Com o golpe militar de 1964, a Constituição de 1946 ganhou muitas emendas, acabando por ser descaracterizada. Em consequência disso, durante o regime militar, o Brasil ficou seis meses sem uma constituinte.

A carta seguinte, de 1967, foi elaborada e adequada conforme o regime ditatorial, retrocedendo significativamente nos direitos civis e políticos. Ambas as constituições anteriores à de 1988 nada diziam, explicitamente, sobre educação para os povos indígenas do Brasil.

Conforme Grupioni (2002, p. 5), com a aprovação da Constituição Federal de 1988, assegurou-se aos índios o direito à uma educação básica diferenciada.

Essa seguridade de uma educação escolar diferenciada, por meio da Constituição de 1988, para os povos indígenas do Brasil, dá-se pelos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos seus saberes, costumes e da tradição e cultura dos povos indígenas, que, com amparo na constituição, têm autonomia para estabelecerem calendários escolares de acordo com as necessidades

de cada comunidade escolar indígena, adaptando o calendário letivo em consonância com a ocorrência de eventos e atividades dos povos originários, valorizando, no âmbito escolar, o uso de materiais didáticos próprios e, na docência, professores indígenas.

Se antes a educação indígena estava submissa aos órgãos federativos, como o SPI e a FUNAI, agora, com o Decreto 26/91, as ações educacionais em terras indígenas passaram a ser responsabilidade do Ministério da Educação, responsável, também, pela execução dessas ações, e são atribuídas essas mesmas funções aos estados e municípios. A partir dos princípios constitucionais, pensou-se em uma política nacional de educação específica para os povos tradicionais, com uma formação de professores indígenas diferenciada e com a gestão escolar reservada aos docentes da comunidade local.

Conforme argumenta Buratto (2007, p. 2), toda essa farta legislação a respeito da educação específica para os povos indígenas do Brasil e outras conquistas foram obtidas por meio de mobilizações de movimentos indígenas desde meado da década de 70, com a criação de entidades e com o apoio de setores governamentais e não governamentais, que exigiram que o Estado respeitasse a diversidade cultural e, em específico, os direitos indígenas contidos na legislação, promovendo uma educação escolar específica, ou seja, diferenciada.

Dessa forma, foram conquistados o reconhecimento e o direito de manter-se a identidade cultural, garantida pela carta magna de 1988, conforme estabelecido no Art. 210, fazendo “o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas”. (GRUPIONI, 2002, p. 14).

Observa-se que, com o Art. 210, surgem novas demandas, pois, já que às escolas indígenas está assegurado o direito de constituírem-se como instrumentos de valorização da cultura, tradição e, principalmente, da língua materna, utilizando-se de processos próprios de aprendizagem, coube às leis complementares especificarem essa educação diferenciada para os povos indígenas do Brasil.

Eis, então, que surge a nova LDB, na década de 1990. De acordo com Grupioni (2002, p. 132), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso no ano 1996, vigorando em 20 de dezembro deste mesmo ano.

A Lei Darcy Ribeiro, como também é conhecida, esta que corresponde por Lei nº 9.394, está abaixo da Constituição Federal, mas não é menos importante para a educação de modo geral.

A Lei nº 9.394/96, também, veta a antiga LDB, Lei nº 4.024, de 1961, que, no máximo, colaborava mais com uma política integracionista dos povos indígenas à sociedade envolvente.

A nova LDB menciona, de forma clara, a educação escolar indígena em dois momentos. Em parte, ela trata do ensino fundamental, no Art. 32, deliberando que o ensino educacional será desenvolvido em língua portuguesa, mas sendo assegurados às comunidades indígenas o uso da língua materna e a elaboração de planos de ensino a partir do contexto local e regional. Reproduz-se, desse modo, o que já se encontra estabelecido no Capítulo 210 da Constituição Federal.

A segunda menção a respeito da educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”, em que afirma que é dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que valorize as práticas socioculturais e a língua tradicionalmente falada em cada comunidade indígena, proporcionando a oportunidade de serem recuperadas as memórias históricas e serem fortalecidas suas identidades, tendo, também, acesso aos conhecimentos técnico e científicos da sociedade em geral. Para que isso ocorra, a LDB determina que os sistemas de ensino se articulem, possibilitando a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação das comunidades indígenas, com o objetivo de elaborar currículos específicos, incluindo neles os conteúdos culturais que correspondam ao contexto e ao modo de vida das comunidades.

Grupioni (2002, p. 21) afirma que a LDB prevê a formação de educadores especializados para elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados. Diante dessas medidas, a LDB deixa explícito que a educação escolar indígena deverá ser tratada com especificidade em relação às demais instituições de ensino, pois o que mais diferencia as escolas indígenas das outras escolas é o destaque à prática do bilinguismo e da interculturalidade.

Tem-se outros dispositivos da LDB que possibilitam colocar em prática esses direitos educacionais diferenciados, como o de cada escola indígena formular seu Projeto Político-Pedagógico, de acordo com suas particularidades. Assim, temos como exemplo, o Art. 23 da LDB, que trata da diversidade de possibilidades da

organização escolar, permitindo à escola organizar as turmas de alunos por ano/série anual, por semestres, ciclos, critério de idade, alternância, grupos não seriados, etc. O Art. 26 reforça ainda mais essa modalidade de ensino destinada especificamente para os povos indígenas. Portanto, fala-se da importância de valorizar aspectos característicos das sociedades locais e regionais, assim como a cultura, a economia e o público que cada escola atende. Com isso, não de ser alcançados os objetivos do ensino fundamental.

Há também outros dispositivos na LDB que asseguram a viabilidade para que as escolas possam corresponder às exigências impostas pela necessidade de oferecer aos alunos uma educação de qualidade, de acordo a legislação e com as políticas educacionais específicas para os povos originários do Brasil. Ao longo deste estudo, há a retomada desses elementos contidos na LDB e na Constituição Federal.

Existem razões suficientes para o desenvolvimento de uma educação específica para os povos originários, além de haver uma legislação específica e que ampara a educação indígena, respeitando suas peculiaridades e, também, possibilitando estruturar metodologias de ensino a partir da essência da cultura, de seu modo de vida, tendo em vista que todas as comunidades indígenas estão inculcadas no campo, ou seja, tratando-se de educação, ainda fazem parte da Educação do Campo, a qual também é assegurada pela Constituição Federal.

A importância de mencionar a Educação do Campo, neste momento, tem muito sentido, em razão de que, embora se tratem de duas esferas educacionais distintas, a Educação do Campo e a educação específica para os povos indígenas do Brasil, são muito semelhantes em seus objetivos e em suas propostas educacionais. Portanto, a educação específica para alunos indígenas acaba sendo indissociável da Educação do Campo.

Embora as comunidades indígenas estejam incluídas no âmbito da Educação do Campo, fazendo parte da sociedade do campesinato, a educação indígena destaca-se das demais comunidades do campo, por estar bem amparada na legislação brasileira, não somente na parte educacional, mas, também, na seguridade da posse e do usufruto da terra.

Conforme Paraná (2006, p. 17), a pauta da educação brasileira sempre esteve presente em todas as constituições federais, embora o Brasil fosse essencialmente agrário, mas nunca a educação rural foi valorizada e nem pensada para ser destinada às áreas rurais, até haver o forte êxodo rural, que se inicia a partir dos anos de 1920,

com o pico de esvaziamento do campo em 1950 e 1960, que coincide com o Brasil emergente na industrialização.

As comunidades camponesas, sem políticas públicas para que as famílias de agricultores continuassem produzindo e habitando as áreas rurais, deslocavam-se para as metrópoles e cidades com estabelecimentos fabris, em busca de melhores perspectivas de vida, empregando sua força de trabalho, mas com déficit de instrução ou, muitas vezes, nenhuma. Conforme o avanço da industrialização e modernidade tecnológica, ficavam desempregados, e o resultado do deslocamento desses sujeitos para os centros urbanos são os aglomerados de barracos e casas, construídas, na grande maioria, em áreas impróprias para habitação, sem nenhuma análise técnica e nem sequer a existência de estudo geológico.

No entanto, Caldart (2012) afirma que “a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional” (Caldart, 2012, p. 264), mas nasceu de questões práticas e seus desafios continuam sendo práticos, não se resolvendo apenas em um plano teórico-metodológico. A Educação do Campo trata de práticas e lutas contra-hegemônicas e, para esse enfrentamento, exige planejamento e análises criteriosas da realidade concreta, em que a práxis há de vir com a ação, reafirmando e revigorando uma educação emancipatória.

A Educação do Campo veio ganhando força e espaço por meio do engajamento dos movimentos sociais, com fortes mobilizações em conjunto com as sociedades camponesas, aclamando por uma legislação própria, que atendesse, por meio da educação, suas especificidades e que respeitasse o modo de ser das famílias e de todos os sujeitos que habitam o campo e constituem as comunidades camponesas.

É sabido que a educação no Brasil foi pensada para a elite, a burguesia, e jamais havia sido planejada para ser desenvolvida nas áreas rurais, para os filhos de camponeses, para que tivessem a luz da sabedoria e do conhecimento científico e se reconhecessem como sujeitos históricos, produtores de cultura e não apenas de alimentos e artesanatos com o emprego da sua força de trabalho.

Afirma Paraná (2006, p. 17) que, na década de 1930, surgiu o programa educacional de governo chamado “ruralismo pedagógico”, tendo perdurado até meados de 1937. O intuito desse programa seria fixar as famílias de agricultores ao campo, pois a industrialização avançava e as cidades representavam o progresso e, com isso, o campo estava sendo esvaziado.

Observa-se que os primeiros programas educacionais para as escolas rurais foram desenvolvidos com as mesmas implantações de metodologias de ensinamentos aplicadas nas escolas urbanas, as quais nada tinham a ver com o contexto rural, e ainda continuam sendo trabalhados nas escolas do campo conteúdos alienantes.

Ainda de acordo com Paraná (2006), por volta de 1950, surge uma nova modalidade de ensino para os alunos das áreas rurais. Dessa vez, trata-se de uma educação preocupada com a formação técnica, cujo objetivo final, supostamente, era preparar mão de obra para o mercado de trabalho, tanto para as indústrias, como também para os indivíduos trabalharem na agricultura, pois esta época coincide com a revolução verde, que se traduz na exclusão dos pequenos agricultores, os quais não conseguiam custear suas produções agrícolas e se manter no campo, devido ao projeto de governo de implantar a monocultura e os pacotes agrícolas (insumos, sementes transgênicas e máquinas de tração motorizada) no Brasil.

Com isso, os latifundiários pressionavam os pequenos agricultores para que desistissem da terra e do cultivo da policultura, sancionando, assim, o enfraquecimento da agricultura familiar e da diversidade no cultivo de produtos agrícolas.

Embora os parágrafos anteriores tenham fortes relações com outra temática, também, fez parte desta pesquisa a trajetória e a concepção de Educação do Campo. Porém, adiante, observamos a diferenciação entre o planejamento de educação para o meio rural, ou para as escolas rurais, e o planejamento para a Educação do e no Campo.

Enfim, as políticas públicas e as políticas educacionais para as escolas, até então escolas rurais, passaram por diferentes modificações ao longo dos anos, mas sempre idealizadas para favorecer o capitalismo, nunca tendo havido a valorização do trabalho dos sujeitos e o reconhecimento da dedicação, do tempo gasto e da energia do “campeiro” – em uma linguagem tradicionalista do Rio Grande do Sul - para produzir o essencial para manter a sociedade urbana em movimento e sustentar a economia municipal e regional.

Na visão da sociedade urbana, representada, algumas vezes, pelas políticas e pelos documentos oficiais, historicamente, há referências às comunidades camponesas, à necessidade de proteção e assistência para os sujeitos do campo, vistos como povos submissos e sem autonomia, atrasados em relação à modernização e ao acúmulo de capital.

São análises e conclusões equivocadas da grande maioria dos cidadãos brasileiros, já usando o *slogan* de outrora, que passava uma visão estereotipada sobre o povo camponês, de sujeitos rudes, desajustados em relação ao resto da civilização, pela seguinte razão: a cidade representava a origem do cidadão e da cidadania e, também, era sinônimo de modernização e progresso, enquanto o campo remetia ao antigo e rústico. Contudo, “trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas”. (PARANÁ, 2006, p. 24).

