



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

**SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
INTERCULTURALIDADE E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**CHAPECÓ**

**2016**

**SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
INTERCULTURALIDADE E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Junior.

CHAPECÓ

2016

Belfort, Susana Andréa Inácio

Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil: Interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena/ Susana Andréa Inácio Belfort. -- 2016. 146 f.:il.

Orientador: Vicente de Paula Almeida Junior.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Políticas Educacionais. 2. Povos Indígenas. 3. Escolas Indígenas. 4. Multiculturalismo. 5. Interculturalidade. I. Junior, Vicente de Paula Almeida, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
INTERCULTURALIDADE E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 25/10/2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Junior

Aprovado em: 25 / 10 / 2016

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Oto João Petry - UFFS



---

Prof. Dra. Maria Silvia Cristofoli - UFFS



---

Prof. Dra. Camila Caracelli Scherma - UFFS



---

Prof. Dr. Leonel Piovezana - UNOCHAPECÓ

Chapecó/SC, Outubro de 2016.

Dedico este trabalho à guerreira Andila  
Kaingáng.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Topê<sup>1</sup>, pela oportunidade de superar mais este desafio.

À guerreira Kaingáng Nĩvygsãnh, cuja luta e compromisso em prol da educação escolar do Povo Indígena Kaingáng, inspiraram esta pesquisa e minha incursão no Mestrado em Educação. Nasci ouvindo sobre educação escolar indígena, não poderia deixar de falar sobre esta temática que tão intensamente influenciou minha formação profissional e, hoje, acadêmica!

Aos professores indígenas e profissionais não indígenas, que fizeram parte desta caminhada e, com seus depoimentos, contribuíram expressivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Vicente, meu orientador: Muito obrigada por aceitar o desafio de orientar minha dissertação, iniciativa pioneira sobre o tema da Política Educacional para Povos Indígenas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS.

Aos professores Maria Silvia e Leonel, pelas significativas contribuições na condução deste estudo.

Ao coordenador do Mestrado em Educação, professor Oto João Petry e a turma da Pedagogia com os quais tive a oportunidade de realizar o estágio docência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

Meus agradecimentos às minhas irmãs, Lucíola, Fernanda, Luciana e Sônia, por bem de perto acompanhar a trajetória profissional e acadêmica, as lutas, desafios e vitórias alcançadas.

Ao meu esposo, Lendres, pelo companheirismo e compreensão que exige a dedicação aos estudos.

Aos meus filhos *Kãgfér* e *Tonh*, que a busca pelo conhecimento seja uma constante na vida de vocês.

*Inh my há ti!*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Deus, na língua Kaingáng.

<sup>2</sup> Muito obrigada!

## RESUMO

Historicamente, a relação entre Estado e Povos Indígenas no Brasil foi marcada pela adoção de políticas não condizentes que resultaram, primeiramente, no extermínio em massa dos povos nativos que aqui se encontravam e, em seguida, numa tentativa forçada de assimilacionismo destes povos à sociedade nacional, à custa de sua erosão linguística e cultural. Novo paradigma passa a orientar as políticas governamentais a partir da Constituição Federal promulgada em 1988 ao reconhecer a diversidade cultural e o multiculturalismo como princípio basilar a pautar a relação com os Povos Indígenas. Neste contexto, os direitos inerentes ao reconhecimento da diversidade cultural passam a orientar a implementação de todos os demais direitos assegurados aos Povos Indígenas no Brasil, viabilizando a criação de novos marcos legais que ora definem os direitos à educação e respectivas políticas educacionais a serem adotadas pelo Estado brasileiro. Rompe-se com o paradigma assimilacionista e integracionista que outrora embasava ideologicamente as políticas educacionais destinadas aos Povos Indígenas, possibilitando a oferta de uma educação escolar em caráter específico, bilíngue, intercultural, comunitária e de qualidade, como determina a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394 de 1996), com potencial reflexo na valorização e fortalecimento cultural e linguístico destes povos. Em face deste novo aparato legal que ora contribuiu com a vasta e robusta legislação infraconstitucional, então em vigor no âmbito da educação escolar indígena no país, a autora-pesquisadora situa a pesquisa na área das políticas educacionais para Povos Indígenas, tendo por objetivo, a partir de um estudo de caso, analisar os avanços existentes no cotidiano da educação escolar Kaingáng e refletir acerca de desafios na implementação da interculturalidade na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha, situada entre os Municípios de Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantina e Engenho Velho, norte do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Povos Indígenas. Escolas Indígenas. Multiculturalismo. Interculturalidade.

## ABSTRACT

Historically, the relation between State and Indian People was marked by adoption of unsuitable policies that results, at first, in the extermination a lot of native people that here found and followed in a forced attempt of assimilationist these people to nacional society at the expense of your language and cultural erosion. New paradigm pass to direct the Government politics through the Federal Constitution promulgated in 1988 to recognize the cultural diversity and the multiculturalism as basic principle guided the relation with Indian people. In this context, the inherent rights to the recognition of cultural diversity pass to guide implementation of all rights legally provided to the Indian people in Brazil, enabling the creation of new landmarks that defines the rights of the education and respective education policies to be adapted by Brazilian State. Interrupt with assimilationist paradigm and integrationist that once base ideologically the education policies intended to the Indian people, enabling the offer of the a school education in specific, character, bilingual, intercultural and of quality as determine the LAW OF GUIDELINES AND BASIS (LDB) Law 9.394 - 1996) with potential reflection in the valorization and cultural linguistic fortification these people. Regarding in this new legal trappings that contributed with the wide infraconstitutional legislation in force the scope of the indian school education in this country, the author-researche situates the research about the theme related with the education policies to the Indians People in Brazil, as objective, through of a case study, analyze existing advances in everyday education Kaingáng and reflects about challenges to implementat of interculturalism in the School of Indigenous Kaingáng Serrinha, situated between the counties Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantina and Engenho Velho, north of Rio Grande do Sul.

Key-Word: Education Policies. Indians People. Indians Schools. Multiculturalism. Interculturalism.



## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Mapa da distribuição total, rural e urbana da população indígena no Brasil .....	13
Mapa 2 - Mapa das Terras Indígenas do Brasil .....	14

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Oficina sobre Plantas Medicinais, com a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, em 2004.....	79
Fotografia 2 - Participação dos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, na Jornadinha de Literatura, com o escritor indígena Daniel Munduruku. Passo Fundo/RS, 2003.....	79
Fotografia 3 - Atividades do Ponto de Cultura Kanhgág Järe com Escolas da Rede Pública .....	80
Fotografia 4 - Atividades do Ponto de Cultura Kanhgág Järe com Escolas da Rede Pública .....	81
Fotografia 5 - Conjunto feminino e bolsa com grafismos Kaingáng confeccionadas em tear de prego .....	83
Fotografia 6 - Adolescentes Kaingáng exibem grafismos na pintura corporal .....	84
Fotografia 7 - Grupo Cultural <i>Ga Krã</i> – Filhos da Terra da Escola Mukej. Terra Indígena Guarita.....	85
Fotografia 8 - Grupo Cultural <i>Ga Krã</i> – Filhos da Terra da Escola Mukej. Terra Indígena Guarita.....	86
Fotografia 9 - II Edição dos Jogos dos Povos Indígenas do RS na Terra Indígena Serrinha (2013) .....	87
Fotografia 10 - Brinco de argola com grafismos <i>Kanhru</i> no âmbito do Projeto Mais Cultura na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá .....	88
Fotografia 11 - Adereços confeccionados por alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá .....	89
Fotografia 12 - Adereços e pinturas corporais confeccionados por alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá .....	89
Fotografia 13 – Pulseira com grafismos <i>Kanhru</i> e brincos com grafismos <i>Kame</i> .....	90
Fotografia 14 - Profissional de saúde Kaingáng confeccionando pulseira no âmbito do Projeto Mais Cultura na Escola Fág Kavá .....	90

## LISTA DE SIGLAS

APBKG – Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani  
CF - Constituição Federal  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
COMIN - Conselho de Missão entre Povos Indígenas  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica  
CONVENÇÃO 169 da OIT - Convenção 169 de 1989, da Organização Internacional do Trabalho, Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes  
EI - Estatuto do Índio  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde  
IFES – Institutos Federais de Ensino Superior  
INKA – Instituto Kaingáng  
ONISUL – Organização das Nações Indígenas do Sul  
ONU - Organização das Nações Unidas  
ONG - Organização Não-Governamental  
MEC – Ministério de Educação  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
SPI - Serviço de Proteção ao Índio  
TI - Terra Indígena  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

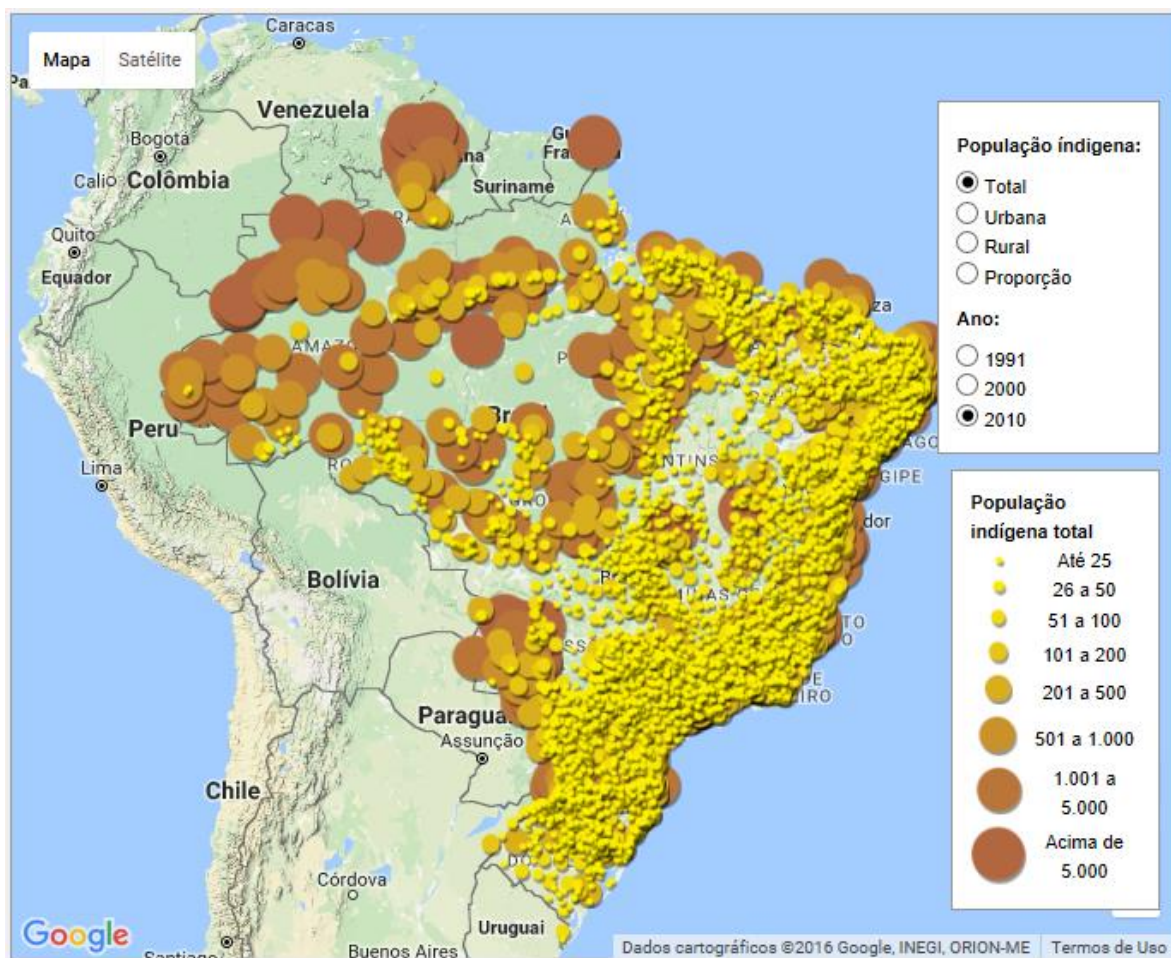
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
1.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS.....	21
1.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA MAGNA CARTA DE 1988.....	28
1.3	A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM ESCOLAS INDÍGENAS.....	44
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA SERRINHA: INSTRUMENTO DE LUTA E RECONHECIMENTO DE DIREITOS.....</b>	<b>49</b>
2.1	QUEM SÃO OS KAINGÁNG? .....	49
2.2	APONTAMENTOS SOBRE OS KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA.....	53
2.3	PROJETO EDUCACIONAL DOS KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA.....	59
<b>2.3.1</b>	<b>Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá.....</b>	<b>63</b>
<b>3</b>	<b>DESAFIOS A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA.....</b>	<b>71</b>
3.1	INTERCULTURALIDADE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA.....	71
3.2	PRÁTICAS INTERCULTURAIS FOMENTADAS NA ESCOLA INDÍGENA KAINGÁNG .....	77
3.3	A ESCOLA INDÍGENA KAINGÁNG: DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....	90
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
	ANEXO A – Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingáng Estaduais do Rio Grande do Sul .....	107
	ANEXO B – Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingáng.....	115
	ANEXO C – Regimento Escolar: Ensino Fundamental de Nove Anos. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, Terra Indígena da Serrinha –	

Alto Recreio – Ronda Alta – RS.....	127
ANEXO D – Carta de Andila Inácio ao Presidente da República e sua Transcrição. 1975.....	144

## INTRODUÇÃO

No contexto da sociodiversidade, o Brasil ocupa uma posição significativa por abrigar a maior diversidade cultural da América Latina: os Povos Indígenas do Brasil, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, contam com uma população indígena de aproximadamente 900 mil pessoas, que integram 305 povos falantes de 274 línguas<sup>3</sup>.

Mapa 1 - Distribuição total, rural e urbana da população indígena no Brasil.



Fonte: IBGE – Indígenas. 2016<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Segundo pesquisadores e estudiosos da área da linguística, existiam no Brasil em 1500 entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas, quando Pedro Álvares Cabral chegou a Porto Seguro, no atual estado da Bahia. (BANIWA, 2006, p.117).

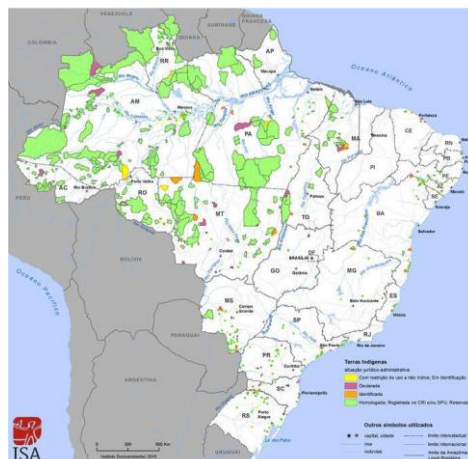
<sup>4</sup> Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: Abril, 2016.

Os dados do IBGE também apontam os principais troncos linguísticos (falantes com mais de 5 anos de idade): Tikúna (34,1 mil falantes); Guarani Kaiowá (25,5 mil falantes); Kaingáng (22 mil falantes); Xavante (12,3 mil falantes).

A diversidade linguística é extremamente relevante para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências milenares distintas do Ocidente europeu. Por esta razão, a discriminação linguística acarreta conseqüências muito graves. Por um princípio pedagógico aceito mundialmente, a língua materna deve ser utilizada para alfabetizar e educar as crianças, sobretudo nos primeiros anos. Muitas crianças indígenas são hoje forçadas a aprender em uma língua estranha, o que pode provocar um choque traumatizante capaz de resultar em efeitos negativos irreparáveis à sua sociabilidade. A língua é um instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua particular (BANIWA, 2006, p. 122).