As lutas por políticas públicas, educação e reconhecimento da cultura e modo de vida dos homens e das mulheres do campo vinham sendo debatidas e ganhando consistência ao longo de décadas, devido às mobilizações dos movimentos sociais, a exemplo do MST, MAB e sindicatos ruralistas, favoráveis a preservar o estilo de vida camponês. Foi reconhecida a expressão “Educação do Campo” no final do século XX, a qual representa, de forma explícita, a população camponesa. Segundo Caldart (2012, p. 260), as discussões para a preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997. Intitulada *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998, fixando, inicialmente, a expressão Educação Básica do Campo. Essa nomenclatura perdurou até 2002 e, posteriormente, com a realização do Seminário Nacional, em Brasília, de 26 a 29 de novembro deste mesmo ano, a partir das discussões ocorridas no evento, é substituída a primeira expressão, passando a ser chamada de Educação do Campo, reafirmada na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A I conferência sobre Educação Básica do Campo surge logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no mês de julho de 1997.

No documento base da Educação do Campo, elaborado a partir das discussões dos encontros estaduais que antecederam a I Conferência Nacional de 1998, estão presentes as justificativas de não mais utilizar o termo Educação Rural e, sim, passar-se a utilizar a expressão Educação do Campo. O batismo como Educação do Campo contempla toda a atividade dos camponeses, contrariando a educação hegemônica das escolas tradicionais, portanto:

[...] 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; MOLINA, 1999 apud CALDART, 2012, p. 260).

Ferreira e Brandão (2011, p. 10) consideram que, apesar de a LDB de 1996, no Art. 28, fazer referências específicas à escola do campo, mas utilizando o termo “rural”, há uma contradição com a proposta de escola do e no campo. Nesse sentido, a LDB, ainda, faz menção à lapidação de mão de obra dos sujeitos camponeses para o mercado de trabalho e, na percepção dos autores, o mais sensato é prescrever os artigos no legislativo com a expressão Educação do Campo, reconhecida pelos movimentos sociais e pela comunidade acadêmica, como mudança de sociedade e formação da cidadania.

Conforme Paraná (2006, p. 17), enquanto a educação para os camponeses era pensada pelos órgãos governamentais como Educação Rural, não discutindo as origens dos problemas vividos no campo, o que se viu foram conteúdos alienantes, provocando grandes evasões escolares, deixando mais da metade dessa população na imensa escuridão do analfabetismo. Com isso, surge a bela iniciativa de Paulo Freire, de levar, para o interior do Brasil, a alfabetização de Jovens e Adultos, na década de 60, o que acaba sendo interrompido com a intervenção militar de 1964. No entanto, como bem sabemos, a iniciativa de Paulo Freire foi e ainda é de grande relevância na educação brasileira.

Segundo Brandão e Fagundes (2016, p. 90), a Educação Popular, fortemente reverenciada à Paulo Freire, surge após a Segunda Guerra Mundial, tensionada no Brasil pela proposta de desenvolvimento capitalista, representada pelos Estados Unidos e países da Europa, contrapondo-se à proposta socialista a que aderiram países como China, Cuba e a antiga União Soviética.

Temos em vista duas linhas de desenvolvimento social, que abordamos procurando entender um pouco da historicidade da sociedade brasileira e como isso influi sobre a população, a fim de compreender por que o Brasil não universalizou o sistema de Educação Popular na sua imensa extensão territorial, assim como outros países da América Latina.

Os defensores da Educação Popular consideram a proposta desenvolvimentista injusta e inaceitável para qualquer sociedade, seja ela no continente americano ou europeu, onde se instalou primeiramente o desenvolvimento do projeto de acúmulo de capital.

Os defensores da ordem capitalista temiam que o Brasil se tornasse uma segunda Cuba, por haver, no Nordeste brasileiro, precárias condições de vida, que se estendiam das regiões Norte e Centro-Oeste. Com isso, a igreja católica tomou a frente na educação nessas regiões, a partir da realização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizada em março de 1961, tendo sido criado o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio do Governo federal.

Entende-se que o Movimento de Educação de Base (MEB) baseava-se em um processo educativo experimentado em uma das regiões da Colômbia e, posteriormente, em Valença, no Rio de Janeiro, segundo Fávero (2006), citado por Brandão e Fagundes (2016). O processo educativo que o MEB implantou e em que atuava era por meio de escolas radiofônicas, cobrindo as regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

O curioso desse processo educativo é que, desde os anos 50, estabelecia a uma forma de trabalhar o ensino à distância, que, provavelmente, fracassou devido ao fato de os alunos receptores serem adultos e analfabetos e por ser intermediado por uma tecnologia não tão aprimorada e avançada como temos nos dias de hoje. Outro elemento fundamental para que essa rede de ensino fracassasse, supostamente, seria o professor-mediador, pela seguinte razão: a formação de professores e a educação formal nunca foram prioridade nos planos de governos, desde a primeira legislação educacional.

Conforme Nascimento (2011), a Assembleia Legislativa de 1827 aprovou a primeira lei sobre educação pública no Brasil, ainda no regime imperial, prevendo que, em todas as cidades, vilas e pequenas comunidades, haveria escolas de primeiras letras. O governo do Estado, então presidente de província, definia a remuneração do professor e os professores mesmos, para lecionar, deveriam providenciar, em curto prazo e às próprias custas, a necessária formação, selecionando os conteúdos disciplinares. (NASCIMENTO, 2011 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 4).

Os padres professores sempre foram mais preparados para trabalhar na educação escolar, mas carregaram, por muito tempo, o ensino dos conhecimentos formais como um *hobby* e não como uma profissão.

Cabe destacar que o MEB vem depois da atuação da UNESCO, no Brasil, pois, desde 1947, já vinham implantando programas de educação para os povos subdesenvolvidos, por meio das seguintes campanhas: Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Os

sistemas de ensino do MEB e as campanhas da UNESCO tinham os mesmos interesses e as mesmas preocupações que, novamente, encontramos dentro da perspectiva de Educação Popular, anseios de empregar a mão de obra da população menos abastada para acelerar a modernização da nova estrutura econômica, ou seja, fortalecer a emergência de um Brasil industrial e o desenvolvimento das comunidades e regiões vistas como atrasadas ou subdesenvolvidas.

Desde então, na ótica do capitalismo, o analfabetismo era um câncer que deveria ser erradicado, mas, na verdade, a alfabetização de adultos é que era o foco principal desta era, que se inicia nos anos de 1947 e perdura até a década de 1960, situando-se em caráter de experiências de alfabetização de jovens e adultos e expandindo-se para uma educação de base. De acordo com Brandão e Fagundes (2016), a proposta curricular da educação de base promovida pela UNESCO e pela igreja católica baseava-se em conhecimentos como:

[...] ler, escrever e calcular, considerados como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; trabalhos na agricultura, técnicas comerciais, trabalhos caseiros e edificação, para promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico; desenvolvimento de habilidades domésticas, para poder trabalhar com crianças, enfermos e preparação de alimentos; meios de higiene pessoal e coletiva, para o desenvolvimento moral e intelectual, entre outros. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 91).

Percebamos que este sistema de ensino vai na contramão da Educação Popular (EP) e devemos entender que a proposta de currículo de EP não se concentra apenas na Alfabetização de Jovens e Adultos, ou que foi pensada somente para as culturas populares, como para as regiões de vulnerabilidade social do país. A Educação Popular compreende a proposta de formar uma sociedade mais justa e igualitária, que pode ser implantada em nível nacional, confrontando a hegemonia capitalista, exploradora dos mais necessitados, formadora de sociedades agressivas e individualistas. O difícil é fazer com que todas as mentes dos sujeitos brasileiros se conscientizem disso.

O início da década de 1960 foi muito importante para a Educação Popular no Brasil e na América Latina, pois ela surge com novas ideias e propostas de ação social, e a educação é pensada junto às classes populares, com os movimentos sociais.

Nos seus primeiros registros, encontra-se a ideia de uma nova cultura popular, vigorando como uma proposta pedagógica de trabalho político, que emerge da cultura e realiza-se por meio da cultura.

Desse modo, tem-se a participação dos sujeitos, como produto de conhecimentos intrínsecos, com os “intelectuais orgânicos”, já não há um ensino vertical, como era produzido anteriormente, a exemplo de organizações internacionais e entidades.

A Educação Popular emerge, na década de 1960, com a participação popular, desenvolvendo na população uma visão crítica, uma nova releitura de política, sociedade e de cultura brasileira. Transformou-se a visão dos sujeitos, antes estavam limitados ao determinismo, e eles passaram a enxergar o mundo com ilimitadas possibilidades de oportunidades de mudança de vida, de vida social e de serem no mundo sujeitos livres.

Portanto, pode-se dizer que a Educação Popular não é tão fácil de ser desenvolvida em escolas de modelo de educação tradicional, por trazer, em seu bojo, um currículo de educação formal, mais completo e interdisciplinar e não compartimentado como os currículos de educação tradicional.

Paulo Freire traz reflexões a respeito da formação de professores que buscam usar metodologias educativa-críticas ou progressistas. Segundo ele, o docente, desde cedo em sua formação, deve ir “assumindo-se como sujeito também da produção do saber” e, da mesma forma, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Diferente do modelo hegemônico de educação que se estabeleceu em nosso país, por ser mais conveniente para a formação rápida e tecnicista de mão de obra para o mercado de trabalho, a Educação Popular forma seres conscientes de suas ações no mundo e de que é o trabalho que faz parte da vida dos sujeitos e não os sujeitos que fazem parte do trabalho, concepções bem diferentes.

Quando o sujeito faz parte do trabalho, vemos aí a alienação, a exploração, a desumanização e a destruição da ecologia e, até mesmo, da biologia humana. Porém, quando o trabalho faz parte da vida dos sujeitos, é bem mais significativo, harmonioso com a natureza, algo que traz ao indivíduo importância singular, valores sentimentais, prazer em fazê-lo. Como parte essencial para a transformação social e as mudanças

de hábitos, tem-se, por excelência, as instituições de ensino, como as escolas, os institutos, as universidades, entre outros espaços educacionais.

Retomando as reflexões de Freire (1996), o qual ressalta que, para o docente, na educação progressista, é obrigatória a organização programática de conteúdo, tanto para sua contínua formação quanto para sua formação discente.

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, [...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12).

A EP constitui-se de profissionais comprometidos com uma educação democrática, em que ensinar não pode ser uma relação apenas professor-aluno, em que o ensino educacional resume-se a ler apostilas, conteúdos distanciados do contexto local e regional, os quais, além de desvio de cultura, negligenciam a historicidade de grupos sociais.

O processo educativo-crítico constrói-se uns com os outros, na relação professor-aluno e aluno-aluno, problematizando o “real vivido”, em coletividade, resolvendo situações-problema, superando situações-limite.

Por isso, mesmo que a Educação Popular deva ser interdisciplinar, o ensino segmentado impossibilita a compreensão maior de uma situação-problema, que vai de pequenas comunidades a amplas sociedades. Como Freire (2008, p 42) destaca, em uma de suas inúmeras reflexões a respeito do processo educativo-crítico: se sou professor de biologia, é óbvio que devo ensinar biologia, mas isso não determina que devo me deter apenas no ensino de biologia, devo lembrar que a tal disciplina está relacionada com a vida lá fora da sala de aula, lembrar que ela faz relações com a cultura, com o contexto histórico-social e político.

O professor deve considerar o contexto local, regional, pois não faz sentido usar metodologias de ensino elaboradas para aplicar em escolas localizadas em regiões metropolitanas em escolas de regiões e locais onde a atividade econômica, o modo de vida concentra-se em torno da agricultura, do artesanato, do turismo.

Não é possível pensar na formação de sujeitos “como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos ‘Jardins’ de São Paulo.” (Freire, 2008, p. 42). Por isso mesmo, ensinar inexistente sem aprender, de preferência em coletividade, e foi dessa forma,

aprendendo uns com os outros, que a humanidade também evoluiu, e conseguimos manter a nossa espécie até hoje.

Um marco de aprendizagem e conhecimento na história da humanidade ocorreu, segundo Brandão (2006, p. 12), entre cerca de 10.000 e 15.000 anos atrás, quando grupos humanos descobriram que poderiam domesticar animais, cultivar cereais e, por conta disso, descobriram que poderiam deixar de ser nômades. A partir daí, realizaram transformações extraordinárias na ordem da vida social. Na realidade, o que está implicado nisso, foram e são maneiras de trabalhar, métodos, caminhos para ensinar, mas, antes de tudo, com certeza, quem vai ensinar, obviamente, deve estar carregado de experiência.

Ainda com base na obra de Brandão (2006), os grupos que antes eram caçadores, coletores e pescadores tiveram de desenvolver habilidades e técnicas de produção, formas de armazenamentos, para que pudessem guardar a colheita de grãos, de curtos a longos prazos pois, assim, poderiam ser consumidos em tempos de farturas e de misérias, chuvosos e de secas, podendo se valer como moeda de troca por outros alimentos.

Se, por um lado, o domínio do ser humano sobre a natureza foi favorável para a evolução humana, por outro, foi desfavorável à sua liberdade, ao criar o aprisionamento de si mesmo, pela ganância, acumulação de riqueza e disputa de poder.

Retornando aos pensamentos de Freire (1996), vemos que ele afirma:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 12).

E esse aprender e ensinar tende a se aperfeiçoar à medida que se aprende e ensina com rigorosidade, pela execução da teoria na prática.

4 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O que motivou este trabalho de investigação foram observações da cultura indígena Kaingang da Terra Indígena Serrinha/RS, dos costumes e das tradições que essa etnia Kaingang ainda preserva em seu cotidiano, como a produção de artesanato, a comercialização dos manufaturados, a sua língua materna, que está muito viva, tanto entre os mais jovens quanto entre os mais velhos, e, em geral, o seu modo de vida.

Partindo dessas observações, levantam-se hipóteses e questionamentos a respeito da vida social dessa etnia e sobre uma educação diferenciada para as comunidades indígenas e para os demais povos do campo.

Portanto, tendo em vista a problemática, buscou-se saber das leis e normas que pudessem confirmar essas hipóteses a respeito de uma educação específica para os povos indígenas. Havendo legislações assegurando uma educação diferenciada para nativos, procurou-se entender melhor as implicações que impedem a real efetivação de uma educação básica diferenciada para indígenas. Dessa forma, buscou-se analisar a experiência da Escola Fág Kavá, visando compreender o processo de constituição da escola do campo para as etnias indígenas e as demais comunidades camponesas, considerando essas leis e normas existentes.

Previamente, encontrou-se que a Educação Escolar Indígena estava assegurada no ordenamento jurídico brasileiro, bem como os direitos civis e políticos dos indígenas, assegurando-se, também, a educação e a cultura. Isso já estava amparado, primeiramente, pela Lei Federal nº 6.0001, de 19 de dezembro de 1973, também conhecida como Estatuto do Índio. Em seu Título V, o ordenamento define que:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardando o uso da primeira. Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Mesmo que o Estatuto do Índio, de 1973, ampare os direitos de preservação do patrimônio cultural dos indígenas, houve uma transição gradativa dos nativos na

comunhão nacional. Conforme Grupioni (2002, p. 130) ressalta, o direito de permanecerem como tal, “isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições”, foi somente garantido a partir da Constituição Federal de 1988. Para o referido autor:

A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isso lhe confere um grau de liberdade para organizar os seus currículos, administrar os seus horários e a possibilidade de organização bilíngue com direito a alfabetização na primeira língua etc. (GRUPIONI, 2002, p. 146).

Até o momento, observamos que existem documentos e artigos que afirmam e asseguram uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas do Brasil. Dessa forma, procuramos saber quais os conteúdos foram trabalhados, na perspectiva da realidade camponesa e indígena, na escola popularmente conhecida como Fág Kavá (pinheiro da Serrinha). A direção da escola permitiu analisar os documentos da instituição e contribuiu com materiais necessários para o desenvolvimento epistemológico deste trabalho investigativo.

Também, não se pode pensar em Educação Indígena sem mencionar Educação do Campo, sendo que os dois conceitos de educação compartilham de artigos constitucionais que propiciam articular e desenvolver uma educação diferenciada.

Paraná (2006) argumenta que, com a Constituição de 1988, a educação tornou-se um direito de todos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, reconhece a diversidade do campo, e são publicados vários artigos com a intenção de serem estabelecidas orientações para ajustar a educação básica com a realidade do campo, alinhando-a de acordo com suas peculiaridades, como nos Art. 23, 26 e 28, que tratam das questões de organização escolar e também das questões pedagógicas. Contudo, com os avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população camponesa continua precária.

No Art. 28, a LDB assegura os seguintes ordenamentos para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III -

adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996 apud PARANÁ, 2006, p. 18.).

Ao reconhecer a realidade do campo, com respeito à variedade sociocultural, o Art. 28 traz uma inovação ao acatar as diferenças, sem torná-las desigualdades, o que se traduz em os sistemas de ensino fazerem adaptações na forma organizacional e funcional, com atendimento adequado ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder a sua essência.

Partindo de toda essa problemática, o que se buscou compreender e sistematizar, por meio do objetivo, a princípio, foi: analisar a experiência da Escola Fág Kavá, visando compreender a relação da prática pedagógica da escola com a proposta da Educação do Campo e indígena.

Da mesma forma, buscou-se trazer reflexões que colaborem para a construção de uma educação básica diferenciada e efetiva para alunos indígenas, na qual também se faz necessário analisar as melhores formas de trabalhar com a educação básica, partindo da realidade das comunidades do campo, com alunos indígenas e não indígenas.

4.1 ANÁLISES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA FÁG KAVÁ

Segundo a gestora da Fág Kavá informa, o órgão estadual que atende a região onde se localiza esta mesma escola é o responsável pela elaboração dos PPPs e por estruturá-los, de acordo com o nome de cada escola que esta Coordenadoria Regional de Educação abrange.

Aqui se encontram aspectos do que uma escola indígena precisa cultivar e desenvolver para manter enraizado nos mais jovens o orgulho de suas origens, tendo em vista que a escola é o meio mais eficaz de promover mudanças na vida das pessoas, tanto intelectual como socialmente, e, com as escolas indígenas não é tão diferente das demais escolas tradicionais.

Porém, o estabelecimento de ensino para indígenas deveria desenvolver conteúdo específicos para se trabalhar em sala de aula, seguindo as normatizações e todos os aparatos da legislação vigente.

Assim como os objetivos da Fág Kavá, o PPP desta escola enfatiza muito a importância de construir uma instituição de ensino com base na cultura Kaingang e nas suas vivências, fazendo-se valer como parte formativa de sujeitos que se

reconheçam como qualquer outro cidadão brasileiro, tendo por iguais direitos e deveres garantidos pela Constituição Federal, tendo consciência de que pertencem a uma parcela diferenciada da comunidade nacional.

Portanto, o que se busca, por meio da educação indígena, é reafirmar os laços com sua originalidade, valorizar as lutas dos antepassados, pois muitos deram a vida e a grande maioria foi massacrada, em função da sobrevivência de seus descendentes e pelo modo de vida distinto.

Ainda no PPP, afirma-se que o currículo escolar e as propostas pedagógicas devem estar em consonância com a realidade da comunidade indígena, com o desenvolvimento de um ensino que seja reflexo dos valores culturais de cada comunidade, dos costumes e subsistência da etnia.

De acordo com o documento analisado, a escola indígena tem o dever de reforçar a identidade cultural, neste caso, manter vivos os rituais existentes e resgatar práticas culturais que estão sendo esquecidas. Uma das atividades mais marcantes, nos últimos tempos, nas comunidades Kaingang era o ritual do Kiki, o qual se percebe que está ficando no esquecimento.

Conforme Ferreira (2020, p. 64) expõe, o Kiki é uma bebida produzida pelos próprios Kaingang, à base de mel nativo, posto em um coxo de pinheiro para fermentação. Esse evento ao qual estamos fazendo referência é uma festa em homenagem aos mortos que partiram recentemente. Conforme descreve o autor, esse ritual é um dos momentos mais importantes na cultura Kaingang, pois é o momento em que ocorre o encontro daqueles que já se foram deste mundo com seus parentes que continuam vivos. Dizem os Kaingang que, após o encerramento da festa, os mortos retornam para o mundo subterrâneo.

Nesse sentido, a Proposta Político-Pedagógica de Referência da escola ressalta que, nos componentes curriculares, devem estar presentes os valores Kaingangues, a exemplo das marcas, que dividem virtualmente as comunidades em dois grupos: Kamẽ e Kanhru, que, na pronúncia da língua portuguesa se diz: Camé e Cairu.

Essa divisão de grupos por marcas não separam os Kaingang, por exemplo, em relação à divisão territorial, com cada grupo no seu canto. Bem pelo contrário, eles se aproximam ainda mais uns dos outros. Conforme os Kaingang kófa (os índios mais velhos) dizem, o Kanhru complementa o Kamẽ nas atividades comunitárias, nas organizações e políticas de regimentos internos.

No entanto, não basta os alunos saberem que o povo Kaingang divide-se em dois grupos. É necessário que toda a comunidade escolar tenha conhecimento da importância da existência dessas duas partes da etnia e o que isso significa dentro das comunidades Kaingang. Não se pode afirmar, para os mais jovens, que existem dois clãs com finalidades de promover laços afetivos, entre outros interesses, de ambas as marcas, porque as duas metades vão muito além disso.

A seguir, podemos contemplar, pela cosmologia Kaingang, os significados dos clãs e suas relações com o mundo.

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú 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.

Nos mitos kaingang, dois irmãos são primordiais: Kamé e Kajru. Juntos, produziram não apenas divisões entre a humanidade, mas também divisões entre todos os seres do cosmos: o Sol é Kamé e a Lua é Kajru; o Jémũje (lagarto) é Kamé, o Kajër (macaco) é Kajru; persistência é Kamé, inovação é Kajru; objetos compridos são Kamé, objetos redondos são Kajru; Fág (pinheiro) é Kamé, Kênhkórã (Grápia) é Kajru. Assim, todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade Kamé ou Kajru... (CLAUDINO, 2012 apud FERREIRA, 2020, p. 62).

O que observamos acima é uma forma de explicar a nossa existência e como estamos engajados no plano terrestre. Ressaltamos que essas justificativas que o autor nos traz são ineficientes para contextualizar toda a história e trajetória de um povo ancestral, que resistiu a tantas adversidades e opressões para preservar as crenças, tradições e os rituais sagrados.

Ao fazer uma releitura de como os Kaingang explicavam o mundo à sua volta, com base em mitologia e na própria natureza, observa-se que era uma forma de organizar seu ambiente e as relações uns com os outros. Por exemplo, os indivíduos do mesmo clã não poderiam casar-se com pessoas da mesma marca (Kamé X Kamé) ou (Kanhru X Kanhru), mas são permitidos, ainda hoje, firmar laços afetivos entre Kamé e Kanhru e vice-versa.

Essas marcas e divisão de grupos, em um conhecimento científico, delimitam, empiricamente, os relacionamentos afetivos, com pessoas que podem ter herdeiros com doenças congênitas, como fibrose cística, síndrome de Down, doença de Huntington. Dessa forma, a hipótese é de que evitariam sofrimentos com doenças, as quais não poderiam ser tratadas por ervas medicinais e pelos conhecimentos populares e de líderes religiosos dessa cultura.

Para reforçar umas das características dos Kamẽ, a sua marca é a de que ao pintarem seus corpos, usam-se desenhos verticais, ou seja, são o grupo da marca do risquinho, por desenharem traços verticais no rosto, que, a princípio, deveriam pintar com carvão moído e umedecido e extraído de lascas do pinheiro.