Embora a população indígena não alcance 1% da população brasileira, detém direitos significativos sobre 15% do território nacional, nos quais se encontram situados recursos hídricos, florísticos, faunísticos e minerais, que têm despertado o interesse de segmentos econômicos que reiteradamente ameaçam a sobrevivência física e cultural da sociodiversidade indígena no Brasil.

## Mapa 2 - Terras Indígenas do Brasil



Fonte: Terras Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2016<sup>5</sup>.

A maior parte das TIs concentra-se na Amazônia Legal: são 422 áreas, 111.401.207 hectares, representando 22,25% do território amazônico e 98,42% da extensão de

<sup>5</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acesso em: abril/2016.

todas as TIs do país. O restante, 1,58%, espalha-se pelas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e estado do Mato Grosso do Sul. (PIB. SOCIOAMBIENTAL, 2016).

As estatísticas corroboram o índice de crescimento da população indígena no Brasil, com ênfase no número de Povos Indígenas existentes e línguas ainda faladas, caracterizando, sobretudo, a diversidade cultural e linguística destes povos e, por conseguinte, a intrínseca relação entre sua sobrevivência física e a preservação do meio ambiente em seus territórios tradicionais.

Por outro lado, os Povos Indígenas do Brasil vivenciam atualmente situações de restrição no que diz respeito aos espaços de constituição e recriação do conjunto dos aspectos étnico-culturais que os caracterizam, resultado da histórica e constante expropriação de seus territórios indígenas.

A situação não se mostra de maneira diferente em relação à realidade vivenciada pelo Povo Indígena Kaingáng, predominante na Região Sul do Brasil, no interior dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e sul de São Paulo.

O Povo Kaingáng que corresponde, demograficamente, ao primeiro Povo Indígena pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, constitui um dos cinco maiores povos indígenas do território brasileiro, destacando-se pela resistência frente ao longo tempo de contato com a sociedade envolvente, que refletiu não somente na expropriação de significativa parcela de seus territórios tradicionais, como também na erosão de sua cultura e língua. Neste contexto, embora os Kaingáng constituam um dos grandes Povos Indígenas do Brasil, as terras em que atualmente habitam são diminutas e ambientalmente degradadas, não assegurando sua reprodução física e cultural, segundo os usos e costumes Kaingáng.

Neste cenário, cabe enfatizar que, historicamente, as políticas indigenistas direcionadas aos Povos Indígenas do Brasil sempre estiveram muito aquém de reconhecer e valorizar a sua cultura e língua, então vistas como inferiores e fadadas, portanto, à extinção.

Assim, no período compreendido entre o “descobrimento do Brasil” até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro consentiu com a adoção de políticas de extermínio e, posteriormente, de integracionismo dos seus Povos Indígenas, as quais culminaram com práticas de genocídio e etnocídio, que contribuíram com a dizimação em massa destes povos e respectivas línguas, configurando um crime de lesa humanidade sem precedentes na História.

O somatório das ações da Igreja à política indigenista do Governo Colonial e, posteriormente, do Governo Imperial, varreu da face da Terra, a quase totalidade dos habitantes do chamado *Novo Mundo*, sob o entendimento de que a política de



extermínio consistia no combate à barbárie dos infiéis e constituía-se em premissa para o desenvolvimento da “civilização” que viria a ser a nação brasileira. (BELFORT, 2006. p.14-15).

No final do século XIX, após a dizimação de centenas de povos indígenas e milhões de pessoas, o Governo Brasileiro passou a adotar um novo modelo de relacionamento com os povos indígenas remanescentes: o paradigma integracionista, no qual a educação formal teria um papel essencial na promoção da progressiva assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste contexto, as políticas educacionais tiveram por escopo, num primeiro momento, desestruturar e destruir a cultura e língua dos Povos Indígenas mediante a atuação religiosa e, em segundo plano, promover a integração dos Povos Indígenas, à sociedade nacional, corroborando, assim, com a homogeneização dos conhecimentos e saberes indígenas, seus valores, culturas e línguas, com o objetivo de promover sua extinção, em face dos saberes e valores supostamente superiores preconizados pela cultura ocidental.

Novo paradigma se estabelece com o advento da Magna Carta de 1988, ao reconhecer o multiculturalismo como princípio norteador da relação entre Estado brasileiro e Povos Indígenas, recepcionando, o legislador brasileiro, princípios já consagrados no cenário internacional de implementação de direitos humanos específicos dos Povos Indígenas.

Destarte, os direitos inerentes ao reconhecimento da diversidade cultural passam a orientar a implementação de todos os demais direitos assegurados aos Povos Indígenas no Brasil, viabilizando a criação de novos marcos legais, que ora definem os direitos à educação e respectivas políticas educacionais a serem adotadas pelo Estado brasileiro. Neste sentido, rompe-se com o paradigma assimilacionista e integracionista que outrora baseavam ideologicamente as políticas educacionais destinadas aos Povos Indígenas, possibilitando a oferta de uma educação escolar em caráter específico, bilíngue, intercultural e de qualidade como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB. Lei 9.394 de 1996), com potencial reflexo na valorização e fortalecimento cultural e linguístico destes povos, sobretudo, contribuindo para a superação das fragilidades anteriormente destacadas.

Em face deste novo aparato legal de reconhecimento da diversidade cultural, que ora contribuiu com a vasta e robusta legislação infraconstitucional então em vigor no âmbito da educação escolar indígena no país, a autora-pesquisadora situa a pesquisa sobre a temática relacionada às políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil, tendo por objetivo, a partir de um estudo de caso, analisar os avanços e lacunas existentes no cotidiano da educação escolar formal Kaingáng e refletir acerca de desafios para implementação de uma educação escolar indígena intercultural na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha/RS.

Considerando o alcance do objetivo exposto, a pesquisa se propõe a apresentar uma breve contextualização histórica das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro em relação aos seus Povos Indígenas, considerando a evolução dos paradigmas de relação entre Estado e Povos Indígenas e como esses paradigmas se refletem na práxis das escolas Kaingáng até os dias atuais. Finalmente, o presente trabalho se propõe a realizar uma análise dos avanços, lacunas e desafios que permeiam a consolidação de uma educação intercultural no cotidiano de Escolas Indígenas Kaingáng.

Em face das políticas educacionais então em vigor que primam pela valorização e preservação das culturas e línguas diferenciadas dos Povos Indígenas, torna-se relevante, tanto em seu aspecto social quanto acadêmico, a reflexão acerca de desafios que permeiam sua consolidação no contexto escolar indígena, ao vislumbrar um olhar sobre a legislação e, sobretudo, sua prática. Como a letra fria da lei tem alcançado sua efetividade no seio das comunidades indígenas e proporcionado uma educação escolar indígena voltada à interculturalidade? Que desafios profissionais e educadores indígenas têm enfrentado enquanto protagonistas da escola indígena intercultural? Que boas práticas podem ser evidenciadas e referendadas na construção e implementação da interculturalidade na escola indígena Kaingáng? Estas são questões que pretendem guiar o presente estudo, em sua trajetória, a fim de subsidiar a reflexão da temática proposta.

Convêm também destacar a importância do presente estudo para a visibilização das lutas e desafios do Povo Kaingáng em prol da implementação da educação escolar indígena, no âmbito acadêmico, em especial da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS (por se encontrar inserida na região em que predomina o Povo Kaingáng), pelo potencial de incentivar a pesquisa e registros nessa área entre escolas e profissionais indígenas Kaingáng e, quiçá, pela possibilidade de apontar contribuições à superação das dificuldades e fragilidades no âmbito da implementação da educação escolar indígena.

Para tanto, fundamentada numa abordagem qualitativa, a presente pesquisa propõe, primeiramente, o aprofundamento teórico a partir de referencial bibliográfico (com ênfase para autores, pesquisadores e professores indígenas), a alicerçar o enfoque histórico das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro em relação aos Povos Indígenas, desde a invasão do país em 1500, até a atualidade, com ênfase para os avanços conquistados no âmbito do direito à diversidade cultural e na implementação de uma educação intercultural em escolas indígenas.

Também no intuito de amparar o estudo no que tange ao contexto histórico das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro em relação aos Povos Indígenas,

pretende-se recorrer aos ensinamentos de autores indígenas como Bruno Ferreira, Gersem Baniwa, Andila Kaingáng, Fernanda Kaingáng, Joziléia Daniza Jagsó, e não-indígenas tais como Boaventura de Sousa Santos, Antonio Dari Ramos, Vera Maria Candau, que, entre outros, com muita propriedade, têm abordado a presente temática em material bibliográfico, fornecendo, inclusive, subsídios para uma reflexão crítica sobre o assunto.

Em momento posterior, em continuidade à contextualização histórica das políticas educacionais e, no sentido de viabilizar o estudo dos desafios que cercam a implementação de uma educação escolar indígena intercultural na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha/RS, cabe esclarecer que tendo em vista a abrangência dos Povos Indígenas no Brasil como campo de estudo para a investigação tornou-se necessária a escolha de uma comunidade indígena. Neste sentido, foi eleita a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá da Terra Indígena Serrinha, localizada na região norte do Rio Grande do Sul, a fim de delimitar o cenário de estudo, objeto da dissertação, como também, viabilizar os registros da pesquisa participativa no decorrer do período de mestrado.

Ao realizar o estudo de caso, pretende-se recorrer à análise de documentos relacionados à Terra Indígena Serrinha e Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, como também à coleta de informações junto a profissionais indígenas e não-indígenas que tomaram parte no processo de implementação da educação escolar indígena junto a esta comunidade Kaingáng, a fim de compor sua respectiva trajetória e, neste contexto, tecer contribuições acerca dos avanços, lacunas e desafios que se apresentam no processo de construção da Escola Indígena. Sendo assim, ao construir os capítulos II e III, pretende-se enriquecer o presente estudo com as informações obtidas junto aos profissionais indígenas e não-indígenas relacionados à trajetória escolar da Terra Indígena Serrinha, a partir da transcrição de suas falas e depoimentos.

A pesquisa intitulada Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena, pretende ser estruturada a partir de 3 capítulos: - Capítulo I Políticas Educacionais para Povos Indígenas no Brasil; Capítulo II Educação Escolar na Terra Indígena Serrinha: Instrumento de luta e reconhecimento de direitos e, Capítulo III Desafios à implementação da interculturalidade na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha.

A escolha da Comunidade Kaingáng da Terra Indígena Serrinha se deu em razão de que a família da autora-pesquisadora reside nesta comunidade, desde 1996, momento em que iniciou o processo de retomada da referida Terra Indígena. Assim, quando se formou em 2001, no curso de Direito na UNIJUÍ, Fakój (como é chamada em Kaingáng) iniciou sua

trajetória profissional na Terra Indígena Serrinha, e, a partir desta, ampliou sua atuação junto às outras comunidades Kaingáng, como também outros Povos Indígenas no Brasil, na área de direitos humanos, educação e cultura.

A Terra Indígena Serrinha foi retomada em 1996, por força do reconhecimento constitucional dos territórios tradicionais indígenas, e seu direito à demarcação. Serrinha conta com 11.950 hectares que correspondem à parcela do seu antigo território demarcado em 1911 (abrangendo atualmente os Municípios de Constantina, Três Palmeiras, Engenho Velho e Ronda Alta no Rio Grande do Sul).

A Comunidade da Terra Indígena Serrinha encontra-se com uma população estimada em 2.398 pessoas, de acordo com o censo 2010 do IBGE, e com cinco Escolas Indígenas, das quais três são Estaduais: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Luiz Konhkó, Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tãnhve Kregso; duas são Municipais: Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Fág Ror e Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Pãvãnh Há.

Por fim, cabe mencionar que a presente proposta de estudo desponta de inquietações de sua autora-pesquisadora que, além de pertencer ao Povo Kaingáng, possui formação acadêmica na área jurídica (graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul/UNIJUÍ e Mestrado, em Direito, na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC) e, desde sua formação, em 2001, tem dedicado sua atuação profissional junto às organizações indígenas Instituto Kaingáng – INKA e Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual – INBRAPI, as quais atuam, prioritariamente, em iniciativas de fortalecimento, revitalização e promoção da cultura do Povo Kaingáng, especialmente no âmbito da educação escolar indígena.

## 1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Ao abordar a temática acerca das políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil, cabe primeiramente mencionar que “a educação escolar (escola) não é um produto da cultura indígena” (FERREIRA, 2008, 174). Com conhecimento de causa, o professor Kaingáng reforça que “a idéia de que se deva haver um modelo de ensino especializado para crianças, material específico e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental”.

A escola carrega, então, as marcas de sua trajetória histórica que remonta a uma herança da cultura ocidental e seus valores individualistas, que estão longe de se identificar com o universo dos Povos Indígenas, muito menos com seus processos históricos de pensar a educação indígena, representando um modelo exógeno à cultura destes povos. Desta forma, se, nas sociedades não-indígenas, a escola, em sua lógica institucional, muitas vezes é criticada, tornando-se alvo de questionamentos e, inclusive, de condenação, ao adentrar as sociedades indígenas segue com todos os seus problemas, agravados pelos impactos negativos para as culturas dos povos indígenas, como será tratado mais adiante.

Lembra Meliá (1979, p. 9) que “pressupõe-se que os índios não tem educação, porque não tem a nossa educação”, destacando o entendimento predominante de que os Povos Indígenas não dispõem de sistemas educacionais próprios, de pedagogias e saberes específicos a cada povo, os quais, em comparação com a cultura e educação etnocêntrica, estavam fadados ao desaparecimento. A educação formal como instrumento de destruição cultural caracterizou, portanto, uma forma de violência largamente utilizada no Brasil em detrimento da diversidade sociocultural indígena do país: o etnocídio.

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio<sup>6</sup>, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados. (BELFORT, 2006. p. 13).

---

<sup>6</sup> ETNOCÍDIO

(...) imposição forçada de um processo de aculturação a uma cultura por outra mais poderosa, quando esta conduz à destruição dos valores sociais e morais tradicionais da sociedade dominada, à sua desintegração e, depois, ao seu desaparecimento. ALENCAR & BENATI, 1993 p. 214.

Referendando tal posicionamento, o antropólogo Gersem Baniwa<sup>7</sup> explica que “a escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra”.

Assim, se historicamente a escola foi uma imposição da sociedade não-indígena, representando um instrumento de dominação e destruição da cultura e língua dos Povos Indígenas, ela hoje simboliza um instrumento de afirmação de direitos. A escola que outrora se colocara a serviço do processo de assimilação e inserção dos Povos Indígenas à sociedade nacional, aos poucos é apropriada pelos indígenas, sobretudo como uma estratégia de luta e resistência em prol de seus direitos.

## 1.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDÍGENAS

No período compreendido entre o “descobrimento do Brasil” até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro consentiu com a adoção de políticas de extermínio e, posteriormente, de integracionismo dos seus Povos Indígenas, as quais culminaram com práticas de genocídio e etnocídio, que contribuíram com a dizimação em massa destes povos e respectivas línguas. Na lição da advogada indígena Lucia Fernanda Inácio Belfort, conhecida como Fernanda Kaingáng, o paradigma exterminacionista predominou nos primeiros quatro séculos, marcado por práticas genocidas premiadas pelo Governo do Brasil Colonial, as quais tiveram continuidade no Brasil Imperial:

O paradigma exterminacionista marca, portanto, um longo período histórico no qual predominaram a violência física, concretizada em práticas genocidas, legalmente autorizadas pelo Governo... O genocídio pode ser conceituado como forma de eliminação de coletividades de pessoas e caracteriza-se pela destruição física ou mental de grupos étnicos, consoante o artigo 3º da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em Paris em 1948<sup>8</sup>. (BELFORT, 2006. p. 12).

<sup>7</sup> Gersem dos Santos Luciano é professor indígena, do povo Baniwa. O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

<sup>8</sup> “Na presente Convenção, entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal:

- a) matar membros do grupo;
- b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo;
- c) submeter intencionalmente o grupo a condições de existência capazes de ocasionar a destruição física total ou parcial;
- d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo;
- e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo.”

O sucesso das práticas de extermínio oficialmente apoiadas pelo Governo Brasileiro resultou na drástica redução da população indígena, mas também na denúncia das chacinas cometidas contra Povos Indígenas, o que obrigou o Brasil a apresentar uma nova política de relacionamento entre o Estado e os Povos Indígenas remanescentes do exterminacionismo para dar uma resposta à pressão da opinião pública: iniciava assim o integracionismo, paradigma que preconizava que a diminuta parcela de povos indígenas sobreviventes seria progressivamente incorporada à comunhão nacional, mediante o desaparecimento de seus usos, costumes, tradições, línguas e culturas, confirmando a suposta superioridade da cultura de matriz europeia imposta pelos invasores. De acordo com o discurso integracionista, a humanidade estava dividida em estágios evolutivos e entendia-se que os Povos Indígenas estavam na parte inferior da escala civilizatória, como aponta o juiz federal Helder Girão Barreto:

Segundo o paradigma da integração “há estágios de evolução cultural pelos quais os índios (isolada ou coletivamente) passarão necessária e inexoravelmente, estágios a partir dos quais é possível diferenciá-los numa escala hierárquica de mais ou menos inferioridade” (BARRETO, 2003, p. 64).

Dentro do paradigma integracionista, a educação formal teria um papel essencial na promoção da progressiva assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste contexto, as políticas educacionais tiveram por escopo, num primeiro momento, desestruturar e destruir a cultura e língua dos Povos Indígenas mediante a atuação religiosa e, em segundo plano, promover a integração dos Povos Indígenas à sociedade nacional, contribuindo assim, para a homogeneização dos conhecimentos e saberes indígenas, seus valores, culturas e línguas, com o objetivo de promover sua extinção, em face dos saberes e valores supostamente superiores preconizados pela cultura ocidental.

No entendimento de Candau (2010, p. 155), esta fase foi “caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial.

A partir do primeiro contato com o invasor europeu, os povos indígenas sofreram processos de desestruturação étnica, resultante da dominação imposta pelos países colonizadores. A dizimação de povos indígenas e suas línguas, em prol do avanço da superior cultura ocidental contribuiu para o processo de homogeneização de línguas e culturas destes povos e consequente perda da identidade.

No Brasil, as primeiras experiências escolares com os povos indígenas brasileiros datam do início da colonização portuguesa, no século XVI, cabendo aos padres jesuítas sua

civilização e catequização, promovendo-se num contexto em que poder político-econômico e evangelização eram indissociáveis. Cristianizar os nativos era o objetivo da Coroa Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII:

Implementar escolas entre os índios é uma das práticas mais antigas de intervenção, comum no período colonial pois, mesmo reconhecendo as relações de educação inseridas no modo de vida dos grupos indígenas contatados, como expressam os cronistas dos séculos XVI e XVII, ações educativas introduzidas pelas missões religiosas, que incluíam em alguns casos o ensino escolar, produziram marcas de europeização e de cristianização que ainda hoje se mantêm. Contudo, mesmo diante de um processo colonial que tentou destituir a memória coletiva dos povos indígenas, as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas (BERGAMASCHI, 2016, p. 2).

As políticas de extermínio dos povos indígenas predominaram no Brasil até o final do século XIX, quando o estado brasileiro passa a implementar a política de integração/assimilação dos Povos Indígenas, preconizando sua inserção como cidadãos brasileiros à sociedade nacional. Ao contrário dessa expectativa, a maioria dos povos indígenas foi exterminada e aqueles que sobreviveram permaneceram indígenas em sua auto identificação como povos distintos dos brasileiros, como nos explica Darcy Ribeiro (1995, p. 113).

O passo que se dá nesse processo não é, pois, como se supôs, o trânsito da condição de índio a de brasileiro, mas da situação de índios específicos, investidos de seus atributos e vivendo segundo seus costumes, à condição de índios genéricos, cada vez mais aculturados mas sempre índios em sua identificação étnica.

É nesse cenário que o Decreto 8.072 de 1910 cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), ligado ao então Ministério da Agricultura e, posteriormente, à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituída pela lei 5.371 de dezembro de 1967, no âmbito do extinto Ministério do Interior e atualmente situada no Ministério da Justiça, para implementar as políticas de Estado voltadas para os Povos Indígenas do Brasil, regulamentadas pelo Estatuto do Índio, Lei 6001 de 1973, no auge da ditadura militar.

Fundamentado numa ideologia positivista, o SPI teve como seu primeiro diretor Candido Mariano da Silva Rondon, conhecido defensor dos povos indígenas, cujo lema consistia em “morrer se preciso for, matar nunca”, incumbido de realizar a demarcação das terras ocupadas pelos indígenas (garantindo seu usufruto exclusivo), a pacificação dos Povos Indígenas hostis ou arredios (confinando-os em parcelas ínfimas dos antigos territórios), bem como da tutela dos povos indígenas até sua inserção na sociedade nacional, na condição de



trabalhadores.

Transformar gradualmente o índio em civilizado para inseri-lo no trabalho e na sociedade nacional era entendido como uma ação necessária, porém difícil, que demandava um rigor metodológico, em que o contato era sistematizado em fases progressivas: primeiro atrair e sedentarizar; segundo, através do exemplo, ensinar a cultivar, a fim de fixá-lo na área; terceiro civilizar, através do trabalho e da escola e, na quarta fase, proceder então à regularização das terras. (BERGAMASCHI, 2016, p. 5).

Neste contexto, tornou-se estratégica a implantação de escolas junto às comunidades indígenas, destacando-se, sobretudo, a inserção de escolas junto ao Povo Indígena Kaingáng no Rio Grande do Sul, pioneira dentre os Povos Indígenas do Brasil. Neste sentido D'Angelis afirma que os primeiros contatos oficiais com portugueses se deram a partir de meados do século XIX, nas regiões de Nonoai, Guarita e nordeste do estado, sendo que as primeiras escolas foram criadas no início do século XX (apud BERGAMASCHI, 2016, p. 6). Ainda neste sentido, o autor refere que nas décadas de 20 e 30 do século passado, deu-se a criação de escolas em algumas comunidades Kaingáng, ressaltando que raras escolas foram mantidas pelo Estado, pois, em geral, o SPI negociava com missões religiosas a instalação de instituições educacionais dentro das áreas.

No auge da política assimilacionista no Brasil, cria-se em 1967, por força da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que fundiu os antigos órgãos Serviço de Proteção aos Índios – SPI, Conselho Nacional de Pesquisa Indígena – CNPI e Parque Nacional do Xingu. Em seguida promove-se a criação de um novo marco legal, objetivando regulamentar a situação jurídica dos “índios”: o Estatuto do Índio (Lei 6001/73), que enuncia a respectiva intenção já em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. (Lei 6001/1973).

Com manifesta ambiguidade o texto de lei infere que o Estado brasileiro se propõe preservar a cultura dos Povos Indígenas e ao mesmo tempo promover sua integração à comunhão nacional. Mas, como preservar a cultura indígena num propósito expresso de assimilá-los à sociedade nacional? A educadora Kaingáng, Andila Nivygsãnh (BELFORT, 2005, p.19) aponta a contradição presente no Estatuto do Índio:

Hoje questionamos como se pode salvaguardar uma cultura e simultaneamente promover sua integração a outra, pretensamente superior? Ou ainda presumir que

semelhante processo seja destituído de violência, como indaga Jófej “de que modo um processo progressivo de integração, baseado na dominação de uma sociedade sobre a outra pela violência (física, social, espiritual, moral e cultural) pode se pretender harmonioso?” (2003, p. 3).

A educação escolar imposta tinha por escopo a superação do caráter transitório de “índio” para “civilizado”, contribuindo com o processo de sua homogeneização linguística e cultural.

Candau (2010, p. 155) esclarece que, no âmbito da política assimilacionista, “surgem as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas e, pela primeira vez, outras línguas além da oficial conviveriam no espaço escolar”. Estas escolas viam o bilinguismo apenas como etapa de transição necessária: um modo de alfabetizar e “civilizar” povos inteiros.

Neste sentido, uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina foi a organização estadunidense Summer Institute of Linguistics – SIL<sup>9</sup>.

A história dos Povos Indígenas do Brasil registra diversas iniciativas mal sucedidas promovidas pelo Estado em prol de sua integração à sociedade nacional. Dentre essas, é pertinente destacar a frustrada tentativa de integração do Povo Kaingáng, mediante o aportuguesamento de sua língua averiguada “na política desenvolvida no Sul do Brasil pelo SIL (Summer Institute of Linguistic), a partir da década de 1950, para acabar com as línguas indígenas, com a finalidade de forçá-los a integrar-se à sociedade nacional” (D’ANGELIS apud RAMOS, 2006, p. 42). Buratto (2016, p. 5) esclarece que a parceria estabelecida entre FUNAI e SIL se propunha a:

[...] codificar as línguas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de linguistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento.

A professora Andila Nivygsãnh Inácio, Kaingáng, relata como se deu a tentativa de integração do Povo Kaingáng, por intermédio da educação bilíngue, na experiência promovida pelo SIL (Summer Institute of Linguistic):

---

<sup>9</sup> O SIL ou Instituto de Verão, como ficou conhecido o Summer Institute of Linguistic, de procedência norte-americana, instalou-se no Brasil em 1956 e realizou inúmeros convênios com instituições oficiais a fim de atuar com pesquisas e assessorias de ensino na área linguística. Esse instituto, com o respaldo acadêmico e convites oficiais, estabeleceu-se em diversas cidades do norte do Brasil, produzindo conhecimentos científicos sobre as línguas indígenas (BERGAMASCHI, 2016, p. 9).

Em 1970 a FUNAI, em parceria com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB – iniciaram a formação em nível de 1º Grau, de 19 jovens Kaingáng. Para isso construíram na reserva indígena Guarita, município de Tenente Portela – RS, um Centro de Formação com estrutura física necessária para a concretização do Projeto chamado Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENIC - mais tarde denominada Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC. Não sei de quem partiu a iniciativa do curso, mas sei hoje que ambos tinham interesse, ainda que bem distinto: integração e evangelização. Fiel a tal ideologia, o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes [...]. (BELFORT, 2005, p.10).

Esta experiência promovida junto aos Kaingáng do RS entre as décadas de 70 e 80, na parceria entre FUNAI e SIL, marca a formação dos primeiros monitores indígenas bilíngues do Brasil, numa iniciativa pioneira junto ao Povo Kaingáng. Acerca da formação dos monitores bilíngues pelo SIL, Silva e Azevedo (1995, p. 152) esclarecem que:

(...) Não se deve esquecer que, não por acaso, a "escola-bilíngüe do S.I.L." e responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o "monitor-bilíngüe", que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi "inventado" para ajudar os missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os "capitães de aldeia", estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

Neste momento, o bilinguismo torna-se reconhecido pelo governo, como um instrumento facilitador do processo de integração. Claro está o intento do Estado brasileiro em subsidiar o processo assimilacionista dos Povos Indígenas por intermédio da educação escolar indígena, cujo amparo legal se encontrava expresso no Estatuto do Índio (Lei 6001 de 1973):

Art. 50 (Estatuto do Índio)

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.

O projeto inicialmente chamado Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENICC – e, posteriormente, Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC, iniciou suas atividades em 1970, formando três turmas de monitores bilíngues Kaingáng e Guarani do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná até o ano de 1980. A primeira turma inicia em 1970 com 36 alunos e, em dezembro de 1972, forma 19 alunos. A segunda turma formou 13 monitores no período de 1973 a dezembro de 1975, sendo que a terceira turma formou 21 monitores bilíngues e 11 monitores agrícolas durante o período de 1977 a agosto de 1980. As três turmas formaram 53 monitores bilíngues no CTPCC.

Andila Inácio, na época uma adolescente Kaingáng de quinze anos, filha do Cacique Manoel Inácio, da Terra Indígena Carreteiro, no município de Água Santa (RS), descreve a experiência vivenciada por ela como aluna da primeira turma e a resistência em aprender a escrever a língua Kaingáng, língua esta que o Povo Kaingáng queria que fosse esquecida.

Aquele foi o pior momento da história do nosso povo. Situação igual nunca se ouviu falar, o Kaingáng queria esquecer que era índio, não queria mais nada que lembrasse a sua condição de índio, tal era a pressão e a discriminação vivenciada por nós (BELFORT, 2005, p. 10).

A iniciativa de formação de professores indígenas Kaingáng do CTPCC, deu-se no contexto de adoção de políticas educacionais de cunho eminentemente integracionista e, após 1980, o projeto não teve mais continuidade. A professora bilíngue Andila explica também que “entendemos hoje que a criação do projeto de formação dos professores indígenas tinha o objetivo de abreviar a alfabetização bem como o período de transição da língua Kaingáng para o português das crianças indígenas, com isso a FUNAI apressaria a integração e a IECLB, a evangelização do povo Kaingáng”. Passados alguns anos de atuação dos monitores bilíngues, concluem que a educação escolar ofertada às crianças indígenas não era a melhor para as mesmas, pois inculcia valores que desmereciam a cultura Kaingáng. Assim, o trabalho desempenhado pelos monitores bilíngues estava subsidiando o processo de aculturação das crianças que tinha sua continuidade com os professores “fóg”<sup>10</sup>. (BELFORT, 2005, p. 15).

Neste contexto, Candau (2010, p. 156) esclarece que entre as décadas de 1960 e 1980, verifica-se uma nova etapa no desenvolvimento da educação escolar indígena na América Latina, atrelada ao movimento de organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena que começaram a emergir no cenário internacional, caracterizada a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica.

Neste período, apesar de se buscar uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, também era reconhecido o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local, assim, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório passando a ser considerado de fundamental importância para a continuidade dos próprios grupos minoritários.

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em

---

<sup>10</sup> Referência à pessoa não- indígena na língua Kaingáng: traduzida pela expressão “branco”.

um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. (CANDAUI, 2010, p. 157).

De acordo com a autora, a abertura para diferentes línguas no espaço escolar favoreceu o diálogo acerca do reconhecimento de diferentes culturas e, desta forma, no período entre 1980 e 1990, a América Latina assistiu ao reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, no âmbito de suas respectivas Constituições, favorecendo a inserção de uma perspectiva intercultural no contexto das políticas educacionais em vigor.

Grupioni (2003, p. 145) lembra que “ao ser percebida como um direito dos povos indígenas, a proposta de uma escola que lhes permitisse acesso aos conhecimentos universais por meio da valorização dos seus modos próprios de pensar, produzir e expressar conhecimentos, deixa para trás uma prática de intransigência e imposição de um modelo de escola que historicamente se estruturou a partir de premissas civilizadoras e catequéticas”.

No Brasil, na década de 1980, influenciado pelo processo de fortalecimento da redemocratização, o movimento indígena também se mobiliza em prol da defesa de seus direitos, no intuito de viabilizar a superação da política integracionista em adoção no Estado brasileiro, rumo à construção de uma sociedade democrática que reconheça e respeite o direito à diferença. Neste sentido, em continuidade ao presente estudo, almeja-se ampliar o panorama acerca dos avanços e conquistas assegurados pelos Povos Indígenas na Constituição de 1988, com ênfase aos direitos que lhes foram assegurados e seus reflexos ao serem incorporados ao conjunto da legislação e normativas que passaram a tratar da questão indígena no Estado brasileiro, na qualidade de políticas públicas.