“Já as pinturas do grupo Kajru são feitas com uma madeira conhecida como Sete Sangria e também o Catiguá. Assim: Kamẽ, preto, e Kajru, vermelho”. (FERREIRA, 2020, p. 63).

É notadamente que não é só a língua falada de um povo que fará ele diferente de outras culturas. Por isso, a importância de se ter professores indígenas atuando nas escolas das comunidades tradicionais, como o PPP enfatiza, é que o docente “para resgatar os valores de uma cultura, deve pesquisar. Isso pode ser feito por ele individualmente ou com os alunos [...]”. (Fág Kavá, 2019).

Dessa forma, o professor Kaingang que se propor a pesquisar sobre sua própria história com os alunos estará intimamente ligado com sua historicidade, que remeterá ao futuro, a valores culturais que possam contribuir para o aprendizado dos educandos, de maneira fácil e prática, podendo relacionar os conhecimentos populares com os científicos.

O Projeto Político-Pedagógico da Fág Kavá, apresenta alguns conceitos que devem estar presentes no cotidiano da escola, na forma de pensar a educação, como, por exemplo:

Vẽnh kajrãnrãn/ kanhrãnrãn han há= ter habilidade para fazer

Kanhrãn= ensinar

Kinhrãg= aprender

Ki ãmẽ= escutar, prestar atenção

To vēmén= contar historia

Vẽnhrãn= escrever e kãgra= desenhar

Essas são algumas palavras que permeiam a construção pedagógica da escola. No entanto, a Fág Kavá quer demonstrar, por meio dessas palavras, o que os

envolvidos da escola, tanto professores quanto alunos, devem ter como base para a educação: a habilidade para fazer, ensinar, aprender, escutar, prestar atenção, pois, por meio da história é que aprendemos com os mais velhos. Depois, podemos expressar nossos conhecimentos, também, pela sistematização e pela arte.

Sobre a alfabetização, a Fág Kavá propõe que seja feita a partir da língua Kaingang ou portuguesa. Podemos observar que o PPP da escola não define qual a língua deve ser fundante para a alfabetização.

“A alfabetização deve se dar a partir da língua materna, Kanhgág ou portuguesa, e respeitando as características de cada comunidade”. (Fág Kavá, 2019, p. 3).

Esta questão ambígua ou dualista sobre em qual língua devem ser alfabetizados os nativos vem sendo discutida desde muitos anos, como podemos analisar em convenções da OIT.

A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957) preconizou, entre outros dispositivos, a garantia de educação em todos os níveis (art. 21); a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares (**art. 22**); **a alfabetização em língua materna seguida de educação bilingue** (art. 23); e uma campanha de combate ao preconceito (art. 25). (GRUPIONI, 2002, p. 137, grifo nosso).

Lembrando que, em 1957, a população indígena do Brasil encontrava-se sob a tutela do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que trabalhava, teoricamente, de forma pacífica, para atrair os indígenas e torna-los sedentários, em um processo de transição dos Kaingang para a comunhão nacional, assim como fariam com outras etnias. Conforme Grupioni (2002), a Convenção da OIT, de 1957, prossegue, nos Art. 24 e 26, afirmando a integração dos povos indígenas na comunidade nacional.

O Art. 24, Da Organização Internacional do Trabalho, estabelece que deem às crianças, no ensino primário, “conhecimentos gerais e aptidões” que facilitassem o ingresso das crianças e jovens na comunidade nacional. “Art. 26 -1. Os governos deverão tomar medidas [...] com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais”. (GRUPIONI, 2002, p.137).

Primeiro, percebe-se que as escolas deveriam desvirtuar as crianças de suas origens, fazendo com que as crianças abandonassem sua cultura, suas crenças e tradições para viverem como os não-índios.

O Art. 26 expressa a clara intenção e a preocupação de como explorar a força de trabalhos dos indígenas. Para reforçar o nosso diálogo, Buratto (2010) afirma:

Em 1973, a Lei 6001 (Estatuto do Índio) garante a alfabetização dos índios 'na língua do grupo a que pertença'. As diretrizes para a ação conjunta, MOBRAL – FUNAI e MEC – FUNAI; visando à alfabetização entre os grupos indígenas foram elaboradas em 1974. (BURATTO, 2010, p. 6).

De acordo com as leis e com outros parâmetros legais que regem uma educação específica para indígenas, este PPP, até o momento, o presente documento desta escola não segue os princípios legislativos e constitucionais para a efetiva educação específica e diferenciada para alunos indígenas.

Observaremos mais adiante os subseqüentes documentos não dão seguimentos aos ideários do PPP.

Torna-se pertinente destacar, no Projeto Político-Pedagógico da Fág Kavá, a seguinte citação: “A língua de alfabetização deve ser uma decisão da comunidade escolar”. (Fág Kavá, 2019, p. 3).

A partir da Constituição Federal de 1988, no Art. 210, propõe-se que sejam respeitados os valores culturais e, principalmente, o uso da língua falada pelas comunidades tradicionais, com enfoque para os indígenas, fazendo-se respeitar, também, o processo próprio de aprender e de conhecer dos mesmos.

Esse mesmo artigo da CF deixa definido como o ensino fundamental deve ser ministrado:

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Capítulo III. Da Educação, Da Cultura e do Desporto. Artigo 210 e parágrafo segundo). (BERGAMASCHI; VENZON, 2010, p. 116).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma com as mesmas proposições, no Art.32, parágrafo terceiro, que a alfabetização deve ser desenvolvida na língua oficial do país.

Porém, não se deve, em momento algum, desprezar ou afanar a língua nativa, conforme a Resolução CEB nº 3, de 10/12/1999, Art. 2º, parágrafo terceiro: “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”. (BERGAMASCHI; VENZON, 2010, p. 137).

No entanto, para as escolas indígenas, deveria estar bem transparente, muito claro, em qual língua alfabetizar seus alunos e sobre como a língua materna deve estar presente nas salas de aulas.

O Projeto Político-Pedagógico da Fág Kavá ressalta que há uma necessidade de que, para o mesmo professor responsável pela alfabetização em língua Kaingang, seja também atribuído a ele o dever de ministrar o letramento da segunda língua, a língua portuguesa. E mais, enuncia-se uma política linguística para o ensino fundamental, a fim de que haja uma sequência dos planejamentos dos conteúdos para se trabalhar em cada série, mantendo um alinhamento-padrão, como já foi desenvolvido nos anos anteriores.

Há alguns pontos positivos para o desenvolvimento da educação da Fág Kavá, que, proposital ou intuitivamente, corroboram os direitos constitucionais. Como menciona o documento máximo da escola, faz-se necessário elaborar material pedagógico próprio para alfabetizar e para trabalhar nas disciplinas, com os alunos dos anos finais.

As comunidades escolares indígenas têm esse direito, de produzirem materiais didáticos e pedagógicos a partir da realidade de cada comunidade tradicional. Como reforça Ferreira (2020), as instituições de ensino para as comunidades tradicionais “são desafiadas a construir seus currículos, calendários específicos e a formação dos professores indígenas para concretizar outras concepções de educar e construir conhecimentos a partir de metodologias próprias. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do CEB [...]. (FERREIRA, 2020, p. 88).

Bergamaschi e Venzon (2010, p. 137) especificam, por meio de citação direta, o Art. 2º, Inciso IV, da Resolução CEB nº 3/99: “Art. 2º. Constituirão elementos básicos para organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena. [...] IV – A organização escolar própria”.

Os autores prosseguem com as afirmações do Art. 3º, Inciso III. Vejamos:

Art.3º. Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição e modelo de organização e gestão, bem como:

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem. (BERGAMASCHI; VENZON, 2010, p. 137).

A necessidade de se elaborar elementos próprios para a educação, como é o caso da Educação Indígena, abre espaço para a elaboração de temas geradores e,

para isso, conforme Freire (2005), é necessário pensar-se em um “universo temático”, compondo uma metodologia investigativa e participativa. Desse modo, instigariam os alunos a terem uma consciência crítica, preparados para a superação de “situações-limite”, determinados a superar obstáculos também na vida, não se conformariam com o determinismo.

O que é “tema gerador”? De acordo com Freire (2005), a resposta está ligada à investigação da realidade, a como os nossos pensamentos e a nossa linguagem refletem-se no mundo, materializam-se em nosso ambiente e, convenhamos, as nossas visões de mundo como seres humanos não são unânimes. Por isso, exige-se reflexão, curiosidade e investigação a respeito da ação humana.

Em verdade, o conceito de ‘tema gerador’ não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o ‘tema gerador’ fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. (FREIRE, 2005, p. 56).

O tema gerador, como podemos analisar, não é para contrariar ou dificultar a vida do professor e nem para que sejam criadas hipóteses. Um dos objetivos é para desenvolver a visão crítica do educando, percebendo a temática como um todo, pois, dessa forma, os conteúdos deixam de ser compartimentados e tornam-se interdisciplinares.

Por isso mesmo, Freire (1996) enfatiza que não há conhecimento sem pesquisa, e sem pesquisa não há como ensinar. Se pesquisamos, constatamos; ao constatar, intervimos e, ao intervir, educamos e nos educamos.

Ainda, o Projeto Político-Pedagógico ressalta que a escola deve trabalhar a realidade local, não deixando de acessar o conhecimento universal, e, também, propõe que o tempo das aulas de Kaingang possam ser alongadas, para que o professor da disciplina possa trabalhar a escrita e dialogar com os alunos Kaingang sobre conhecimentos da cultura, relatando histórias, propondo aos alunos visitas aos anciões da comunidade.

A Escola Fág Kavá expressa, por meio de seus documentos, a valorização da oralidade, pois considera que, quanto mais se expressa, verbalmente, os pensamentos, as reflexões, mais se terá argumentos e poder de convencimento, além de a linguagem, tanto falada quanto escrita, serem essenciais para mover relações.

Quanto ao que diz respeito ao currículo, a escola afirma que ele deve ser “globalizado, integrado e interdisciplinar”, comprometido com a construção do conhecimento e da transformação social, relacionando a realidade histórica e enfatizando os diferentes conhecimentos culturais indígenas.

A construção do currículo, ou a atualização do mesmo, deve contar com a participação da comunidade: pais, alunos, professores, liderança indígena, representantes de secretarias de educação, para que sejam incluídos, no ensino escolar, os interesses da comunidade, como a valorização de seus costumes, crenças e, principalmente, a língua ancestral.

Conforme o PPP, devem ser trazidas, para as salas de aulas, por meio do currículo, as reflexões sobre o desenvolvimento social, o qual deve-se dar pela educação, de modo justo, igualitário, ambientalmente sustentável e solidário, tendo-se como ponto central nas relações com o meio, o homem e a mulher. Também, como exigência para o desenvolvimento social, deve-se ter uma postura crítica frente à desigualdade e às injustiças, buscando-se a permanência do educando na educação básica, pois a educação é um processo longo e permanente, que atua na formação de sujeitos com autonomia para intervir no seu meio, na sociedade.

O item Tempo Escola, inicia-se respaldando-se em algumas leis já apreciadas em outro momento deste trabalho. Mesmo sem mencionar nenhum artigo específico da constituinte e nem da LDB, esse quesito parece querer quebrar o ciclo tradicional de se ensinar nas escolas indígenas.

Observa-se o desejo de a Escola Fág Kavá construir metodologias e didáticas próprias para ensinar, pois considera que o modelo atual de educação implantado nas escolas é classificatório e excludente, responsável pela evasão e repetência dos educandos, seguindo na contramão da educação popular, pois não são respeitados os conhecimentos prévios dos alunos e nem suas capacidades de aprender e desenvolver habilidades.

Em relação a isso, Freire (1996) dirige-se aos conhecimentos prévios dos educandos como possibilidades de o aluno se ver inserido no espaço escolar, tornar-se ativo e participativo, e isso faz parte do que ele chama de pensar certo.

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] venho sugerindo, discutir com os

alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 15).

Fág Kavá ressalta que o tempo de aprendizagem para o educando não deve ser um tempo compartimentado. Portanto, cada comunidade indígena tem o direito de organizar seu próprio calendário escolar, conforme a realidade de cada aldeia. Os períodos de aulas podem ser mais flexíveis, com horários mais expandidos, desde que sejam cumpridas as oitocentas horas ou duzentos dias letivos.

No PPP (2019, p. 6), apresenta-se a preocupação com a assiduidade dos alunos, em épocas específicas do ano, como as temporadas em que as famílias indígenas comercializam artesanatos, tornando-se vendedores itinerantes, próximos das grandes cidades, principalmente nos três estados do Sul do Brasil.

Conforme a escola afirma, “para proporcionar uma maior assiduidade, deve-se ter um calendário específico, abreviando o tempo em que os alunos saem com suas famílias para venderem seus artesanatos [...].” (FÁG KAVÁ, 2019, p. 6).

Por conta disso, fica impossibilitada a frequência dos alunos na escola, uma vez que, ficam ausente de suas comunidades de origem por meses. As migrações para vendas de artesanatos não ocorrem tanto pela força da cultura e tradição indígena, mas, muitas vezes, ocorrem por necessidade das famílias Kaingang, que buscam complementar a renda familiar.

No entanto, Paraná (2006, p. 50) aponta que “a LDB nº 9394/96 dá respaldo para que o calendário escolar seja organizado em função das particularidades de cada lugar”. Dessa forma, com a adequação do calendário escolar, considerar-se-ia a dinâmica da vida no campo, o que evitaria a evasão e a repetência do educando por faltas excessivas nas aulas.

Para fortalecer nosso diálogo e ter um melhor esclarecimento, Grupioni (2002) enfatiza:

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no art. 26, a importância da consideração das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. **No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena.** Mais do que isso, 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. (GRUPIONI, 2002, p. 53, grifo nosso).

A partir dos argumentos do autor, percebe-se a importância de se ter a atuação de professores indígenas dentro da sala de aula, bem como na participação da construção do currículo escolar, na gestão da escola Kaingang e, até mesmo, nas secretarias de educação, seja nas secretarias de educação estaduais ou municipais.

Nada mais justo do que escutar e ter a participação de quem vive a realidade da comunidade, a realidade da educação escolar indígena. O intelectual indígena saberá colocar, na estrutura pedagógica, o que, realmente, o alunado Kaingang precisa tomar conhecimento, pois, certamente, o educando indígena não precisa decorar as apostilas.

A Escola Fág Kavá sinaliza o interesse de construir um modo próprio de avaliação, pois considera que a forma atual de avaliação aplicada nas redes de ensino, tanto públicas como privadas, foi pensada para favorecer o capitalismo, afirmando que é um modelo de avaliação excludente dos sujeitos das classes menos abastadas.

Conforme a escola, “tentando romper com essa barreira é que nós, professores indígenas, lutamos muito tempo por uma educação diferenciada”. (Fág Kavá, 2019, p. 7).

De acordo com a Fág Kavá, é necessário elaborar propostas pedagógicas diferenciadas, que proporcionem o rompimento dessa avaliação classificatória, a ser substituída por uma emancipatória, que valorize os valores tradicionais pois, assim, os valores culturais seriam melhor debatidos no ambiente escolar.

Pontuaremos alguns aspectos que a escola menciona como avaliação emancipatória:

A avaliação deve ser feita com profundo conhecimento do aluno, do seu dia a dia, de sua família, ou seja, tudo que o aluno trabalhou, isto é, do conhecimento geral do aluno e de sua família;
Não excluir o aluno através da avaliação, pois todos são capazes de aprender, tendo-se o aluno como centro do processo;
Quando mais de um professor trabalhar com a mesma série, estes deverão ver juntos os problemas individuais dos alunos, para encontrarem uma maneira ou um método para ajudá-los a superar as dificuldades, reunindo-se periodicamente. (Fág Kavá, 2019, p. 8).

Além dessas relevâncias apontadas pela escola, observa-se a falta de se pensar em avaliar o aluno indígena Kaingang pela forma de pareceres, tendo essa opção como um modo igualitário de avaliação. Cabe-nos refletir se a avaliação

emancipatória para Fág Kavá é isso, se não carece de ir mais a fundo, levantar critérios mais contundentes.

4.2 ANÁLISES DOCUMENTAIS: PLANO DE ESTUDOS DA FÁG KAVÁ

As fontes documentais fornecidas pela direção da escola são o Plano de Estudos, todos das turmas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, do ano letivo 2019, anterior à pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19). Não se teve acesso aos planos de estudo do 5º ano e do Ensino Médio.

A princípio, todos os Planos de Estudo, comumente conhecidos também por Planos de Ensino, trazem, nas primeiras páginas, os objetivos da escola, muito bem definidos.

A maioria dos objetivos da escola valorizam muito a cultura Kaingang e estão alinhados com autonomia dos alunos, resgate histórico e formação de cidadãos críticos.

A maior parte dos objetivos deste estabelecimento de ensino encontra-se descrito nos Planos de Estudo, partes que chamaram a atenção. Destaca-se, neste momento, dois trechos. O primeiro trecho de um dos objetivos da Fág Kavá tem como pretensão “desenvolver o aprendizado dos estudantes [...] com o propósito da construção de conhecimentos de habilidades e a formação de atitudes e valores voltados para a afirmação da identidade Kaingang”. (Planos de Estudos, 2019).

No segundo trecho, afirma-se que um dos objetivos da escola é garantir que o aluno alie, na sua formação escolar, os conhecimentos científicos com os “conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias do povo Kaingang, num processo educativo dialógico e transformador”. (Planos de Estudos, 2019).

Seria uma negligência não mencionar o seguinte propósito da Fág Kavá, a disponibilidade para formular ao educando com deficiência ou com altas habilidades

[...] estratégias pedagógicas que possibilitem sua construção do conhecimento de maneira articulada a os demais educandos da classe comum, com o apoio dos profissionais especializados e da equipe pedagógica da escola. (Planos de Estudos, 2019).

A princípio, todos os Planos de Ensino estão delineados com propostas da educação progressista, em teoria. Isso pode ser observado em seus principais objetivos, como nos objetivos gerais, objetivos do curso, conceito adotado pela

instituição de ensino, mas, também, chamamos de objetivos das disciplinas. Já nos objetivos específicos e nas metodologias pode haver controvérsias, tanto com os próprios objetivos descritos nos Planos como podem entrar em contradição com o PPP e com o diário de classe.

É isso que buscamos analisar a seguir, se a experiência pedagógica da Escola Fág Kavá atende a legislação referente ao ensino diferenciado para os indígenas e se a escola dialoga com a perspectiva pedagógica da Educação do Campo.

4.2.1 Parte 1: Análises dos Planos de Estudos/Ensino (PEs)

Primeiramente, são analisados alguns Planos de Ensino da Escola Fág Kavá como pontos de referência para uma educação diferenciada e específica para essa comunidade da etnia Kaingang, como para tantas outras escolas pertencentes a outros povos indígenas, considerando que a identificação e todo o contexto cultural expressa-se, a princípio, pela visibilidade, ou seja, pela arte, e, posteriormente, viria a sua história, a qual percorreria a geografia e, evidentemente, estaria interagindo com os demais componentes curriculares.

Para o aluno construir sua identidade, formar-se como cidadão, certamente, há muita influência do educador, desde sua alfabetização lá nos primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, cremos que se faça necessário iniciar o diálogo com os PEs dos anos iniciais do ensino fundamental e, por conseguinte, continuamos com os Planos de Ensinos dos anos/séries do 5º ano acima.

Ao se tratar de um trabalho diferenciado, sobre uma cultura específica da etnia Kaingang, envolvendo a educação escolar para esse povo tradicional, dialogamos a respeito do PE de língua Kaingang da Escola Fág Kavá, de 2019, que contempla do 1º ano ao 9ºano do ensino fundamental.

Em Objetivo da Área, que podemos compreender como objetivos da disciplina de língua Kaingang, expõe-se o seguinte objetivo:

Usar a língua Kaingang para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada as diferentes situações e contexto comunicativos [...] compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e sentimentos das pessoas e povos. (PE, 2019).

Concorda-se que a linguagem verbal é um dos grandes tesouros da humanidade, sendo que, também, é um dos maiores recursos da civilização, mas não

basta apenas dizer as palavras, é preciso aprender a se expressar pela escrita, o que acarreta a necessidade de conhecimento dos sons das vogais e do alfabeto Kaingang. Pois bem, nos objetivos específicos, menciona-se realizar pesquisas sociolinguísticas e desenvolver trabalhos de tradução e elaboração de texto na língua Kaingang, como forma de obter acervo de material didático.

Observa-se, nos objetivos específicos, a ausência da alfabetização na língua vernácula, assim como nos conteúdos propostos no PE. No item Conteúdo da disciplina, o que mais se aproxima da alfabetização e do conhecimento das vogais e pronúncias de formação de palavras são “leitura individual e coletivas dos textos” e “oralidade de palavras e frases”. (PE, 2019).

Já em Metodologia, não estão evidentes como seriam desenvolvidos os itens de conteúdos e nem como seriam alfabetizados os alunos Kaingang, na língua tradicionalmente falada, pois mesmo que o educando compreenda e comunique-se na linguagem de seu povo, precisa ser alfabetizado, aprender a escrita de forma correta, oportunizando ao aluno Kaingang desenvolver suas habilidades em produções textuais, em interpretações de textos. Por isso mesmo, a língua portuguesa tem muito a contribuir com a língua Kaingang, pois se percebe que o bilinguismo é complementar.

Observando-se os anos iniciais da alfabetização em língua portuguesa, mais precisamente no 1º ano do ensino fundamental, o objetivo da disciplina diz, no Plano de Estudos, que o aluno deve conhecer e identificar o alfabeto português em letras maiúsculas e minúsculas, identificando a relação letra-fonema, lendo e escrevendo, formando palavras e frases, vivenciando experiências que dialogam com uma educação interdisciplinar, tendo como base para essa interdisciplinaridade a arte e a educação física.

Um dos objetivos específicos para a alfabetização em língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental é o de que se pode ensinar o aluno a escrever o próprio nome e reconhecer qualquer forma de escrita em português. (PE, 1º ano ens. Fundamental, 2019).

Observa-se que é viável a alfabetização em língua Kaingang, ensinando os alunos a ler e a escrever palavras simples, pois isso tem uma certa relevância para eles, a exemplo do objetivo específico já apresentado do Plano de Ensino de língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental.

Analisa-se que, nos PEs do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, de 2019, da Fág Kavá, encontra-se a junção das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ensino religioso. Cada umas dessas disciplinas citadas contêm seus respectivos objetivos e conteúdo, porém, há apenas uma metodologia para desenvolvimento das temáticas propostas.

Enfatiza-se que, por mais que os Planos de Ensinos tenham sido elaborados separadamente e especificamente para cada ano/série, ou seja, para o 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, mas a referida metodologia de desenvolvimento repete-se em todos os Planos. São muitas as atividades, mas nenhuma metodologia específica que descreva o passo a passo do desenvolvimento das temáticas.

Aqui, procuramos trazer algumas reflexões a respeito das atividades que a escola, por meio dessas disciplinas, propõe-se a ensinar às crianças Kaingang, nos primeiros anos de escolarização.

Um caso intrigante, na área de ciências naturais, para o 1º, 2º e o 4º ano dos anos iniciais, é que se repetem as seguintes frases: “cuidado com os piolhos” (PE, 1º e 2º ano do Ens. Fundamental, 2019), “dengue, verminoses, gripe A; piolho”. (PE, 4ºano do Ens. Fundamental, 2019). Essas frases são dadas como conteúdo disciplinar para as turmas mencionadas anteriormente. Já no PE do 3º ano do ensino fundamental, tem-se como abordagem em relação aos cuidados pessoais os seguintes conteúdos: “hábito de higiene, higiene física, mental, social e ambiental”. (PE, 3º ano do Ens. Fundamental, 2019).