## 1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA MAGNA CARTA DE 1988

A atual Constituição Federal do Brasil (1988), incorporando reivindicações promovidas pelo movimento indígena nacional, com apoio de instituições pró-indígena, quando da Assembléia Constituinte, outorgou especial atenção à questão indígena, ao dedicar o Capítulo VIII – “Dos Índios” (no âmbito do Título VIII – Da Ordem Social), em seus artigos 231 e 232, para abordar especificamente os direitos assegurados aos povos indígenas do Brasil, entre outras disposições conexas.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Neste rol de reconhecimento de direitos indígenas, cabe enfatizar que, por força do artigo 215, §1º, a Constituição de 1988 consagra o multiculturalismo como princípio basilar da relação entre Estado brasileiro e Povos Indígenas, recepcionando, o legislador brasileiro, princípios já consagrados no cenário internacional de implementação de direitos humanos<sup>11</sup> específicos para Povos Indígenas, amparando legalmente o direito à diferença.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Assim, ao reconhecer o multiculturalismo, novo paradigma se estabelece com o advento da Magna Carta de 1988, pondo fim à política oficial que propunha a integração e assimilação dos Povos Indígenas à sociedade nacional e, com isso, assegurando direitos específicos relacionados à diversidade cultural dos 305 Povos Indígenas falantes de 274 línguas no Brasil.

Nesta mesma seara, a Constituição Federal de 1988 inaugura o direito dos Povos Indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em decorrência da previsão legal expressa no 2º parágrafo do artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização

---

<sup>11</sup> A exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada no âmbito da ONU, em 1948; da Convenção 169, adotada pela OIT, em 27/06/1989 (ratificada pelo Brasil em 19/04/2004), cujo preâmbulo enfatiza “as importantes contribuições de povos indígenas e tribais para a diversidade cultural e a harmonia social e ecológica da humanidade e para a cooperação e entendimento internacionais”, como também a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela ONU, em 13/09/2007, cujos preceitos merecem especial atenção:

Artigo 2 Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena.

Artigo 31 Os Povos Indígenas têm direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, as medicinas, o conhecimento das propriedades da fauna e flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais, as artes visuais e interpretativas. Também têm direito a manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual de tal patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais.

de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em reconhecimento ao direito assegurado aos povos indígenas no texto constitucional, o antropólogo Gersem Baniwa (2006, p. 123) enfatiza que:

A língua indígena é um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias. É inegável a importância da língua para um povo indígena e foi sabendo disso que a empresa colonial brasileira, desde o início, tratou de cuidar do fato, impondo autoritariamente o monolingüismo, tornando a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida. Desde então, o pensamento colonialista tem se negado a aceitar as línguas dos povos indígenas como verdadeiras. Sabe-se que não existem línguas inferiores, pobres, incipientes ou ineficazes. Existem as que são oprimidas, como foram e ainda são as línguas indígenas brasileiras.

Os direitos à diversidade cultural e linguística passam a guiar a implementação de todos os direitos assegurados aos Povos Indígenas no Brasil, viabilizando a criação de novos marcos legais que definem os direitos à educação e respectivas políticas educacionais a serem adotadas pelo Estado brasileiro na atualidade.

Souza Filho (2009, p. 158), com muita propriedade, nos ensina que estes três dispositivos constitucionais (artigos 231, 215, §1º e 210, §2º), “elevam à categoria de direitos a diferença cultural e linguística dos povos indígenas, mas não reconhecem claramente a diversidade cultural e étnica da nação brasileira”. O autor explica que “reconhecer a diversidade cultural e étnica de forma integral, sem restrições, seria dar igual status às diversas culturas diferenciadas e à cultura “nacional” brasileira”, o que não aconteceu, e quiçá nem pudesse acontecer. Assim, não obstante a Constituição Federal tenha outorgado o direito a se manterem culturas e línguas diferenciadas no âmbito nacional, manteve hegemônica e única a cultura nacional e a língua portuguesa.

No que tange ao multiculturalismo, cabe destacar que a terminologia tem sido bastante difundida na atualidade, especialmente atrelada à temática dos direitos coletivos, diversidade cultural, cidadanias plurais, justiça multicultural, novas identidades plurais, entre outras. Assim, o multiculturalismo surge no âmbito dos estados nacionais, mais especificamente no seio dos movimentos sociais, em contraposição a políticas oficiais que propunham sua homogeneização cultural. Candau (2013, p. 17) esclarece que “o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”.

O termo embora muito criticado e alvo de controvérsias, “generalizou-se como modo

de designar as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Isso não significa, contudo, que tenham sido superadas as contradições e tensões internas apontadas pelos críticos” (SANTOS, NUNES, 2003, p. 33).

McLaren, reconhecido pesquisador do multiculturalismo, identifica a existência de quatro expressivas tendências em seu âmbito, dentre as quais se filia à vertente que denomina de multiculturalismo crítico ou de resistência (posteriormente denominado pelo autor de multiculturalismo revolucionário). Neste sentido, o multiculturalismo é compreendido enquanto uma política de Estado voltada à inclusão e empoderamento daqueles que se encontram à margem do poder, pois no entendimento do autor:

A diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de ‘diferença’. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (MCLAREN, 2000, p. 123).

No presente estudo, multiculturalismo é compreendido numa versão emancipatória, desde que baseado em lutas e políticas de reconhecimento das diferenças ou do direito à diferença. Como defendem o sociólogo Boaventura Souza Santos e Santos Nunes (2003, p. 33), “de facto, a expressão pode continuar a ser associada a conteúdos e projectos emancipatórios e contra-hegemônicos ou a modos de regulação das diferenças no quadro do exercício da hegemonia nos Estados-nação ou à escala global”. Candau (2013, p. 22) afirma que se identifica com a perspectiva que propõe “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”, cujo contexto privilegia “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Em consonância com a Magna Carta, constituindo arcabouço jurídico específico no âmbito dos direitos indígenas, legislação infraconstitucional posterior passa a definir novos rumos para a educação escolar indígena ofertada pelo Estado brasileiro, rompendo com as políticas anteriormente adotadas, incorporando os direitos assegurados. Dentre estas, torna-se relevante destacar:

- O Decreto 26 de 04 de fevereiro de 1991<sup>12</sup> atribui ao Ministério da Educação -

---

<sup>12</sup> “Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai.”

“Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.” (SILVA, 2008, p. 483).



MEC a competência de coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis, (antes prerrogativa da FUNAI). Grupioni (2003, p. 144-145) explica que a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas, da FUNAI ao MEC, por força do Decreto 26, possibilitou que a educação escolar indígena deixasse de ser pensada enquanto assistência, passando a ser enfrentada como um direito, a ser garantida mediante adoção de políticas públicas específicas para o setor. Neste mesmo sentido, o autor enfatiza que:

As condições objetivas para a elaboração e implementação de uma política pública de educação escolar indígena foram estabelecidas, no plano jurídico, a partir da promulgação do texto constitucional, quer por abandonar a perspectiva integracionista, quer pelo efetivo reconhecimento de comunidades étnica e socialmente diferentes, e no plano administrativo, pela transferência da responsabilidade pela condução da educação indígena do órgão indigenista federal para o Ministério da Educação, em 1991, por meio do decreto presidencial de número 26.

Entretanto, a ausência de consulta aos povos indígenas, em especial, aos educadores indígenas, incluindo discussões prévias com os Estados e Municípios, que passaram a ser responsáveis pela execução das diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação, resultaram em um processo de transição destituído de estratégias e mecanismos que assegurassem a uniformidade das ações e a especificidade destas escolas, analisa a advogada Fernanda Kaingáng, com base no diagnóstico do Plano Nacional de Educação, ao tratar da educação indígena.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma acefalia no processo de gerenciamento global de assistência educacional aos povos indígenas. (Lei 10.172 de 2001. Plano Nacional de Educação. 9. Educação Indígena. 9.1. Diagnóstico *apud* JÓFEJ, 2010. p. 114)

- A Portaria Ministerial 559 de 1991: em consonância com a Constituição Federal de 1988, reafirma o respeito à diversidade sociocultural e linguística dos povos

indígenas, superando a concepção de educação escolar para facilitação de sua integração à sociedade nacional, tal como preconizado no Estatuto do Índio. Grupioni (2001, p. 46) esclarece que:

A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

Designada a atribuição do MEC quanto à oferta da educação escolar aos povos indígenas, este passa a assumir responsabilidade com a elaboração de normativas que contribuam para a definição dos parâmetros de uma política nacional relacionada à respectiva modalidade de educação. O MEC, em 1993, publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, posteriormente, em 1998, lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com objetivo de oferecer subsídios para a construção de projetos pedagógicos no âmbito das escolas indígenas, como também contribuir para a qualidade do ensino e formação de alunos indígenas.

- A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394 de 1996) que substituiu a Lei nº 5.692 de 1971 (não fazia menção alguma à educação escolar indígena), revogando também dispositivo da Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da Educação. A LDB de 1996 reafirma o reconhecimento à diversidade cultural dos Povos Indígenas no Brasil, em respeito às previsões do artigo 242, § 1º<sup>13</sup> da Constituição Federal e artigo 31<sup>14</sup> da Convenção 169 da OIT, atualmente regulamentados pela Lei 11.645 de 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

A LDB disciplina a oferta de educação aos Povos Indígenas em dois momentos: no artigo 32 § 3º, em que transcreve o preceito constitucional do artigo 210 § 2º, que prescreve que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

<sup>13</sup>Artigo 242 § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

<sup>14</sup> Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos (SILVA, 2008, p. 62).

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, como também nos artigos 78 e 79<sup>15</sup>, em que afirma a responsabilidade do Estado brasileiro pela oferta de educação escolar aos povos indígenas, assegurando, sobretudo, o bilinguismo e a interculturalidade. Segundo Grupioni (2001, p. 132), “com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade”.

- A Resolução 03 de 10 de Novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica – CEB, integrante do Conselho Nacional de Educação Brasileiro, fixa as Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas, como categorias diferenciadas. A Resolução 03/99, ao definir elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, estabelece que:

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

No inciso II do artigo 9º, da Resolução CNE/CEB nº 3, encontram-se definidas as competências dos Estados<sup>16</sup>:

---

<sup>15</sup> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (SILVA, 2008, p. 463).

<sup>16</sup> De acordo com o §1º do Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 3, “Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas”. (MEC, 1999).

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as Escolas Indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as Escolas Indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas Escolas Indígenas.

A Resolução 03/99, ao demonstrar consonância com os demais dispositivos do arcabouço jurídico nacional que preconizam o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue na oferta da Educação Escolar Indígena, disciplinou a formulação de projetos pedagógicos, como também a formação de professores a atuar nestas escolas indígenas. A resolução assegura a formulação de projeto pedagógico próprio, por escola ou povo indígena, de maneira a serem contempladas as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. Quanto à formação específica dos professores indígenas, a Resolução 03/99, adverte que se deverá atentar aos seguintes requisitos:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

- Parecer 14/99 da CNE/CEB. Aprovou em 14.09.1999 “As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”. O Parecer se encontra estruturado em capítulos, abordando a fundamentação da educação indígena, a estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como a propositura de ações concretas em prol da educação escolar indígena. Como se depreende do Parecer 14/1999 e Resolução 03/1999, da CNE/CEB, a criação da categoria escola indígena pressupõe a intrínseca relação entre os profissionais

indígenas que nela atuarão e as peculiaridades das comunidades indígenas a serem atendidas, reconhecendo a necessidade de formação inicial e continuada de professores indígenas.

O reconhecimento da importância da atuação dos profissionais indígenas na educação escolar indígena e a necessidade de sua qualificação recebem especial atenção do legislador no Parecer 14:

II. Fundamentos e Conceituações. 3. A Formação do Professor Indígena. Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação).

Lucia Fernanda JÓFEJ (2010, p. 118) ressalta que o Parecer 14 enfatiza o protagonismo do professor indígena e atribui aos sistemas estaduais de educação a oferta e execução da educação escolar indígena, com professores indígenas habilitados em cursos de formação específica, mediante programas de formação de professores, visando sua qualificação e titulação. Neste sentido, o professor Leonel Piovezana (2010, p. 140) lembra que:

Na tentativa de atender às reivindicações das comunidades indígenas, foram implantados, pelas Secretarias de Estado da Educação e Cultura, nos anos entre 1995 e 1998, cursos do ensino fundamental e médio, cursos supletivos volante, cursos de formação para professores bilíngues e incentivos à formação de docentes indígenas.

Neste cenário, merece destaque a realização das iniciativas a seguir mencionadas, as quais contribuíram significativamente com a formação de professores indígenas Kaingáng e Guarani da região sul do Brasil:

- CRES, Bom Progresso - Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau – Habilitação Magistério (1993-1996). O curso foi promovido em parceria entre duas organizações indígenas, APBKG e ONISUL, duas organizações indigenistas, CIMI e COMIN e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ no período de julho de 1993 a dezembro de 1996, contribuindo para a formação de 22 professores Kaingáng bilíngues dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina;

- Vãfy – Curso de Formação de Professores Kaingáng ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental (2001-2005): o curso

realizou-se no período de 2001 a 2005, numa parceria da Universidade de Passo Fundo/UPF, FUNAI e UNIJUÍ, com apoio da APBKG. Contou com duas turmas simultâneas de 50 alunos em cada um dos dois núcleos: um situado no Município de Redentora (Terra Indígena Guarita) e outro no Município de Benjamin Constant do Sul (Terra Indígena Votouro), contribuindo para a formação de 80 professores Kaingáng com habilitação para ensino de primeira à quarta série nas escolas indígenas.

- Plano Nacional de Educação<sup>17</sup> (PNE - Lei 10.172 de 2001): foi promulgado em 2001 abordou a educação escolar indígena em um capítulo específico, no qual atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela oferta da educação escolar indígena, assumindo também como meta a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, além de estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática da docência indígena, “especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.” (Plano Nacional de Educação. 9.3. Objetivos e Metas. 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2011) reconheceu o papel e a relevância do educador indígena na implementação da educação escolar indígena, nos moldes assegurados pela legislação nacional: “A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios”. (Plano Nacional de Educação. 9.2 Diretrizes, 2001).

- A Lei nº 11.645/2008 alterou o artigo 26 da LDB, instituindo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O texto da lei 11.645 de 2008 resulta da regulamentação do artigo 242, §1º da Constituição Federal, que, por sua vez, incorporou a determinação do artigo 31 da Convenção

---

<sup>17</sup> Assegurou que a implantação de programas de Educação Escolar Indígena que dependem da iniciativa da União e dos Estados, só deverá acontecer com a anuência das comunidades indígenas (SILVA, 2008, p. 470).

169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, como ensina a jurista Kaingáng, Lucia Fernanda Jófej:

... a determinação do artigo 31 de que sejam criadas medidas de caráter educativo voltadas à eliminação dos preconceitos existentes em relação aos Povos Indígenas, em especial nos livros de História e demais materiais didáticos de modo a oferecer uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados se reflete no artigo 242, §1º da Constituição Federal e se concretiza no cenário nacional pela criação da Lei 11.645 de 2008 que altera a Lei 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (JÓFEJ, 2010, p. 111).

- O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais - TEE. Considerada um marco jurídico-político, ao reconhecer aos povos indígenas a possibilidade de organização de sua educação escolar por meio de territórios educacionais - TEE, a legislação impulsiona o reconhecimento de suas identidades étnicas aliada a uma gestão mais autônoma dos respectivos processos escolares. O Estado brasileiro assegura aos povos indígenas o protagonismo na construção da educação escolar indígena em consonância com suas territorialidades, reconhecendo a relação intrínseca entre seus projetos de educação escolar indígena e as questões atinentes às territorialidades que lhes são peculiares, independentemente da divisão político-administrativa entre estados e municípios que integram o território brasileiro. Neste sentido, o Decreto Nº 6.861 dispõe que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p. 01).