Vemos como uma questão pejorativa considerar que o piolho deva ser tratado como conteúdo escolar para as crianças Kaingang, porque nem todas as crianças indígenas estarão contaminadas ou infestadas de piolhos nos tempos atuais. Portanto, o piolho não deveria ser um conteúdo específico de uma disciplina, pois, quando se orienta os alunos a adquirir hábitos de higiene pessoal, já se estará abordando essa temática. O piolho de forma alguma é uma doença, mas, sim, um inseto parasita, que pode ser eliminado com bons hábitos de higiene e com a conscientização dos pais.

Atualmente, tudo está mais acessível para os pais e alunos, as informações, a prevenção, a conscientização e o tratamento, quando for o caso, mas não se pode generalizar que toda criança indígena vai à escola infestada com esse tipo de inseto.

Também, é notado que se dispõe, nos Planos de Estudos do 1º ao 4ºano do ensino fundamental, uma forte valorização da cultura regional, como, por exemplo, a

semana farroupilha, costumes e tradições gaúchas, símbolos e hino da bandeira, bem como símbolos do município, patriotismo municipal.

Então, se percebe que, nesta fase do ensino fundamental, na Escola Fág Kavá, há uma valorização maior da cultura não indígena do que a própria valorização cultural dos Kaingang.

Isso nos remete aos tempos do SPI, o Serviço de Proteção aos Índios, em que, todo o tempo, os agentes desse órgão procuravam integrar nossos nativos à sociedade envolvente, e a escola tornava-se uma ferramenta fundamental para “civilizar” os indígenas, em específico os Kaingang de Nonoai.

Segundo Bringmann (2015, p. 266), os alunos indígenas deveriam saber cantar os hinos pátrios, idolatrar os símbolos nacionais e respeitar as datas de celebração e comemorativas, tanto é que Francisco Vieira, chefe do Posto Indígena de Nonoai, por volta de 1942, formou um grupo de escoteiro de alunos Kaingang e usava o grupo de escoteiros como propaganda do bom desempenho de seu trabalho, como promovedor dos atos de civilidades e reducionismo dos Kaingang da Terra Indígena Nonoai/RS.

Assim, ainda são percebidos resquícios de um passado de tutela dos Kaingang e Xoklengue e de exploração da mão-de-obra e de integração dos indígenas à comunidade nacional.

Enquanto, na disciplina de Ensino Religioso, esperava-se que fossem abordados temas inerentes a tradições religiosas e rituais do povo Kaingang, com a inserção de alguns ritos de cura, de caça, de pesca e de proteção no dia a dia das pessoas, como forma de fundir nos Kaingang sã, (indiozinhos) sentimentos de pertença e orgulho de um povo que resiste, há vários séculos, à imposição de valores alheios, observamos que o que se propõe, para os primeiros anos do ensino fundamental, é ensinar o cristianismo, crença desvinculada das tradições religiosas indígenas. Por sinal, bem sabemos quem foram os responsáveis por boa parcela da colonização e, às vezes, pela dizimação de grupos inteiros de indígenas no Brasil.

Bem sabemos que o cristianismo, apregoado pelos jesuítas aos povos indígenas do Brasil, trouxe desgraça às terras indígenas, doenças, sofrimento e a perda da terra, além de se utilizarem da fragilidade e ingenuidade da maioria dos povos nativos, pois, com o apoio do governo, segundo Cunha (1986, p. 140), os missionários levavam crianças indígenas para servir como intérpretes das línguas tradicionalmente faladas e, dessa forma, levavam-se as famílias indígenas à “civilidade”.

Assim, podemos observar, nos Planos de Ensino de religião, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, temas como o nascimento de Jesus, ação de graças, a Páscoa, os símbolos do Natal e seus significados. Observa-se, também, como objetivos específicos, em alguns dos planos, “desenvolver hábitos e atitudes saudáveis, vivenciando e praticando regras de convivências adequadas”. (PE, 3º ano do Ens. Fundamental, 2019). A questão é a seguinte: será que é necessário ter regras para vivermos?

Conforme Freire (1996), o professor, assim como a instituição de ensino, deve considerar tudo aquilo que o aluno aprendeu fora da escola, nesse caso, na convivência com os familiares.

É bem verdade que se deve respeitar a religiosidade do outro, os símbolos de crenças, de fé, para que o mundo possa ter equilíbrio entre o “bem” e o “mal”, mas essa é uma outra discussão, mais ampla, que não vem ao caso neste momento.

Concordamos que é importante conhecer e respeitar valores tradicionais religiosos de outras culturas, como aponta um dos objetivos específicos dos PEs analisados até o momento. No entanto, o que se busca é visualizar e enaltecer a cultura, as crenças e os conhecimentos Kaingang dentro do espaço escolar, procurando entender de que forma a Escola Fág Kavá está trabalhando a Educação Indígena.

4.2.2 Parte 2: Análises dos Planos de Estudos/Ensino (PEs)

Embora Bergamschi e Venzon (2015, p. 131) apontem que o ensino religioso é facultativo, conforme a CF de 1988 estabelece no Art. 210, § 1º, na rede pública de educação. Porém, dentro das escolas indígenas, deveria ser uma disciplina escolar obrigatória, com princípios religiosos dos povos indígenas do Brasil, pois seria uma disciplina de grande valia para reforçar ainda mais as crenças, as tradições indígenas, a espiritualidade do povo Kaingang.

Assim, prosseguimos com as análises dos PEs do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, da Escola Fág Kavá, dando continuidade pela apreciação, primeiramente, do PE de Ensino Religioso.

Observa-se que o ensino religioso, para o 6º até o 9º ano, está pautado pela cultura da paz, do amor à vida e pelos sentidos de justiça, ética, solidariedade e pelo diálogo.

Nesse sentido, prossegue o ensino religioso fundamentado no bem-viver dos alunos Kaingang, também, orientados a conviver em paz nas comunidades, reconhecendo a importância da família e respeitando a diversidade religiosa. Essa mesma disciplina, conforme o PE, de 2019, para o 9º ano, também aborda temas como “sexualidade e drogas”, fenômenos sagrados e profanos (carnaval, rock, futebol...).

Mesmo não tendo uma relação direta com os costumes e as tradições Kaingang, são alguns apontamentos de que a religiosidade pode nortear os caminhos dos jovens Kaingang, ou seja, seguir pelo caminho do bem e viver com mais harmonia com os outros seres ao redor de seu ambiente.

No segundo parágrafo da metodologia dos Planos de Estudos de ensino religioso para os últimos quatro anos do ensino fundamental, deixa-se explícito como foram desenvolvidas as atividades da disciplina de religião.

O conteúdo será desenvolvido através de debates, aulas expositivas e dialogadas, trabalho em grupo, pesquisas informais e bibliográficas, teatros, encenação, palestras, entrevistas com famílias, painéis, paródias dinâmicas, reflexões sobre a responsabilidade e o papel de cada um na escola e na família [...]. (PE, 6º ao 9º ano do Ens. Fundamental, 2019).

Quanto à matriz curricular de língua portuguesa para os anos finais do ensino médio, não há muito o que se discutir, neste momento, mas observam-se inúmeros objetivos específicos e listagem de conteúdo, os quais a metodologia não dá conta de especificar como seriam desenvolvidos.

Além disso, evidencia-se uma educação tradicional, tanto em um dos objetivos específicos, como na metodologia do PE, menciona-se que o aluno deve “ouvir atentamente colegas e professores, comparando suas ideias com as ideias expressa por eles, *aguardando sua vez para falar*”. Na metodologia, repete-se: “despertar no aluno, o interesse pelo conhecimento, criando o hábito de ouvir atentamente, *de aguardar sua vez para falar, de ler, de questionar, de analisar, criticar*[...]. ” (PE, 6º ao 9º ano do Ens. Fundamental, 2019). Com base nessas citações, é possível considerar que o aluno exerce o diálogo na sala de aula? O que se compreende por diálogo?

Segundo Freire (2005), o diálogo é um ato de criação, é o encontro de pessoas, mediatizado pelos diferentes conhecimentos, para compartilhar suas experiências vividas. Dialogar, não se limita a uma relação “eu-tu”, não se determina fazendo pronunciamentos para os outros, como um ato de prescrever e se autodeclarar dono da verdade.

Por isso, o diálogo é “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2005, p. 50). De acordo com Paulo Freire, devo compartilhar minha visão de mundo e as experiências vividas como forma de aperfeiçoar ainda mais meus conhecimentos, pois, a partir do momento que expresso minhas ideias e criticidade com os demais, estarei provocando uma reciprocidade de conhecimentos diferentes ainda maior com quem me dispus a dialogar.

Ainda, Freire (2005) afirma que a educação não se faz de A para B, mas se pensa e realiza a educação de A com B, no mesmo sentido que educador- educando-educando e educador têm uma simultânea troca de saberes.

Nos seguintes PEs analisados, de história, geografia e arte, observamos que essas disciplinas até abordam alguns conteúdos sobre aspectos fragmentados da história indígena do Rio Grande do Sul e do Brasil e da arte indígena brasileira.

Os Planos de Ensino foram elaborados para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de 2019, e cada turma tem seus respectivos conteúdos e objetivos, geral e específicos. A maioria dos Planos de Estudo (Planos de Ensino) possuem uma única metodologia para o desenvolvimento das atividades.

O PE de geografia destaca-se por abordar temáticas minimamente relevante para os povos indígenas, não especificando nada além de “localizar as reservas indígenas, os Quilombos remanescentes do país e os povos indígenas”. (PE, 6º ao 9º ano do ens. Fundamental, 2019). Isso para a turma do 6º ano do ensino fundamental. Para a turma do 7º ano, encontra-se um dos objetivos específicos mais claramente que se trata de “conhecer a Reserva Indígena Serrinha, no Município de Ronda Alta”, e, posteriormente, nos anos seguintes, 8º e 9º ano, são mencionados objetivos específicos e conteúdos relacionados aos povos indígenas.

Na disciplina de geografia, para os últimos anos do ensino fundamental, de 2019, da Fág Kavá, as metodologias de desenvolvimento das atividades repetem-se.

Foi notório, nos objetivos específicos e no conteúdo para as turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, o uso da palavra “indígena”, sendo conteúdo para as duas turmas “estudar e compreender os povos Indígenas e afrodescendentes no contexto do Brasil”. (PE, 6º ao 9º ano do ens. Fundamental, 2019). Porém, não se constata como seriam trabalhados os referidos conteúdos com os alunos Kaingang e não se

menciona uma etnia ou cultura indígena específica e, nem ao menos, o conteúdo está relacionado com algum povo nativo regional.

Na matriz curricular de história, logo se constata, no Objetivo da Área, a preocupação em preparar o aluno para o mercado de trabalho e nem tanto para vida. O PE de história, para o 6º ao 9º ano, afirma que é necessário preparar o aluno para o exercício da cidadania, o que se dá pela qualificação para o mundo do trabalho.

Muitos dos objetivos específicos e conteúdo da disciplina de história para os últimos anos do ensino fundamental acredita-se que poderiam ser substituídos ou complementados, para enaltecer a historicidade dos Kaingang, tanto local (T.I Serrinha), como da região Sul do Brasil.

Essa disciplina, uma das mais importante para qualquer identidade cultural, além de se referendar aos povos indígenas como uma propriedade, trata dos temas indígenas como algo distante da própria realidade da Escola Indígena Fág Kavá. O fundante desses argumentos está em:

- Nossos índios;
- Reservas indígenas do Rio Grande do Sul e do Brasil;
- Realidade dos povos indígenas do Brasil.

Para descartar o tom de que índio é propriedade de alguém, ou de algum órgão federativo, poderíamos considerar os índios da Terra Indígena Serrinha/RS e, até mesmo, o índio Kaingang do Rio Grande do Sul.

Os outros dois itens observam-se que estão listados como temáticas generalizada e de abordagem muito ampla.

Até o momento, analisa-se que a disciplina de história tem cumprido seu papel na Educação Indígena na Escola Fág Kavá, conforme Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece, no Art. 26, § 4º:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia. (BRASIL, 1996 apud BERGAMASCHI; VENZON, 2015, p. 135).

Na atualidade, há muitas obras publicadas e pesquisas realizadas com afincos sobre os povos indígenas do Sul e, precisamente, que trazem detalhada a história dos Kaingang e Guaranis que povoaram determinadas áreas do Sul do Brasil, como, por

exemplo, a própria Terra Indígena Serrinha Nonoai e outras demarcações Indígenas da região do Alto Uruguai.