Posteriormente, a Portaria Ministerial nº 1.062 (30 de outubro de 2013) institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, reafirma o compromisso do Ministério da Educação com a educação escolar indígena básica e superior. Atualmente se encontram 25 territórios etnoeducacionais - TEE já pactuados, três em processo de implementação e 13 em processo de consulta, de acordo com Rita Potyguara<sup>18</sup>:

<sup>18</sup> POTYGUARA, Rita. TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: definições, base legal e perspectivas. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena MEC / Secadi. Dezembro/2014. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena-do-mec-cneej>. Acesso em: maio de 2016.

- TEE já pactuados:

1. Baixo Amazonas (AM) - 21/05/2009 (pactuação) e 04/11/2009 (assinatura do Plano de Ação)
2. Rio Negro (AM) - 18/12/2008 (pactuação) e 25/05/2009 (assinatura do Plano de Ação)
3. Povos do Pantanal (MS) – 28/08/2009
4. Cone Sul (MS) – 10/11/2009
5. A'uwê Uptabi (MT) – 22/03/2010
6. Juruá/Purus (AM) – 11/06/2010
7. Xingu (MT) – 28/08/2010
8. Yby Yara (BA) – 17/09/2010
9. Médio Solimões (AM) – 07/10/2010
10. Cinta Larga (MT e RO) – 20/10/2010
11. Pykawatynhre (PA) – 24/10/2010
12. Alto Solimões (AM) – 29/11/2010
13. Vale do Javari (AM) – 29/11/2010
14. Ixamná (PA) - 08/2010
15. Tupi Mondé (RO) – 26/10/2011
16. Tupi Tupari (RO) – 26/10/2011
17. Tupi Txapakura (RO) – 28/10/2011
18. Yjhukatu (RO) – 28/10/2011
19. Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA) – 24/11/2011
20. Timbira (TO e MA) – 26/11/2011
21. Tapajós e Arapiuns (PA) – 13/12/2011
22. Médio Xingu (PA) – 20/05/2012
23. Yanomami e Ye'kuana (AM e RR) – 13/12/2013
24. Potyrõ (CE e PI) – 22/05/2014
25. Serra Negra Berço Sagrada – 19/09/2014

- TEE em processo de implementação:

1. Nambikwara (MT)
2. Oiapoque (AP)
3. Tenetehar Waywy Zemu' E Haw – Tembê e Ka'apor (PA)

- TEE em processo de consulta:

1. Noroeste do Mato Grosso (MT)
2. Médio Norte Haliti - Paresi (MT)
3. Baixada Cuiabana (MT)
4. Bakairi (MT)
5. Povos do Sul – Kaingang, Xetá, Xokleng e Charrua (RS, SC e PR)
6. Litoral Sul – Guarani Mbya (RS, SC, PR, RJ, SP e ES)
7. Guajajara (MA)
8. Paraíba e Rio Grande do Norte
9. Alagoas e Sergipe
10. Parque do Tumucumaque e Wajãpi (AP)
11. Acre
12. Roraima - Lavrado
13. Kayabi e Apiaká (MT e PA)



- A criação do Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas - PROLIND<sup>19</sup>, no âmbito do MEC, o qual consiste em um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Considerando que o PROLIND não constitui política de apoio permanente, a liberação de fluxos financeiros é condicionada à criação de editais que selecionam projetos apresentados por universidades públicas interessadas. Até então, já foram lançados três instrumentos jurídicos em seu âmbito (Edital de 2005, Edital de 2008 e Edital de 2009), por intermédio dos quais já foram contemplados 20 institutos de ensino superior.

Convêm ressaltar a realização da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, cujo projeto político-pedagógico, intitulado Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingáng e Xokleng, foi apresentado ao Edital 2009 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND (no âmbito da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI, ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI) do MEC.

O curso teve início em 14 de fevereiro de 2011, abrangendo Povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC), tendo sido disponibilizadas 40 vagas para cada um dos respectivos povos indígenas nesta primeira turma, totalizando 120 vagas, as quais foram totalmente preenchidas. Na data de 08 de abril de 2015, a UFSC promoveu a formatura da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, o qual, a partir de então, será ministrado regularmente no âmbito desta IFES. Assim, em 21 de fevereiro de 2016, realizou-se o Vestibular 2016, disponibilizando-se 45 vagas (Povo

---

<sup>19</sup> O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), na época denominada Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI), passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas. Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no Programa Diversidade na Universidade (primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais, iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior) mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizado até então. O movimento pela criação dessa política ganhou corpo no ano de 2004, a partir da contratação pela SESU de Renata Bondim, assessora da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) responsável por promover o debate com universidades, movimentos sociais e governo em torno do tema do ensino superior indígena e da criação, pelo MEC, da Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI), composta por organizações governamentais e não governamentais. Tal comissão foi responsável por elaborar no ano de 2005 as diretrizes político pedagógicas do PROLIND, que passou a vigorar a partir da publicação do edital n.º 5/2005/ SESU/SECAD-MEC.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/cneei/>>. Acesso em: maio de 2016.

Guarani: 15 vagas; Povo Kaingáng: 15 vagas; Povo Xokleng/Laklãnõ: 15 vagas) para referida Licenciatura Intercultural Indígena.

- Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas. A Lei de Cotas estabelece que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação sejam reservadas a alunos que estudaram somente em escolas públicas, no intuito de contribuir à democratização do acesso ao ensino superior e a redução da desigualdade social no país. Sendo que metade deste percentual de vagas reservadas deve ser subdivididas - metade para alunos com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para alunos com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Considerando ainda que, em ambos os casos, aplicam-se percentuais mínimos correspondentes a soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, em conformidade com os dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE . A Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, também prevê a implantação gradual da reserva de vagas no ensino público superior federal até agosto de 2016, período de que as instituições federais abrangidas pela legislação dispõem para promover as adequações necessárias ao seu cumprimento.

O sistema de cotas representa uma alternativa à inclusão de grupos sociais menos favorecidos às oportunidades educacionais, contribuindo desta forma, para a superação de desigualdades socioeconômicas, originadas em decorrência do processo histórico a que foram submetidos, pelos quais têm se mantido à margem da sociedade.

A Lei de Cotas estabeleceu um curto prazo para que as universidades públicas promovessem sua adequação às novas regras de acesso ao ensino superior. Neste aspecto, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS se mostrou bem avançada em suas políticas de democratização do ensino superior, haja vista que, enquanto instituição pública e popular, desde sua concepção teve como diferencial a preocupação com o ingresso de alunos provenientes da rede pública de ensino, como nos esclarece Gomes e Piovezana (2016, p. 4):

A UFFS, desde o seu primeiro processo seletivo, favoreceu o ingresso dos alunos provindos da escola pública. Por meio do fator escola pública, índice de 10%, 20% ou 30% aplicado à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contemplava cada ano do ensino médio cursado nessa rede escolar. No Processo Seletivo de 2013 a UFFS passou a adotar o que prevê a nova legislação nacional de reserva de vagas nas instituições federais de educação (Lei n. 12.711/2012). Sólidos compromissos com o ensino público fizeram com que a UFFS optasse por considerar a trajetória escolar dos candidatos – escola pública ou privada –, o perfil econômico das famílias e a caracterização étnica da população para constituir sua própria política de reserva de vagas.

Acerca do ingresso de alunos indígenas, além das vagas destinadas pela Lei de Cotas, a UFFS, destinou vagas suplementares, possibilitando a ampliação de seu acesso ao ensino superior, como também enfatizam Gomes e Piovezana (2016, p. 4 e 5).

Para ingresso em 2015, a instituição realizou o primeiro processo seletivo especial para provimento de vagas suplementares nos cursos de graduação, específico para indígenas, ofertando 76 vagas para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015 e seis vagas para o segundo semestre letivo, isso representa duas vagas suplementares por curso, exclusiva para indígenas.

Contudo, são duas formas de ingresso: via ENEM/SiSU e via processo seletivo exclusivo indígena.

- Ações Afirmativas ou Políticas Afirmativas: as lutas e mobilizações dos povos indígenas em relação aos seus direitos, especialmente a partir da década de 80, que culminaram com as conquistas asseguradas na Constituição Federal de 1988, favoreceram as reivindicações quanto à adoção de instrumentos/mecanismos no âmbito das políticas públicas no intuito de viabilizar condições de concretizar os direitos assegurados. A qualificação de profissionais indígenas tornou-se fundamental, enquanto protagonistas, neste processo de apropriação dos seus direitos, tornando-se cada vez mais premente para os povos indígenas o acesso aos níveis de formação acadêmica. Neste sentido, cabe destacar a importância de iniciativas promovidas por universidades privadas que possibilitaram inicialmente o acesso de indígenas à qualificação acadêmica e, especialmente da parceria firmada entre FIDENE<sup>20</sup> – UNIJUÍ<sup>21</sup> e MEC – FUNAI que viabilizaram o ingresso dos primeiros estudantes indígenas no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1992. Esta parceria foi definidora para a formação acadêmica da indígena pesquisadora/autora do presente estudo no curso de Direito, especialmente por ter viabilizado não somente a oportunidade de ingresso ao ensino superior, mas, sobretudo, as condições necessárias à sua permanência na Universidade.

Em 1997, UNIJUÍ, COMIN e os estudantes indígenas elaboraram a proposta do Programa de Bolsas de Manutenção para Estudantes Indígenas na UNIJUÍ, que foi encaminhada e aprovada pela Diakonisches Werk, Com o propósito de garantir a manutenção dos estudantes indígenas durante seus cursos de graduação, subsidiando custos de transporte, saúde, alimentação, vestuário, bibliografia, etc, o Programa inicialmente consistiu de 18 bolsas, correspondendo a um valor total de US\$ 125.000. Com a bolsa de manutenção, dez estudantes indígenas concluíram seus estudos superiores na Universidade e outros cinco continuam estudando. (FREITAS; ROSA, 2003, p. 48)

Da mesma maneira, merecem destaque iniciativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, que contribuíram para o acesso de indígenas,

<sup>20</sup> Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado.

<sup>21</sup> Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

principalmente pertencentes ao Povo Kaingáng da região Sul, ao nível de graduação e pós-graduação, caracterizando, sobretudo, o empenho destas Universidades no fomento às ações afirmativas em prol dos povos indígenas da região.

- Licenciatura Intercultural Indígena – UNOCHAPECÓ. Agosto de 2009, teve início o curso de Licenciatura Intercultural Indígena promovido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, destacando-se por constituir um curso superior indígena realizado em terra indígena, com formação profissional para as Licenciaturas. O curso ofertado na modalidade presencial tem a duração de cinco anos e conta com recursos do Governo do Estado de Santa Catarina. A colação de grau se deu em setembro de 2014 para 36 dos 56 acadêmicos concluintes. Em dezembro de 2014 inicia mais uma turma com 70 estudantes indígenas, onde as aulas são ministradas no interior da TI Toldo Chimbanguê do Município de Chapecó – SC. Os cursos estão distribuídos em quatro áreas do conhecimento, a saber: Pedagogia; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Línguas, Artes e Literatura.

- PROEJA Indígena – Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas (2011-2012). Promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, com apoio da Secretaria de Ensino Técnico do MEC, SETEC/MEC, entre março de 2011 e junho de 2012, o curso destacou-se como uma das primeiras iniciativas de formação de professores indígenas em nível de especialização no país, formando dezenove especialistas pertencentes ao Povo Kaingáng e oito especialistas não indígenas.

- Lei Nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, que contém 20 Metas a serem alcançadas até 2024, foi recentemente aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Entre as suas 20 Metas e diversas ações estratégicas, há especificidades ligadas aos povos e populações indígenas, do campo, quilombolas, ciganos e em situação de itinerância. Cabe destacar a disposição acerca do regime de colaboração estabelecido entre entes federados a fim de atender a oferta de educação escolar aos povos indígenas:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Embora a luta dos Povos Indígenas por uma educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade esteja amplamente amparada por vasta legislação específica, sua implementação permanece sendo um desafio, resultado da inadequação dos programas de formação continuada ofertados aos docentes indígenas, a serem posteriormente abordada neste trabalho:

A despeito das garantias asseguradas pelo PNE no âmbito da educação escolar indígena e da necessidade de avaliação de êxito em sua implementação um percentual significativo de professores indígenas desconhece sua existência, demonstrando a fragilidade e a insuficiência dos programas de formação continuada voltados à qualificação de professores. (JÓFEJ, 2010, p. 121).

### 1.3 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM ESCOLAS INDÍGENAS

Primeiramente, cabe esclarecer que a incorporação da abordagem intercultural no âmbito das políticas públicas nos Estados nacionais não necessariamente é vista como progresso em virtude das ambiguidades que permeiam sua implementação, em face de que sua “incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais” (CANDAU, 2010, p. 163). Neste contexto, a autora defende que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Entre as décadas de 80 e 90, “as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais” (2010, p. 163). Este cenário favoreceu o enfrentamento de uma educação escolar pautada na homogeneização cultural e silenciamento das vozes<sup>22</sup> em prol do reconhecimento dos direitos forjados no seio dos movimentos sociais, contribuindo com a implantação de um novo contexto de educação escolar, na perspectiva da afirmação das diferenças, especialmente no que tange às escolas indígenas.

Assim, amparada nos Princípios Gerais das Diretrizes para a Política Nacional de

---

<sup>22</sup> A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2010, p. 154).

Educação Escolar Indígena, “a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe”<sup>23</sup>, cabendo às comunidades indígenas o protagonismo para criação e implementação das escolas indígenas. A escola indígena, por sua vez, deve refletir os valores, cultura, língua, história de cada povo indígena, bem como suas aspirações, seus projetos de vida para o presente e futuro, em reconhecimento à sua autonomia e protagonismo na construção deste espaço de educação inserido em suas comunidades.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998 reitera a nova política educacional para povos indígenas, contribuindo para a consolidação de uma escola indígena capaz de superar práticas e projetos educacionais, até então, homogeneizadores e etnocêntricos. Assim, a ruptura com a proposta integracionista embasada em princípios monoculturalistas deve ser superada, como condição para abertura de um diálogo intercultural no seio das escolas indígenas, em reconhecimento à diversidade sociocultural presente na sociedade brasileira, sobretudo entre os povos indígenas e as possibilidades de interação.

Neste sentido, o RCNEI/1998 (p. 24 e 25) aponta que, dentre suas características, a escola indígena precisa ser:

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

Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bilíngüe/multilíngüe: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos,

---

<sup>23</sup> 3.6 Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

A escola indígena específica e diferenciada deve ser pensada e idealizada por cada povo indígena, pois destes deve partir o projeto educacional a ser implementado em suas respectivas comunidades, em respeito à diversidade sociocultural existente e respectivas diferenças a serem asseguradas, contrapondo-se às escolas do passado, cujo projeto educacional foi idealizado pela igreja e Estado. Neste contexto, a escola indígena é ressignificada, alcançando novo significado para as comunidades indígenas, ao proporcionar um espaço de acesso aos conhecimentos universais da sociedade não-indígena, sem contudo, lançar mão das especificidades e aspirações de cada povo indígena.

Silva (2011, p. 86) esclarece que a escola “tem sido vista com um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos poderão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de novas relações, igualitárias”.

Neste sentido, convém enfatizar que “diferentes experiências surgiram e estão surgindo em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos, voltados para a realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro” (ZOIA, 2010, p. 81).

Em face de tal perspectiva é possível observar que, superado o desafio do reconhecimento dos direitos indígenas pelo ordenamento jurídico, o atual desafio remete à efetiva implementação destes direitos já consagrados. A construção deste novo modelo de educação escolar indígena, que venha consolidar as prerrogativas legais no cotidiano das escolas indígenas, constitui um desafio necessário para os povos indígenas no Brasil, no sentido de minimizar as marcas deixadas pelo processo de homogeneização cultural e caminhar rumo ao fortalecimento de sua afirmação étnico-identitária e autonomia nos projetos de futuro.

Assim, ao refletir sobre este novo modelo de educação escolar indígena, o professor Kaingáng Bruno Ferreira (2008, p. 177) aponta que “a escola diferenciada deve produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas. Para que isso aconteça na prática, deve-se

formar professores e educadores indígenas que os torne capazes de construir currículos, pedagogias e assumir a gestão de escolas indígenas, bem como incentivar a formação de pesquisadores, que possam construir os conhecimentos a serem transmitidos nestas escolas”. Isto é, a efetiva consolidação das especificidades concernentes à educação escolar indígena, na prática e cotidiano das escolas indígenas, pressupõe necessariamente a formação de recursos humanos indígenas, qualificados para utilizar o saber acadêmico em prol do fortalecimento de suas respectivas culturas, a partir de seus valores e formas próprias de ensino e aprendizagem:

Eu penso que a educação escolar indígena específica e diferenciada é muito mais do que alfabetizar na língua materna, é principalmente estar alicerçado na forma tradicional de ensinar de cada povo. (BELFORT, 2005, p. 16).

A urgente formação dos professores indígenas desponta na fala do professor Sebastião Duarte (pertencente ao povo Tukano da Amazônia), como fundamental e prioritária à sua atuação profissional e à concretização da tão almejada escola indígena:

Se nós professores não dominamos essa política educacional, não sabemos o que se passa a nível nacional sobre educação (e como as populações indígenas estão enfrentando essa dificuldade), se a gente não dominar essa problemática, eu acho que nós não vamos conseguir a escola realmente indígena que tanto a gente almeja. A nossa responsabilidade como educador, como pessoas que trabalham dentro das nossas comunidades é mostrar para nossos povos, nossos alunos, a real situação dos povos indígenas hoje. Creio que nós professores tanto ensinamos como aprendemos, a cada dia. Eu acho que esse assunto – educação- é um assunto de prioridade nas nossas organizações e, junto com as nossas lideranças, tanto professores como agentes de saúde, representantes de nações, grupos de mulheres organizados, tem esse objetivo, esse ideal de conquistar esse espaço para uma educação realmente indígena. (SILVA, 2011, p. 93)

Neste cenário, em meio às diferentes realidades de implementação da educação escolar indígena, Silva (2011, p. 100) destaca o surgimento de um novo ator: o professor indígena. Sendo o profissional indígena que busca por uma qualificação acadêmica fora da comunidade e que, posteriormente, ao assumir seu papel no contexto da escola indígena, colocará seus conhecimentos e técnicas apreendidas, a serviço da valorização e manutenção de sua cultura e língua, da perpetuação dos saberes indígenas (a partir das falas de anciãos e sábios de sua comunidade), e superação das suas fragilidades decorrentes do processo de universalização das culturas indígenas.

Almejando o aprofundamento do estudo relacionado à perspectiva intercultural em escolas indígenas, pretende-se contemplar, no próximo capítulo, aspectos da criação e



implementação de escolas Kaingáng, na Terra Indígena Serrinha, a fim de então, posteriormente, avançar rumo aos desafios enfrentados na consolidação da educação intercultural Kaingáng.

## **2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA SERRINHA: INSTRUMENTO DE LUTA E RECONHECIMENTO DE DIREITOS**

Os 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas e que somam cerca de 900 mil pessoas, os quais “caracterizam a sociodiversidade brasileira e o extenso patrimônio sociocultural existente: povos diversos em identidades e especificidades” (BELFORT, 2011, p. 74). Neste contexto, pensar a educação escolar indígena nos aspectos relacionados ao exercício e prática da interculturalidade no cotidiano escolar, exige a delimitação do cenário de análise e estudo, tendo em vista sua melhor apreciação.

Desta maneira, na qualidade de autora/pesquisadora pertencente ao Povo Kaingáng, junto ao qual tenho me dedicado a implementação de projetos de cunho educacional e cultural na Terra Indígena Serrinha/RS (no contexto de atuação da Organização Indígena Instituto Kaingáng – INKA) onde reside atualmente a maior parte de minha família, a escolha do cenário de apreciação do estudo que se pretende apresentar, incidiu sobre a referida Terra Indígena, mais especificamente sobre a interculturalidade no contexto da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá. Neste sentido pretende-se, primeiramente, contextualizar o Povo Kaingáng, com uma breve apresentação de sua história e especificidades, em seguida tecer considerações acerca da Terra Indígena Serrinha visando então, posteriormente, apreciar mais detalhadamente o projeto educacional deste povo no contexto educacional da escola indígena anteriormente mencionada.

### **2.1 QUEM SÃO OS KAINGÁNG?**

Os povos indígenas vivem em territórios tradicionais que totalizam aproximadamente 15% do território nacional. Os Kaingáng<sup>24</sup>, por sua vez, predominam na região Sul do Brasil, no interior dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, distribuídos atualmente em mais de 40 terras indígenas<sup>25</sup> (legalizadas ou em vias de legalização, localizadas sobre seu antigo e território), bem como em zonas rurais e periferias

---

<sup>24</sup> O nome Kaingáng, que em sua língua pode ser traduzido também como “Povo do Mato”, hoje diferencia este povo dos não-indígenas, ao mesmo tempo em que afirma a especificidade de sua identidade ante outras etnias indígenas existentes no Brasil. (NACKE, 2007, p. 34).

<sup>25</sup> As atuais TIs encontram-se localizadas em territórios tradicionais Kaingáng, embora esses representem uma parcela ínfima dos espaços ocupados antes do processo de colonização. Ressalta-se que a concepção Kaingáng de território ultrapassa evidentemente as fronteiras das terras a eles destinadas pelo Estado brasileiro. Estão incluídos neste território os locais onde estão enterrados seus antepassados e seus ‘umbigos’ e onde pretendem enterrar suas ‘cabeças’. Esta percepção é evidenciada especialmente nos movimentos indígenas Kaingang pela recuperação das terras tradicionais (NACKE, 2007, p. 38).

de centros urbanos, no interior destes estados.

“Sozinhos, os Kaingáng correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos no Brasil, abrangendo uma população aproximada de 34 mil pessoas” (Portal Kaingáng, 2016). O Rio Grande do Sul abriga a maior população Kaingáng da região Sul do Brasil. Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI (2011), a população indígena no Estado totaliza 20.534 pessoas, pertencentes a três povos indígenas: Kaingáng – 90,6%, Guarani – 9,2% e Charrua – 0,2%.

O Povo Kaingáng destaca-se por sua resistência frente ao longo tempo de contato com a sociedade envolvente. Quanto à língua Kaingáng<sup>26</sup> cabe enfatizar que:

A língua falada por este grupo étnico constitui, ainda hoje, um dos mais importantes signos diacríticos de sua identidade, demonstrando que, apesar da violência do contato, da submissão deste povo e da equivocada política integracionista implementada pelo Estado brasileiro, mantiveram sua identidade étnica. A língua falada em praticamente todas as Tis Kaingang, embora muitos indivíduos não mais a dominem. (NACKE, 2007, p. 34.)

Registros históricos mencionam que, em sua época de maior expansão, a presença Kaingáng ocupava regiões muito dilatadas dos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, chegando a atingir áreas limítrofes com o território argentino. Já no século XVI é referida a presença dos ancestrais Kaingáng (chamados Guaianá) entre Angra dos Reis e Cananéia (TESCHAUER apud BECKER, 1995, p.11-2), enquanto que no século XVII registra-se sua presença no curso superior do rio Uruguai e no século XVIII, ocupavam as extensas florestas do alto Uruguai (numa área do Rio Piratini até a bacia do Rio Caí, a leste). No Rio Grande do Sul, os Kaingáng se expandiram ao norte do rio Uruguai, desde a boca do rio Pepiriguassu à do rio das Canoas, e entre os rios Canoas e Pelotas.

A territorialidade Kaingáng é com muita propriedade abordada por Becker (1995, p.37), quando explica que, neste ambiente, em tempos históricos, as áreas mais elevadas são dominadas pelo Kaingáng, dada sua preferência pelas extensões do planalto de clima relativamente frio, abrangendo a mata de araucária irrigada por numerosos cursos de água, que proporcionavam recursos vegetais e animais satisfatórios. “Caçador, coletor e agricultor incipiente encontram-lo onde o campo e a mata se aproximam”.

Paradoxalmente, os Kaingáng vivem atualmente em porções ínfimas dos seus antigos

---

<sup>26</sup> Uma pesquisa elaborada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e divulgada em março deste ano aponta que das cerca de 1,5 mil línguas indígenas existentes no período de descobrimento do Brasil restam 181, 115 são faladas por menos de mil pessoas.

territórios nos quais predominavam as matas de araucárias, as quais, além do sustento, representam intrínseca relação com o modo de vida e costumes Kaingáng, com o “ser Kaingáng”, entrelaçadas pela identidade deste povo e o local de sua reprodução cultural.

Neste contexto, Susana Kaingáng (BELFORT, 2011, p. 81) destaca que:

Registros históricos relatam que logo após o “descobrimento do Brasil”, ainda no século XVI, iniciou o contato entre colonizadores europeus e grupos ancestrais dos Kaingáng, por meio de expedições exploradoras que visavam à expropriação dos territórios indígenas, escravizando e expulsando as populações indígenas de seus territórios. Em decorrência deste contato, as populações indígenas, vítimas do genocídio e etnocídio, modificaram radicalmente sua forma de organização social frente às pressões externas, seja pelos órgãos governamentais, seja pela expropriação promovida pelos colonizadores europeus.

A expropriação dos territórios tradicionais Kaingáng ocasionou profundas implicações em sua reprodução física e cultural, haja vista que “a relação entre cultura e biodiversidade pode ser examinada pelas consequências da perda de biodiversidade e seus reflexos na erosão cultural de um povo em um bioma ameaçado de extinção” (BELFORT, 2011, p. 79). Além da usurpação dos territórios tradicionais Kaingáng verificadas ao longo do processo de “colonização do Brasil”, posteriormente, as ínfimas parcelas de terras em que foram confinados os Kaingáng foram assoladas por intensa degradação ambiental, em consequência de políticas governamentais inadequadas que alavancaram desmatamentos objetivando a implantação de madeiras e cultivo de monoculturas (já no âmbito do SPI e FUNAI).

A visão de mundo, ou cosmovisão dos povos indígenas, se estabelece pela interação que exercem, de maneira saudável e sustentável, com o meio ambiente e recursos naturais disponíveis ao seu redor, resultando na produção de conhecimentos que, por sua vez, são reproduzidos e aperfeiçoados ao longo de gerações.

A cosmovisão dos povos indígenas perfaz um conhecimento circular e não compartimentalizado acerca do mundo que o rodeia. Assim também se mostra a visão de mundo do povo Kaingáng na intrínseca relação estabelecida entre os conhecimentos reproduzidos de geração a geração, manifestos na sabedoria que emana dos anciãos, e a maneira como milenarmente interagem com os recursos naturais disponíveis em seu meio ambiente, influenciando nos variados aspectos sócio-culturais, políticos, religiosos, ambientais e econômicos de sua vida. (BELFORT, 2011, p. 82).

Atualmente, os Kaingáng buscam novas alternativas para atender sua subsistência, tendo em vista a escassez de frutos, caça e pesca disponíveis nas diminutas terras em que se encontram estabelecidos.

Em geral, as famílias Kaingáng têm viabilizado seu sustento mediante a confecção de

artesanatos (em geral cestarias), e comercialização nas cidades e municípios circunvizinhos às terras indígenas, deslocando-se também para os grandes centros urbanos e para o litoral, especialmente no período de veraneio. Muitas famílias também vivem de benefícios sociais concedidos pelo governo brasileiro e, outras tantas, sem terem alternativas de sustentabilidade nas terras indígenas (às vezes também motivadas por perseguições ou rivalidades com lideranças) acabam por ir morar nas periferias de cidades, nas quais se tornam frágeis alvos de discriminação e violência.

É de suma importância mencionar que a sociedade Kaingáng se encontra alicerçada em uma estrutura social dualista representada pelos ancestrais *Kamẽ* e *Kanhru*. Estes irmãos, segundo a origem do povo Kaingáng, representam as duas metades Kaingáng caracterizadas por um sistema exogâmico<sup>27</sup>, complementar, patrilinear<sup>28</sup> e assimétrico<sup>29</sup>, que por sua vez, regem toda a cosmologia e universo deste povo. A estrutura social dualista dos Kaingáng também se faz presente em outros grupos integrantes da família linguística macro-jê (a exemplo dos Xokleng, dos Xavante, dos Timbira, dos Bororo, dentre outros povos indígenas) e estabelece uma visão de mundo em que coexistem pares, que embora opostos/contrários, são complementares um ao outro, numa relação de interdependência. Susana Kaingáng, ao sintetizar o dualismo no Povo Kaingáng, esclarece que:

As relações estabelecidas entre “eu e o outro”, “homem e mulher”, por exemplo, vão permear toda sociedade Kaingáng, na concepção de que os opostos não podem se excluir, muito pelo contrário, só existem porque o oposto existe. Assim, a visão dualista, muito além de classificar os Kaingáng em duas metades, *Kamẽ* e *Kanhru*, também constitui referencial cosmológico, que influenciará na forma de conceber o mundo e suas relações: com o outro e com a natureza. Enquanto o sol é *Kamẽ*, a lua é *Kanhru*; enquanto o pinheiro é *Kamẽ*, o cedro é *Kanhru*; enquanto a pintura *Kamẽ* é aberta com traçado longo, a pintura *Kanhru* é fechada com traçado redondo, etc. (BELFORT, 2011, p. 83)

À guisa dos registros históricos acima apresentados, é possível concluir que os processos de integração à sociedade nacional aos quais foram submetidos os povos indígenas no Brasil (dentre os quais o Povo Kaingáng) culminaram não apenas com a expropriação de culturas e territórios, mas, sobretudo, com o despojamento de identidades e soberanias. Essa tem sido a luta dos povos indígenas no cenário nacional: a concretização dos direitos assegurados na Constituição de 1988, a começar pela demarcação dos territórios

<sup>27</sup> Constituem metades exogâmicas porque o membro pertencente a uma das metades só poderá se casar com o de outra metade.

<sup>28</sup> A regra de descendência patrilinear define a qual metade pertence o Kaingáng.

<sup>29</sup> A relação assimétrica entre as metades *Kamẽ* e *Kanhru* é constatada ao observar que uma das metades é considerada mais forte que a outra, englobando-a: a metade *Kamẽ* é associada ao todo (mais forte), enquanto a metade *Kanhru* associada ao outro (mais frágil), sendo englobada pela outra.

tradicionalmente ocupados, nos moldes do exposto no Artigo 231 da Magna Carta, no intento de resgatar um pouco da dignidade que lhes foi usurpada.

Susana Kaingáng (BELFORT, 2011, p. 82) lembra que a política indigenista oficial que antecedeu a Constituição Federal de 1988, respaldada no integracionismo dos povos indígenas à sociedade nacional e das pressões externas impostas, não permitiram o aprendizado de valores vitais da cultura Kaingáng pelas gerações daquele momento histórico, tornando-se de suma importância a revitalização da cultura Kaingáng em seus diversos aspectos.

Nesta seara, a educação escolar indígena tem constituído importante estratégia ou mecanismo de apropriação de espaços de luta, de conquistas de direitos para os povos indígenas, rumo aos seus projetos de futuro. Com base nesta perspectiva que se pretende, num primeiro momento abordar a luta dos Kaingáng pela retomada de seu território tradicional, a Terra Indígena Serrinha, condição essencial para que este povo passe, então, a pensar o projeto de futuro que almejam alcançar por intermédio da educação escolar indígena.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA

A história da Terra Indígena Serrinha (localizada junto aos municípios de Ronda Alta, Três Palmeiras, Engenho Velho e Constantina na região norte do Rio Grande do Sul), registra a perda deste território tradicional, a recente retomada em 1996 e, ainda, o desafio da luta pela revitalização de sua cultura em um território ambientalmente modificado e degradado pelas frentes extrativas e agropastoris que se apropriaram dessas terras. (BELFORT, 2011, p. 87).