O que se pretende enfatizar com isso é que a disciplina de história desenvolvida na Fág Kavá, por meio de pesquisas e buscas por material pedagógico, poderia alargar mais os conhecimentos dos nossos alunos Kaingang sobre a sua própria origem e trajetória de seus antepassados.

Obviamente, não se deve menosprezar o Art. 78, parágrafo segundo da LDB, conforme Grupioni (2002) traz, que se deve fortalecer

[...] as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso **aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional**. (GRUPIONI, 2002, p. 21, grifo nosso).

O Art. 79 da LDB determina que as organizações competentes a respeito do desenvolvimento da Educação Indígena deverão consultar as comunidades indígenas para a formulação de currículos, conteúdos culturais e metodologias apropriados para trabalhar nas respectivas escolas indígenas. A LDB, também, prevê programas de formação de professores indígenas, como forma de capacitá-los a elaborar e produzir materiais de acordo com os interesses de sua cultura e dos costumes da comunidade a que pertencem.

Como já observamos, há alguns artigos de leis que amparam a Educação Indígena, determinando que, para a formação educacional de alunos das comunidades tradicionais, deve-se ter acesso a conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional, mas, também, deve-se valorizar ainda mais os conhecimentos, a sabedoria que os antepassados passaram como legado para a geração atual.

Hoje em dia, com o mundo moderno e tecnológico, os valores culturais, principalmente dos povos Kaingang, sofrem interferência, e as famílias dessa população, hipoteticamente, não dão conta de passar para seus filhos a importância da resistência indígena contra a influência capitalista, o individualismo, a exploração do meio ambiente, visando à lucratividade.

Portanto, a escola passa a ter um papel fundamental dentro das comunidades indígenas nessas questões de conscientização das novas gerações da cultura Kaingang. Por isso, algumas disciplinas escolares deveriam destacar-se mais que outras dentro do contexto de Educação Indígena, reforçando-se, aqui, que a história,

a geografia, o ensino religioso e a arte seriam os pontos centrais para tornar a Educação Indígena específica e diferenciada.

Quanto às demais disciplinas, é evidente que não são menos importantes, mas, para o propósito deste trabalho de pesquisa, encontram-se como suportes que também desempenham seu papel fundamental para a formação científica dos Kaingang.

Ao ser analisado o Plano de Ensino de artes, para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental da escola Fág Kavá, verifica-se que o plano em si traz os conteúdos que se classificariam como conteúdos convencionais e, em alguns momentos, há um esforço para incluir temas relacionados aos nativos.

Como se demonstra em alguns momentos dos Planos de Ensino, por exemplo, o PE busca introduzir, para o 6º ano, objetivos específicos como “expressar o gosto e admiração pela arte indígena”, “valorizar as manifestações artísticas dos indígenas brasileiros”. (PE, 6º ao 9º ano Ens. Fundamental, 2019).

Na primeira frase, “expressar o gosto e admiração” tem um sentido de pretensão de convencimento, observando-se que, neste objetivo específico, expressa-se a tentativa de o aluno ser adepto da arte indígena, pois se tratam de alunos indígenas Kaingang.

Então, o correto não seria contribuir para o aluno expressar a arte da cultura indígena Kaingang? Convenço-me de que seria o inverso de afirmar que o aluno Kaingang deveria expressar o gosto e, ainda, admirar, o que, na prática, a maioria já faz, ou seja, o artesanato, os adornos, as pinturas, as danças e, até mesmo, a arte de cozinhar alimentos típicos já fazem parte do cotidiano dos Kaingang ou de qualquer outra etnia indígena.

Concorda-se que, seria mais adequado despertar no aluno o prazer de praticar a arte indígena, e a admiração vem de fora, de quem aprecia, vem das pessoas que observam.

A respeito do segundo objetivo específico citado anteriormente, o qual fala em valorizar as manifestações artísticas dos povos indígenas do Brasil, temos consciência de que são inúmeras demarcações indígenas espalhadas pelo Brasil, com diversos povos com expressões artísticas diferentes. Conforme analisado na metodologia deste PE, esta não especifica como seria desenvolvido tal tema, com tamanha amplitude.

No entanto, o que se observou no Plano de Ensino de artes para 6° ao 9° ano do ensino fundamental da Fág Kavá, de 2019, foi que onde caberia trabalhar conteúdos artísticos locais e regionais do povo Kaingang, não se especifica de qual etnia indígena as atividades artísticas teriam como referência, uma vez que, desde o estado do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, ainda habitam os Kaingang, Guarani e Xoklengue. Por isso, faz-se necessário especificar os conteúdos da disciplina de artes, para estarem relacionadas com a cultura indígena específica de cada etnia.

Observa-se, nas respectivas atividades propostas, que não há uma dinâmica de envolvimento do professor com os alunos. Ainda, dando prosseguimento na análise deste mesmo Plano de Ensino de artes, para o 7° ano, constata-se que alguns objetivos específicos devem ser questionados.

Buscou-se compreender o primeiro objetivo de utilizar máscara na cultura indígena e aí também não se especifica de qual etnia se trata, sendo que o Kaingang usa adornos e pinturas de acordo com o seu clã.

Mais adiante, está o segundo objetivo questionável, que propõe para os alunos ter conhecimento sobre as letras e músicas, além de cantar e interpretar, “plasticamente”, hinos da pátria e do município e, ainda, saber quem foram os compositores. O que isso vai acarretar e agregar para os alunos indígenas?

Esse ponto causa repugnância por tudo o que os sistemas governamentais causaram para os povos indígenas, principalmente para os Kaingang da Terra Indígena Serrinha, que perderam a terra, foram humilhados e expulsos de suas casas, conforme Federici (2013), por falta de apoio e intervenção política e legislativa.

O que esse último objetivo específico da disciplina de arte propõe, soa como uma afronta à honra e aos sofrimentos que os antepassados Kaingang viveram.

A escola, ao exigir que o aluno indígena Kaingang conheça as letras das músicas e que interprete “plasticamente” os hinos pátrios, é o mesmo que exigir que a atual geração do povo Kaingang agradeça pelas barbáries que seus antepassados sofreram.

Para finalizar, observou-se o PE de matemática, com planejamento para os últimos quatro anos do ensino fundamental, que continha, aproximadamente, cinco páginas contendo apenas objetivos específicos, um pouco complexo para entender a última página, que apontava conteúdos para o 6° ao 9° ano, mas não se detectou nenhuma metodologia de desenvolvimento.

4.3 DIÁRIOS DE CLASSES

As análises dos diários de classes foram realizadas com base no acesso a três diários de classes de história para a turma do 6º ano, de língua portuguesa do 4º ano e língua portuguesa para o 1º ano do ensino médio, de 2019.

No diário de classe de história do 6º ano do ensino fundamental da Fág Kavá, registram-se os conteúdos desenvolvidos no primeiro trimestre e é analisada a falta de participação dos alunos. Não foi possível observar indicativos de que os alunos desenvolveram atividades em grupos. Observaram-se menções sólidas de conteúdo aplicados para a turma do 6º ano do ensino fundamental da escola Fág Kavá, assim como, também, o diário cita que houve algumas avaliações de aprendizagens dos educandos.

Em nenhum momento, o diário de classe do 6º ano menciona, por exemplo, que os alunos formaram grupos para pesquisar *vestígios de nossas origens*, de forma que sinalizasse que os educandos tiveram participação ativa no desenvolvimento das atividades. Em vez disso, encontra-se descrito o conteúdo apenas como: “vestígios de nossas origens”, que, por sinal, pode estar relacionado com qualquer origem, descendência humana, podendo ser indígena, norte-americana, de colonizadores europeus ou descendência africana.

Enquanto conteúdos supostamente diferenciados para a Educação Indígena, detectam-se duas abordagens direcionadas como descrição de conteúdo, com atividades voltadas para o contexto indígena: “uma nova maneira de registrar a história indígena” e, posteriormente, “Dia festivo em comemoração ao dia do índio”.

Observa-se que a matriz curricular de história se desenvolve dentro do espaço de aprendizagem da Fág Kavá com conteúdo intrinsecamente da educação tradicional e, quando se busca trabalhar atividades relacionadas com a história indígena no Brasil, estamos convencidos de que se faz uma abordagem distante da realidade local e mistificante quando se trata do dia nacional do índio.

No Diário de Classe do 4º ano de ensino fundamental, do primeiro trimestre de 2019, é analisado o registro repetitivo, por várias vezes, das seguintes frases listadas como conteúdo: a) leitura, grafia, compreensão e interpretação de texto; b) ditado; c) separar sílabas e; d) cálculos envolvendo as quatro operações.

No Plano de Ensino para o 4º ano está identificado o/a profissional de educação como responsável para lecionar, para esta mesma turma de alunos, as disciplinas de

língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ensino religioso.

Mesmo sendo um sujeito leigo quanto à atuação profissional na educação dos anos iniciais do ensino fundamental, emergem preocupações e pontos de interrogações sobre a aprendizagem dessas crianças. Mesmo que o educador tenha registrado no Diário de Classe desenvolvimento de conteúdos de língua portuguesa e matemática, isso foi registrado no primeiro trimestre. Nos próximos trimestres, será que não acarretaria uma sobrecarga para o professor/a desenvolver os demais conteúdos de outras disciplinas que ficaram sob sua responsabilidade? Como trabalharia tantos temas em um curto espaço de tempo? São questões que ficaram em aberto por falta de contato direto com o educador/a responsável pelo 4º ano do ensino fundamental da Fág Kavá, de 2019.

Sobre conteúdos relacionados aos povos indígenas, são encontrados alguns registros de atividades a respeito de temas da cultura indígena, que se iniciaram no dia 16/04/2019 e foram sendo mesclados com atividades de matemática até o dia 18/04/2019, que aconteceram dentro do espaço escolar.

No 23 de abril de 2019, a turma do 4º ano da escola Fág Kavá participou de apresentações sobre o dia do índio na escola da Aldeia Caneleira, comunidade indígena Kaingang, próxima ao Toldo do Alto Recreio, onde está localizada a escola Fág Kavá.

Conforme anotações no Diário de Classe do 4º ano, a festa em comemoração ao dia nacional do índio foi realizada no dia 26 de abril de 2019. Normalmente, comemora-se o dia do índio, conforme estabelece o calendário brasileiro, na data de 19/04, mas as lideranças de cada Terra Indígena definem a melhor data para os festejos em alusão ao dia nacional do índio.

Retomando o foco central, que são as análises do Diário de Classe, percebe-se que o educador/a dessa turma de alunos, trabalhou, em sala de aula, as atividades sobre cultura indígena, conforme descrito no Diário, “Atividade sobre o índio”, produção de um texto relacionado com o dia do índio e “produção de cartazes e ornamentar a escola para a festa do índio” (Diário de Classe, 4º ano, 2019) e, no dia 18 de abril daquele ano, colocaram-se em exposição os trabalhos dos alunos no espaço escolar.

É inadmissível que se trabalhe na Educação Indígena temas relacionados com a cultura indígena apenas na semana que antecede e que se festeja o dia do índio,

pois os indígenas não são seres místicos, eles existem, comunicam-se, verbalizam seus sentimentos e defendem suas crenças, a sua cultura, eles não surgem somente no mês de abril de cada ano, como se fosse o Carnaval, em fevereiro.

Precisaríamos aprofundar mais o conhecimento da história indígena Kaingang, para passar com alta significância, a nossas crianças e jovens, os valores culturais, de preservação do meio ambiente e tudo que envolve os costumes e tradições indígenas Kaingang.

Tem-se acesso ao Diário de Classe de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio, do terceiro trimestre de 2019. Constatam-se conteúdos tipicamente da disciplina, como leitura de obras clássicas, a exemplo de Machado de Assis e Erico Verissimo, em que o educando tem por tarefa interpretar os textos e argumentar sobre suas percepções advindas das leituras.

Além de interpretação de textos, os alunos do 1º ano do ensino médio tinham como atividades a produção de textos, produção de poemas, apresentação de trabalhos, o/a professor/a desenvolvia em sala de aula exercícios de fixação e, em seguida, o/a educador/a fazia as correções dos exercícios. Também, observa-se, nos registros do Diário de Classe, que o professor/a aplicava provas como forma de avaliar a aprendizagem do aluno.

5 CONCLUSÃO

No decorrer das análises da documentação oficial da escola Fág Kavá, percebem-se evidências explícitas de um PPP com ideologia educacional progressista. Algumas vezes, é enaltecida a Educação Popular, mesmo não se mencionando autores adeptos aos pensamentos freireanos. Como podemos observar, um dos parágrafos do PPP (2019, p. 4) traz a importância de usar a oralidade como forma de expressar nossos pensamentos, o que pode gerar novas reflexões. Vejamos:

* O exercício de oralidade, com segurança e entendimento sobre o assunto que se propõe, garante a reflexão e a expressão do pensamento. Quanto mais se fala, mais melhoram as condições de argumentação e de convencimento. A linguagem é a expressão mais importante, pois todas as relações giram em torno da linguagem tanto oral como escrita. (Fág Kavá, 2019, p. 4).

Isso nos remete ao início do capítulo três de *Pedagogia do oprimido*, obra de Freire (2005), que tem como prática da educação libertadora a dialogicidade, obra em que o autor afirma: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 2005, p. 50).

Então, visualiza-se que, em partes, a escola tem um Projeto Político-Pedagógico com matriz freireana e segmentos de uma Educação Específica para a escola indígena, mas os Planos de Estudos e, até mesmo, os Diários de Classes não se encontram alinhados com que se projeta no PPP.

Seria oportuno apresentar a direção da escola e corpo docente da Fág Kavá, um diagnóstico e fazer alguns apontamentos em consonância com a legislação que ampara uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas.

Apresentar aos componentes da Fág Kavá, a possibilidade de desenvolvimento de projetos, que possam melhorar a nossa educação escolar indígena tendo como norte, os artigos 210 e 231 da atual Constituição Federal, e respectivos artigos da LDB Lei-9.394, Art. 26, 32, 78 e 79, que se referem as causas e Educação Indígena. Já nos artigos da LDB, além de reforçar as atribuições para fortalecer a cultura dos povos originários, também contempla de forma geral as especificidades da Educação do Campo.

Sendo assim, também abre a possibilidade de uma intervenção com os professores, a partir do estudo do PPP da própria escola.

A cada atualização do PPP, a escola e os demais interessados a constituir uma educação diferenciada e específica possam ter participação direta na elaboração do Projeto Político Pedagógico, reivindicando os direitos educacionais garantido pela CF, LDB e em outras resoluções e convenções que se fizeram importantes na área da educação indígena a exemplo da UNESCO e OIT, conforme Bergamaschi; Venzon; (2010), isso seria um bom começo para mudar a realidade pedagógica da escola.

Ao analisar o PPP, podemos nos deparar, pelo menos, com três contradições no que tange à alfabetização, nos anos iniciais das crianças Kaingang.

Primeiro que, no Projeto Político Pedagógico da Fág Kavá, concorda-se que “a alfabetização deve ser feita, sim na língua materna” (Fág Kavá, 2019, p. 1); na sequência, a escola destaca que “*A alfabetização deve se dar a partir da língua materna, Kaingang ou portuguesa, e respeitando a característica de cada comunidade”, (Fág Kavá, 2019, p. 2); e, posteriormente, a Fág Kavá manifesta que a alfabetização da pré-escola deve ser feita em Kaingang, quando o aluno tiver esta como sua primeira linguagem oral e, assim, trabalhar, de forma oral, a segunda língua, que, no entanto, seria a língua portuguesa.

Agora, vejamos, como a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, estabelece no Art. 32, § 3º, o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas não especifica que se deva alfabetizar as crianças indígenas em língua portuguesa, o que vem ser um aspecto desestabilizador dentro da Educação Indígena e nos valores culturais Kaingang.

Em tal lei deveria ser, definitivamente, obrigatória a alfabetização dos indígenas, primeiramente, na língua tradicionalmente falada pelo seu povo, pelos seus antepassados, pois a língua portuguesa, a inglesa ou a espanhola sempre serão consideradas o segundo idioma para qualquer etnia indígena, bem como alguns artigos da CF, da LDB e da CEB enfatizam que o índio deve fortalecer suas tradições, seus costumes e sua cultura por meio da educação.

O Art. 231 da Constituição Federal ressalta que foram reconhecidos aos índios suas próprias organizações sociais, seus costumes, as línguas, as crenças e as tradições, o direito sobre a terra que tradicionalmente ocupam. (BERGAMASCHI; VENZON, 2010).

Por que não se pensou em fazer cumprir esse regimento dentro e fora dos espaços educacionais? Como forma de demonstrar o verdadeiro reconhecimento pela cultura, pelas tradições e pela língua originalmente falada pelos nativos, então deveria

ser assegurada a alfabetização e o ensino da linguagem dos povos originário dentro do espaço escolar.

As leis sobre Educação Indígena específica e diferenciada para os povos indígenas nem tanto existem de forma tão expressiva, mas se pode chegar à conclusão de que o que existem, na realidade, são apontamentos e amparo para pensadores indígenas formularem e publicarem materiais didáticos que possam vir a conduzir a uma Educação Específica e diferenciada para os povos nativos.

Quanto à Escola Fag Kavá, conforme as análises dos Planos de Ensinos, observa-se que segue na contramão de uma educação popular e indigenista, desvinculando-se dos apontamentos das leis que estabelecem parâmetros para uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas. Da mesma forma, os conteúdos não se encontram alinhados com que o PPP, no qual se propõe trabalhar na Educação Indígena, lembrando que o Projeto Político-Pedagógico da Fág Kavá tem características fortes e contundentes com a Educação Popular e demonstra interesse em desenvolver uma educação específica para os alunos Kaingang da Escola Fág Kavá.

No entanto, quando são analisados os Planos de Ensino e Diários de Classe, é evidente que isso não ocorre na prática, as atividades não estão relacionadas com a Educação Popular, e não se deve considerar, também, que trabalhar temas relacionados ao dia nacional do índio, especificamente, na semana que antecede o dezanove de abril seja válido para o desenvolvimento de uma Educação Indígena, justamente porque não há o seguimento das atividades que abordam a cultura, as tradições, os costumes dos povos nativos, findando-se no mesmo mês de abril ou anteriormente à festa do dia do índio, podendo, inclusive, ocorrer posteriormente à data oficial do calendário brasileiro.

Observou-se, no decorrer das análises da documentação fornecida pela direção da Fág Kavá, que, em cada documento, estabelecem-se aspectos diferentes um dos outros. No PPP são estabelecidas características de Educação Popular e, mesmo sem citar artigos que asseguram uma Educação Específica e diferenciada para os povos indígenas, mesmo assim o PPP traz aspectos para a Educação Escolar Indígena.

Já os Planos de Estudos/Ensino (PEs) vêm carregados de objetivos específicos e conteúdo, com metodologias rasas de desenvolvimento, que não dão conta de esclarecer como as atividades escolares serão efetuadas em sala de aula.

Os poucos Diários de Classes, que, no total, somam-se apenas três, feitas as análises sobre eles, o que se verificou nos registros desses Diários foram as poucas diversidades de conteúdos trabalhados com os alunos, sendo que, dessa forma, as atividades repetiram-se várias vezes no decorrer dos trimestres.

Pode-se concluir que, de modo geral, a escola Fág Kavá não atende os requisitos de educação específica e diferenciada para indígena e nem de Educação Popular e Educação do Campo.

Sobre Educação Escolar Indígena, as escolas Kaingang e de outros povos originários deveriam se orientar, de acordo com alguns artigos e parágrafos da LDB, Lei nº 9.394/96, e exigir direitos de execução de artigos, como do Art. 26, que afirma que os currículos de ensino fundamental e médio deverão que ter a mesma base nacional comum e que nada impede de complementar essa base de ensino com a diversidade de conhecimentos regionais, locais, da comunidade, culturais, da economia e da clientela.

O Art. 78 da LDB ressalta que o sistema de educação do poder público, em conjunto com os entes federados, tem a autonomia de desenvolver programas que integrem o ensino e a pesquisa de fomento à cultura e assistência aos índios, programas que reafirmem a oferta de educação escolar com objetivos de efetivar o desenvolvimento do bilinguismo e intercultural dos povos indígenas.

Art. 78. I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

Art.79. Apoiar desde de técnica, financiamento de programas que promovam a educação intercultural para as comunidades indígenas, e integração de ensino e pesquisa.

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena. (BERGAMASCHI; VENZON, 2010, p. 135).

É certo que há outras leis que abrangem outros âmbitos favoráveis aos povos indígenas, como na CF, de 1988, mas que se referem, especificamente, à Educação Escolar Indígena estão incutidas dentro da LDB, Lei nº 9.394/96, com maior significância. Posterior a isso, vieram outras normativas que complementaram a atual LDB, como CEB, de 1999, Art. 3º, que trata das organizações das escolas, devendo ter a participação das comunidades tradicionais na definição da organização e gestão escolar, bem como envolvendo outras prioridades, como, por exemplo: “ Art. 3º. IV – O uso de materiais didáticos e pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999).

Como já vimos em outros momentos, existem regulamentações como essas, mas, de acordo com as análises dos documentos fornecidos pela escola, ela não atende a esses preceitos constitucionais na Educação Indígena.

Também, conclui-se previamente, por meio das verificações dos Planos de Ensino e Diários de Classes, os quais tivemos acesso, que a escola não viabiliza metodologia de Educação Específica e diferenciada para alunos indígenas Kaingang, exceto pelo tempo reservado para a disciplina de língua Kaingang.

Isso teoricamente, sendo que no decorrer da pesquisa não houve entrevista ou algum tipo de diálogo formal, com os professores, e também se considera que os Planos de Ensino e principalmente os Diário de Classe foram razoáveis para afirmar com plena certeza que a escola não desenvolve metodologias que atende uma educação específica e diferenciada para alunos indígenas.

Mesmo tendo um PPP, aparentemente, de educação progressista, as demais documentações, como os Planos de Estudos/Ensino e Diário de Classe, não estão alinhadas com o PPP da escola, não se detectou a realização na prática, o que se estabelece no principal documento que rege a escola Fág Kavá, nem ao menos foram encontradas intenções de desenvolvimento de conteúdos para Educação do Campo e Educação Popular.

Enquanto que, para a Educação Indígena, foi observado que os conteúdos são trabalhados de forma mais intensos nos períodos em que se celebra o dia do índio, de acordo com os Planos de Ensino e Diários de Classe. Dessa forma, podemos analisar que a escola não tem um empenho de desenvolvimento efetivo e linear para uma Educação Específica para a comunidade indígena.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A.; VENZON, R. A. (org.). **Pensando a educação kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul. /set. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional.. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- CAINGANGUES reivindicam posse e ocupam terras em Ronda Alta. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 5 nov. 1993. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/9462_20100304_093604.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.
- CAINGANGUES vão deixar rodovia. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 11 dez.1996. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/9489_20100304_110153.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.
- CAINGANGUES deixam pavilhão da escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 11 jul.1998. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/9497_20100304_124742.pdf Acesso em: 03 ago. 2020.
- CALDART, R. S. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. **Momento atual da educação do campo**, n. 2, p. 1-16, 2004.
- FEDERICI, Deloir. **O conflito agrário da Serrinha: índios, colonos e o Estado, 1900 a 2010**. Chapecó: UFFS, 2013.
- FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, Ano V, n. 9, jul. /dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacaodo-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena:**

Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Legislação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso brasileiro de formação de professores:** educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002. 204p.

LUDKE, M. ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. **A presença indígena na formação do Brasil.**

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes curriculares da Educação do Campo.**

Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba, 2006.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf
f. Acesso em: 20 ago. 2020.

SÓ caciques enriquecem com os arrendamentos. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, Domingo, 17.06.84. Disponível em:

https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/9943_20100315_144519.pdf