A luta dos Kaingáng pelo reconhecimento dos direitos territoriais assegurados na Constituição Federal de 1988, nos moldes do disposto no Artigo 231, cuja tradicionalidade constitui requisito fundamental, possibilitou às famílias remanescentes dos Kaingáng expulsos da Terra Indígena Serrinha sua retomada em 1996.

Conhecida como Pinheiro Ralo (Fág Kavá), a Terra Indígena Serrinha está situada à margem esquerda do lago formado pela barragem do Rio Passo Fundo, constituindo-se de parcela do seu antigo território demarcado em 1911 (abrangendo atualmente os Municípios de Constantina, Três Palmeiras, Engenho Velho e Ronda Alta no Rio Grande do Sul). A Terra Indígena Serrinha, localizada no norte do Rio Grande do Sul, é uma Terra Indígena Kaingáng

com 11.950 hectares de extensão territoriais demarcados<sup>30</sup>, representando o quarto maior território indígena demarcado do RS, cuja expressiva população Kaingáng, em sua maioria, são falantes da língua materna.

Serrinha encontra-se com uma população constituída por aproximadamente 2.398 pessoas, de acordo com o censo 2010 do IBGE cuja fonte de renda provém da comercialização de artesanato, benefícios sociais e aposentadorias, contando algumas famílias com lavouras de subsistência, nas quais cultivam milho, mandioca, batata, feijão, etc.

A Terra Indígena Serrinha está distribuída em seis aldeias ou setores: Vila Alto Recreio, Linha Baixada e Pedras Brancas (Município de Ronda Alta), Capinzal (Município de Constantina), Caneleira (Município de Três Palmeiras) e Linha Bela Vista (Município de Engenho Velho). Nestes setores, encontram-se em funcionamento cinco Escolas Indígenas.

Remanescentes das famílias banidas da Terra Indígena Serrinha referem que, em 1800, o território era vasto, e sua vegetação exuberante abrigava numerosa população Kaingáng, que ali vivia da pesca, caça, dos frutos e seus rios não conheciam poluição. Quando então chegaram, primeiros os portugueses e espanhóis, depois alemães e italianos, suas terras foram-lhes sendo usurpadas e, mesmo tentando resistir, os Kaingáng, aos poucos, foram sendo aldeados. (REPRESENTANTES..., 1996, p. 4).

Assim, em 1856, o governo do Estado determina a demarcação de terras destinadas exclusivamente ao uso dos Kaingáng, mediante a criação dos aldeamentos Guarita, Campo do Meio e Nonoai (que então possuía aproximadamente 420 mil hectares, sendo o maior de todos os aldeamentos), que mais caracterizavam redutos de confinamento de famílias Kaingáng. No período de abril a junho de 1857, por ordem do Presidente da Província, Jerônimo Francisco Coelho, o agrimensor Francisco Rave promove a demarcação original, na qual constava a Terra Indígena Serrinha (PORTAL KAINGÁNG, 2016).

Em 1900, houve nova perda das terras Kaingáng, motivadas por invasões e expropriações promovidas por posseiros e pequenos agricultores, com aval do governo do Estado, que aparentemente procurava regularizar a situação fundiária dos Kaingáng, mas continuava sendo conivente com o esbulho de suas terras. Esta situação resultou na expulsão de muitas famílias, outras tantas escravizadas, e muitas famílias sendo aniquiladas.

Assim, em 1911, deu-se nova demarcação, promovida pelo então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Dr. Carlos Barbosa. Essa demarcação separou a Terra Indígena

---

<sup>30</sup> A Portaria 562, de 05 de junho de 2008 (publicada em 60/06/2008) confere à Terra Indígena Serrinha a condição de Terra Indígena Reservada.

Nonoai da Terra Indígena Serrinha, sendo que somadas, as duas áreas ficaram em torno de dez por cento da área demarcada em 1857 (PORTAL KAINGÁNG, 2016).

É pertinente enfatizar que nesse período se deu a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, por força do Decreto Federal nº 8.072 de 1910, que determinava constituir competência desse órgão federal a demarcação das áreas indígenas. Nesse sentido, mesmo o Estado do Rio Grande do Sul não tendo por lei tal atribuição, disponibilizou-se a auxiliar no trabalho desenvolvido pela União, demarcando várias dessas áreas, as quais passaram a denominar-se “toldos”. O “Toldo da Serrinha” foi demarcado em 1911, com 11.950 hectares. (BELFORT, 2011, p. 89).

Posteriormente, em 1941, o Governo do Estado do RS separou 6.624 hectares destinando-os à implantação do Parque de Preservação Ambiental, retirando, na ocasião, mais 622 hectares que teriam sido demarcados por engano em 1911, uma vez que constituíam terras particulares do Sr. Rufino de Almeida Mello e não terra indígena. Em 1949 (sob o governo de Walter Jobim), deu-se a criação do Decreto Nº 658 (10 de março de 1949), instituindo a criação do Parque Florestal de Serrinha, com os 6.624 hectares. (REPRESENTANTES..., 1996, p. 8).

Em 1958, durante a gestão do governador do Estado do RS, Ildo Meneghetti (1955-1959), deu-se a criação da Lei Nº 3.381, pela qual autorizava a venda das terras da Serrinha, entretanto, omitindo que estas terras constituíam o Parque Florestal de Serrinha (que pelo Decreto 659 de 1949 já haviam sido retiradas do Toldo Serrinha), como se pode inferir do dispositivo abaixo citado:

Art. 1º - Fica o Estado autorizado a alienar uma gleba de terras de sua propriedade, situada no Município de Sarandi, lugar denominado “Serrinha”, com áreas de 6.624 hectares [...] confrontando-se ao Sul e Leste com o Toldo “Serrinha” [...]. (Lei Nº 3.381).

Por fim, em 1961, por iniciativa da Secretaria de Agricultura do Rio Grande do Sul, os restantes 4.725 hectares do Serrinha foram tomados e divididos em lotes coloniais. A Reserva Florestal também foi retalhada em lotes coloniais. (PORTAL KAINGÁNG, 2016).

Após esta trajetória de reiteradas iniciativas de expropriação do território Kaingáng da Terra Indígena Serrinha, Susana Kaingáng (2011, p. 92) enfatiza que:

Em 1996, após outras tentativas anteriormente fracassadas, 13 famílias Kaingáng montaram seu acampamento às margens da RS – 324, no Distrito de Alto Recreio, pertencente ao Município de Ronda Alta/RS. Em novembro de 1996 as famílias da Comunidade Indígena Serrinha, acampadas, encaminharam uma carta à Comissão de Cidadania e Direitos Humanos (CCDH) da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (também endereçada ao governo do Estado, ao Conselho Estadual do Índio, ao



Ministério da Justiça, à Funai, à Procuradoria da República, à imprensa e à sociedade em geral), informando a retomada de suas terras, reivindicando a demarcação das mesmas conforme os limites outrora demarcados em 1911.

Em 2007, os Kaingáng de Serrinha promoveram o evento de Comemoração dos 10 anos de Retomada da Terra Indígena Serrinha, nos dias 05, 06 e 07 de março. Na ocasião, a comunidade e suas lideranças (prestigiados pela presença de lideranças das demais Terras Indígenas do RS, de representantes e autoridades governamentais e Organizações Não-Governamentais de apoio à questão indígena) se reuniram para discutir e avaliar os avanços da Terra Indígena Serrinha nestes 10 anos de retomada, abordando temáticas atinentes à questão indígena como: Saúde, Meio Ambiente, Educação e Cultura.

A Organização Indígena Instituto Kaingáng – INKA, sediada na Terra Indígena Serrinha, junto à qual promove iniciativas relacionadas à cultura e educação Kaingáng desde 2002 (inclusive pela implementação do Projeto Ponto de Cultura “Centro Cultural Kanhgág Jãre”, que, em 2016, comemora seus 10 anos de atuação em Serrinha) teve a oportunidade de participar do evento de Comemoração dos 10 anos de Retomada da Terra Indígena Serrinha e, em especial de coordenar o Grupo de Trabalho de Educação, com apoio de professores das Escolas Indígenas de Serrinha.

Aquele momento foi muito importante para a memória e registro histórico do processo de retomada da Terra Indígena Serrinha: representantes e lideranças indígenas relataram a trajetória de luta e resistência pela retomada do seu território tradicional. Parte destes relatos (que integram o acervo do INKA), ao serem transcritos abaixo, tem o propósito cunho de serem divulgados para tornar-se conhecidos das gerações futuras, sobretudo por integrar a história dos Kaingáng de Serrinha e o valor atribuído à terra, que remete à memória dos antepassados e local de reprodução física e cultural.

### **Temos Serrinha de Volta**

#### ***Serrinha ta mri eg my ny há***

No ano de 1995, realizou-se a última reunião para formar a Comissão para retomar definitivamente a Terra Indígena Serrinha, na qual houve a participação do Cacique José Oreste Nascimento (Zé Lopes). Ele apoiou a criação da comissão para retomada de Serrinha, antes disso haviam sido realizadas umas cinco vezes reuniões para a organização do movimento de retomada de Serrinha. Então compôs a Comissão Dorvalino Tãnhve Fortes, Amantino Kregso Portela, Gabriel Nascimento, Amandio Vergueiro, Ilírio R. Portela, Jorge

Vanderlei de Oliveira e Antônio Mig Claudino. Assim, no dia 06 de Novembro de 1996, às quatro horas da manhã, cada líder da comissão organizada, veio com seu grupo formado por mais ou menos 20 famílias e fizeram a retomada aqui no Alto Recreio – Ronda Alta//RS.

Ao amanhecer o grupo de agricultores do local ameaçavam confrontar com as famílias indígenas que haviam se instalado às margens do asfalto próximo do Distrito de Alto Recreio, fato que teria acontecido. Se a comissão indígena não houvesse se organizado antes mesmo de se instalarem no local, pedindo apoio da polícia militar e polícia rodoviária.

A comissão indígena negociou ainda com os colonos que ameaçavam os indígenas. Dali para frente, alguns dos agricultores vinham escondidos para negociar a forma de abandonar a área que reconheciam como terra indígena. Estes ainda procuraram saber de que forma receberiam a indenização em terra em outro lugar. Essa atitude foi enfraquecendo o lado dos agricultores que tentavam resistir a retomada, favorecendo os indígenas. A comissão explicava para os colonos que as indenizações das benfeitorias seriam feitas pelo Governo Federal através da Funai – Fundação Nacional do Índio, e o compromisso de reassentá-los, seria do Governo Estadual, através do Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

A comissão indígena estava muito bem organizada. Receberia apoio de órgãos não-governamentais como: Comin – Conselho de Missão entre Índios, representado pelo Dr. Mozar, que prestou total Assessoria Jurídica à referida Comissão constituída. Também houve apoio do Cimi – Conselho Indigenista Missionário, e da Organização Indígena Apois – Articulação dos Povos Indígenas do Sul, que assumiu o papel de articular as retomadas das terras indígenas tiradas dos índios. Contaram também com o apoio do Ministério Público Federal, na pessoa do Procurador Juarez Mercante, e da Funai, que colaborou também com a nossa causa.

O Estado e o Município negaram na época os direitos dos indígenas acampados, com medo da demarcação de Serrinha. Também com relação à saúde foi a mesma situação, uma vez que nosso acampamento passava por muitas dificuldades e discriminação. Ainda bem que pudemos contar com a Dona Odila Inácio Claudino, que era na época enfermeira indígena contratada da Funai, ela que quando os indígenas ficavam doentes, levava para o hospital acompanhados pela Polícia Rodoviária, de medo de alguns agricultores se revoltarem contra os indígenas.

A comissão procurou a justiça para atendimento de emergência nos casos de saúde, para o acampamento indígena, porque os hospitais se negavam a atender os pacientes indígenas. No decorrer do tempo, quando alguns Municípios começaram a entender e

reconhecer que Serrinha era terra indígena, também começaram a respeitar os direitos indígenas, sendo os mesmos atendidos nos Hospitais e nos Postos de Saúde.

A comissão também negociou com os municípios e com a 39ª Coordenadoria de Educação de Carazinho/RS, para alguns professores indígenas serem contratados pelo Pradem – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal, para poderem dar aulas bilíngües para os alunos indígenas. Porém com o decorrer do tempo, o Pradem foi extinto e fomos contratados por intermédio de Contratos Emergenciais pelo Estado.

O Município de Constantina convocou a comissão indígena para participar de Reunião sobre o Orçamento Participativo, no qual também tomou parte a Emater – Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, os representantes do Estado do RS e dos hospitais. Os representantes da Comissão Indígena foram enganados nesta reunião participativa, porque na verdade foram discriminados, tendo que ouvir que os alunos indígenas estavam contaminando os filhos dos agricultores com sarnas e piolhos, e que os alunos não-indígenas não iriam mais estudar na Escola Estadual 14 de Abril, e ainda os pais agricultores ameaçaram a direção da escola para não aceitar mais os alunos indígenas naquela época.

Mas nós indígenas, conseguimos vencer a luta e reconquistar Serrinha.

Relato dos Professores Indígenas: Lorecir Koremág Ferreira/ Ângela Nunká Ferreira/ Gelson Kagryr Vergueiro/ Dorvalino Tãnhve Fortes/ Vilmar Krinkrir Ferreira/ Gilmar Fágven Fortes/ Julio Lopes/ Jorge Nascimento/ Angélica Jagniri Fortes/ Rudimar Vesanh Ferreira.

### **A Retomada da Terra Indígena Serrinha**

No ano de 1996, no dia 06 de novembro, 36 famílias montaram seus acampamentos às margens do asfalto que liga os Municípios de Ronda Alta e Três Palmeiras, com o objetivo de retomar a Terra Indígena de Serrinha que havia sido perdida. A partir deste dia começaram as dificuldades, ameaças por parte dos colonos, pois os mesmos não aceitavam que os indígenas retomassem a posse de suas terras.

Os índios sofreram muito preconceito e discriminação por parte dos brancos (não índios), até os meios de comunicação os discriminaram.

Houve um apoio muito grande do Padre Arlindo de Ronda Alta/RS, que nos fornecia até cesta básica. A FUNASA – Fundação Nacional de Saúde prestou assistência à saúde indígena dos acampados. O CIMI - Conselho Indigenista Missionário, de Frederico Westphalem, providenciou também alimentos.

O maior sofrimento se dava quando os temporais destruíam as barracas, as crianças gritavam de medo, molhava tudo o que tínhamos. Os filhos dos índios começaram a estudar na escola, houve muita resistência em serem aceitos. Certo dia a justiça deu ordem de despejo para nós, então mudamos o acampamento para trás da escola. Ali ficamos muito tempo até que se fizesse todo o estudo sobre a terra.

Um dia o Cacique Antônio Mig Claudino chegou com a notícia de que a Terra de Serrinha era nossa. Ganhamos na justiça, foi uma felicidade imensa. Aos poucos a Funai e o Estado do RS, foram indenizando as famílias dos colonos que moravam no Capinzal, aproximadamente no ano de 1999 foram indenizadas as famílias dos colonos do Alto Recreio, onde então os indígenas começaram a ocupar as casas e as terras.

A nossa vida foi melhorando, pois então tivemos casa para morar e terra para plantar.

Relato dos indígenas: Luiz Alan Vaz/ Cleuza Alves/ Alzira Inácio/ Terezinha Cipriano/ Adilson Fortes/ Joecir dos Santos/ Maria de Fátima Bento/ Lorivan Leonardo Inácio.

Os relatos evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas no acesso à educação escolar, especialmente no confronto decorrente do processo de reconhecimento dos direitos territoriais e os choques culturais, entre a cultura indígena e não-indígena, caracterizados pela postura racista e discriminatória que permeia as relações da sociedade envolvente com os povos indígenas.

A seguir pretende-se abordar a trajetória da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, seu contexto de implantação na Terra Indígena Serrinha e como os Kaingáng desta comunidade têm enfrentado os desafios para se apropriar deste espaço de direitos para assegurar uma educação que fortaleça sua identidade cultural e reflita seus projetos de futuro enquanto povo indígena.

### 2.3 PROJETO EDUCACIONAL DOS KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA

A Terra Indígena Serrinha atualmente dispõe de cinco Escolas Indígenas em funcionamento, sendo três Estaduais: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Luiz Konhkó (situada nas Pedras Brancas), Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá (situada no Alto Recreio) e Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tãnhve Kregso (situada no Capinzal); e duas Municipais: Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena

Fág Ror (situada na Caneleira) e Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Pãvãnh Há (situada na Linha Bela Vista).

Estas escolas indígenas foram sendo implantadas ao longo destes 20 anos após a retomada da Terra Indígena Serrinha, haja vista que no dia 06 de novembro de 2016 a comunidade comemora 20 anos de retomada do seu território tradicional. Neste contexto, observa-se que a luta pelo reconhecimento ao direito territorial implica na transversalidade de outras questões prioritárias atinentes à questão indígena, como educação, saúde, meio ambiente, etc.

Em face das especificidades existentes no seio cada comunidade indígena, a serem consideradas no momento de construção de seus projetos educacionais, que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 40) já alertava que, no tocante ao processo de “implementação e execução de políticas públicas educacionais, estabelecidas através de planos governamentais como o Plano Nacional de Educação, e definidas em textos legais (CF e LDB)”, a atenção deveria estar voltada, prioritariamente, para dois campos:

- a) a regulamentação jurídica das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando as demais para que se adaptem aos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilingüismo, e
- b) o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, sobre a qual o presente trabalho pretende se dedicar com mais atenção, foi uma das primeiras escolas localizadas na Terra Indígena Serrinha a obter o reconhecimento de Escola Indígena, em razão de ter sido inicialmente frequentada por alunos indígenas, cujas famílias acamparam as margens da RS 324, na localidade denominada Vila Alto Recreio, dando início ao processo de retomada deste território tradicional Kaingáng em 1996.

A professora Helena Alves (ex-diretora) ao recordar do processo de transição enfrentado na época até o reconhecimento da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá enfatizou que:

Entre 1996 e 2002 foi toda uma trajetória. Neste período atuava como professora em sala-de-aula e 20 horas assumia como vice-diretora. Tudo estava meio estagnado, ninguém queria que as coisas acontecessem, achavam que os brancos ainda continuariam detendo o poder sobre a escola. Nesta época, alunos indígenas e não-indígenas estudavam na Escola

Estadual de 1º Grau Presidente Tancredo Neves. As coisas começaram a mudar a partir de 2002 em diante, foi quando assumi a direção e então começamos a aprofundar as pesquisas sobre como deveria ser a escola indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Entrevistamos os pais, fizemos também a Constituinte Escolar e íamos registrando tudo, documentando todo esse processo. Os professores indígenas Dorvalino, Adriana, Vera Lúcia, Loreci, André, na época participaram da Constituinte Escolar. Mas, o que deslanchou mesmo o processo de transição foi o curso de formação continuada para os professores indígenas que aconteceu em Marcelino Ramos, entre os anos de 2000 e 2002, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Neste período os professores indígenas discutiram e participaram, primeiramente, da construção da Proposta Política Pedagógica e, depois, do Regimento Coletivo das Escolas Indígenas. Na época os professores Kaingáng de Serrinha, Vera Lúcia, Adriana, Loreci e Marciano participaram dos encontros de formação continuada e, assim, tiveram a oportunidade de colaborar com a construção dos referidos documentos. Durante três gestões consecutivas, assumi a direção da escola permanecendo até 2008, quando saí da Escola Fág Kavá. (Depoimento da professora não indígena Helena Alves, agosto de 2016).

À medida que foi avançando o processo de demarcação deste território tradicional, outros setores/aldeias pertencentes à Terra Indígena Serrinha foram sendo ocupados por famílias Kaingáng e, desta forma, escolas não indígenas que nestes locais se encontravam em funcionamento atendendo alunos, filhos dos colonos e pequenos agricultores que até então residiam no local passaram a receber alunos Kaingáng.

Evidentemente este processo de convivência dos alunos Kaingáng nas escolas não-indígenas exacerbou os conflitos decorrentes do direito territorial e o preconceito e discriminação em relação à cultura indígena. A intolerância à cultura e língua Kaingáng, que partia tanto de alunos quanto de professores não indígenas, refletia o etnocentrismo e preconceito arraigados nas concepções e instituições ocidentais, que marginaliza e inferioriza o diferente.

É forçoso reconhecer que, muito embora já se encontre assegurado aos povos indígenas o direito à diferença, cultural e linguística, a escola não indígena continua a refletir resquícios de políticas educacionais equivocadas (às margens do século XXI), outrora impostas pelo Estado e igreja, como é possível identificar na descrição do professor Baniwa:

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do

monolingüismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos. Por outro lado, o propósito não se consumou, graças à resistência dos indígenas que ainda conservam com orgulho 180 línguas faladas, quase a mesma quantidade existente em todo o continente europeu (230). Até pouco tempo, essas línguas indígenas sobreviventes estavam relegadas a ambientes familiares restritos, limitadas a uma comunicação privada, porque era proibido ou vergonhoso fazê-la em público. Falar em língua indígena na escola era repreendido com notas baixas ou castigado com duras e violentas medidas disciplinares. (BANIWA, 2006, p. 123-124).

Em face da premente necessidade de superação deste cenário, o professor Kaingáng Bruno Ferreira lembra que “ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era do Estado e da igreja, atualmente a escola indígena é um projeto das sociedades indígenas” (2008, p. 176). Nesta perspectiva, os Kaingáng de Serrinha aos poucos foram se apropriando do espaço escolar (na época a Escola Estadual de 1º Grau Presidente Tancredo Neves), atualmente designada Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, atribuindo-lhe novo significado em sua trajetória até seu reconhecimento como escola indígena.

A conquista do espaço escolar abre novas perspectivas no sentido de refletir as aspirações, os projetos de presente e futuro da comunidade indígena, em busca de autonomia e afirmação étnico-identitária. A fala do professor Baniwa torna-se muito esclarecedora neste sentido:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. (RCNEI, 1998, p. 25).

Em continuidade à presente reflexão, pretende-se abordar com maiores detalhes o projeto educacional evidenciado na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, seja pela exposição da normativa que a ampara, seja pelos depoimentos colhidos junto a professores indígenas e não-indígenas que tiveram a oportunidade de atuar ou continuam exercendo sua profissão na referida escola Kaingáng, cujas informações evidenciam as decisões e escolhas que ora propõem-se a contribuir para consolidação desta escola indígena.

### 2.3.1 Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (PARECER 14/99, p. 9).

Localizada na Terra Indígena da Serrinha, no município de Ronda Alta, situado na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, sob a jurisdição da 39ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE (sediada em Carazinho), a então Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá conta com os seguintes registros acerca do seu histórico de constituição e legalização: Criada pelo Decreto Estadual 1176 de 07 de novembro de 1960, sob a denominação de Escola Rural. Reorganizada em 24 de janeiro de 1978, pelo Decreto Estadual Nº 26666, do qual resultou a mudança de nome para Escola Rural Alto Recreio.

Posteriormente, na data de 02 de agosto de 1986, novamente é reorganizada, passando a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Presidente Tancredo Neves. Por intermédio de nova reorganização, em 21 de dezembro de 2000, a Escola Estadual de 1º Grau Presidente Tancredo Neves obteve a autorização de funcionamento para a Educação Infantil na data de 02 de outubro de 2001. Em 26 de fevereiro de 2002, por força de novas alterações, a respectiva escola sofre processo de modificação e, em razão de Portaria de Unificação e Denominação, passa a se chamar Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá.

A luta pelo território tradicional indígena não se encerra com o reconhecimento e legalização deste em favor de determinado povo indígena, ao contrário, a par do reconhecimento dos direitos territoriais, torna-se então, premente o reconhecimento do direito à educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, nos moldes dos marcos legais já amplamente apontados neste estudo.

Assim sendo, a criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, no ano de 2002, no seio da comunidade Kaingáng da Terra Indígena Serrinha, corrobora o entendimento de que a implementação da educação escolar indígena constitui instrumento de luta e reconhecimento de direitos, a partir do qual cada comunidade indígena pode expressar seus valores vitais, suas aspirações, enquanto povo/coletividade, bem como pensar seus projetos de presente e de futuro.



A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá a partir do seu reconhecimento, passa a adotar a Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingáng Estaduais do Rio Grande do Sul, que constitui o documento final da formação continuada de professores indígenas, pertencentes ao Povo Kaingáng do Rio Grande do Sul, no ano de 2000.

Posteriormente, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, passa a adotar o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingáng. O respectivo documento foi elaborado conjuntamente por professores Kaingáng, enquanto resultado dos encontros de formação continuada dos professores indígenas do Povo Kaingáng no Rio Grande do Sul ao longo do ano de 2001. No ano de 2003, deu-se sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação/RS, como regimento padrão das escolas estaduais indígenas Kaingáng. Ao comentar sobre os mencionados documentos, a professora Helena Alves, lembra que:

Cada escola indígena poderia adaptar esses documentos para suas necessidades e, inclusive até hoje eles são referência para a documentação de qualquer Escola Indígena no RS, tanto que recentemente foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação a autorização de funcionamento da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Manoel Inácio<sup>31</sup> e utilizamos os mesmos modelos de Regimento e Proposta Político-Pedagógica. (Depoimento da professora não indígena Helena Alves, agosto de 2016).

Por sua vez, o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingáng traz importantes definições, especificando de maneira mais detalhada as opções e escolhas que os professores indígenas Kaingáng contemplaram no texto da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Kaingáng: como deve ser e se concretizar a educação escolar indígena. Em seu contexto, num primeiro momento, expressam sua concepção acerca do que é (ou deve ser) a Escola Kaingáng (REGIMENTO, 2003, p. 2), de acordo com a seguinte definição:

A escola kaingáng é um espaço para a construção de uma educação que proporciona ao estudante kaingáng os conhecimentos importantes para a sua vida e uma visão de progresso coletivo para a melhoria do ser humano, onde estão contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

Nesta perspectiva, a escola busca o resgate histórico-cultural das comunidades, visando a valorização da cultura e das leis internas da comunidade, para garantir ao

---

<sup>31</sup>Localizada na Aldeia Indígena Kaingáng Faxinal, no Município de Água Santa/RS, sob jurisdição da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (Passo Fundo/RS).

nosso povo o direito de ser diferente do não-índio e também a manutenção dos nossos costumes.

Para que a escola contribua para a formação de estudantes críticos: para que se construa uma sociedade mais igualitária, mais humana, unindo os professores para garantir a educação diferenciada e os direitos conquistados na Constituição Federal; é necessário que as decisões sejam tomadas em coletivo, e não impostas, como no período em que a escola era pensada como espaço de dominação da sociedade branca sobre os povos indígenas.

A Escola Indígena Kaingáng, em conformidade com as perspectivas expressas em sua definição, se propõe a alcançar os seguintes objetivos e finalidades:

A escola kaingáng garante a formação básica do cidadão kaingáng mediante uma educação diferenciada e de qualidade, construída em conformidade e a partir da realidade local, para que seus estudantes atuem de forma crítica no contexto da sociedade regional.

Nesta perspectiva, a escola forma sujeitos criativos, pensantes, desinibidos, capazes de buscar conhecimentos através de pesquisas e da continuidade de seus estudos em diversos ramos, tais como agricultura, pedagogia, administração, saúde e outros, orientados conforme as necessidades do povo kaingáng e organizados de forma a que esses saberes retornem na forma de benefícios para suas comunidades.

Essa escola é um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Neste sentido, realiza o resgate cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas tradicionais, às crenças, aos usos e costumes, às festividades de datas significativas, à língua e às tecnologias indígenas, valorizando e difundindo a cultura kaingáng. (REGIMENTO, 2003, p. 2).

No contexto da Organização Curricular, a construção do currículo das Escolas Indígenas Kaingáng deverão atender às diretrizes expressas no Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingáng, que afirmam que “a organização curricular é definida com todo o *emã*<sup>32</sup>, porque cada *emã* tem seu modo de vida”, desta maneira, “o currículo é integrado e interdisciplinar, referenciado na realidade da comunidade e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, partindo de seus valores culturais” (p. 4).

Neste sentido, na Organização dos Tempos e Espaços as Escolas Indígenas Kaingáng poderiam optar entre duas formas de organização: Regime de Organização por Ciclos ou Regime de Organização por Séries, cabendo a cada uma especificar o regime escolhido ao encaminhar o seu processo de autorização de funcionamento (REGIMENTO, 2003, p. 5).

No caso da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, os professores indígenas fizeram a opção pelo Regime de Organização por Ciclos, passando, a partir de sua constituição, a adotar as diretrizes expressas nos Planos de Estudo, I e II Ciclo e, III e IV Ciclo, os quais se encontram estruturados de forma a contemplar cada um dos requisitos:

---

<sup>32</sup> *Emã* para os Kaingáng significa o espaço permanente de habitação.

Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Metodologia, Ementas e Avaliações de cada um dos ciclos.

A opção pelos Ciclos, conforme a professora Kaingáng Vera Lúcia Claudino, se deu em face de sua melhor articulação com os valores e especificidades da cultura Kaingáng, que em seu depoimento destaca:

Optamos pelo ciclo porque ele contempla mais a educação escolar indígena, por causa da faixa etária dos alunos e também por conta de que estes, em determinado período, saem com suas famílias para vender artesanato, assim o regime ciclado possibilita que se faça uma recuperação com este aluno. O sistema ciclado começou em 2002 quando assumiu a direção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, a professora Helena Alves, que deu abertura para que os professores indígenas colocassem em prática o que já havíamos colocado no papel, quando da construção do Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingáng, na formação continuada que tiveram em Marcelino Ramos. (Depoimento da professora indígena Vera Lúcia Claudino, agosto de 2016).

Em razão da alteração originada pela Lei 11. 274<sup>33</sup> de 06 de Fevereiro de 2006, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá volta a utilizar o sistema seriado a partir de 2007, ao adequar-se aos 9 anos de duração do ensino fundamental. Neste aspecto, a professora Vera Lúcia Claudino menciona que:

Embora atualmente a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá não se encontre mais adotando o sistema ciclado, continuamos usando o parecer descritivo. Creio que diante da nossa realidade deveríamos ter adequado aos 9 anos de ensino fundamental obrigatório o sistema ciclado, entretanto isso não foi feito. O que tenho feito, por exemplo, quando os alunos viajam para vender artesanatos é retomar conteúdos com estes quando retornam, para que não fiquem atrasados e sejam prejudicados, uma vez que não existem mais as turmas de progressão, aceleração. (Depoimento da professora indígena Vera Lúcia Claudino, agosto de 2016).

Em razão desta adequação, atualmente se encontra em vigor o Regimento Escolar do Ensino Fundamental de Nove Anos, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág

---

<sup>33</sup> Resultando na alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Kavá, cujo texto, em relação ao anterior Regimento, acrescenta mais informações acerca da Escola Indígena Kaingáng ao expressar que:

O presente Regimento define a estrutura didática – pedagógica – administrativa da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, localizada na Terra Indígena da Serrinha, município de Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul, pertencente a 39ª CRE de Carazinho.

A escola dispõe de vaga para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De nove anos.

A estrutura física da escola é a seguinte: nove salas de aula, uma biblioteca, sala de informática, sala de direção, secretaria, sala de professores, laboratório de ciências, quadra de esportes, pátio cercado, cozinha, despensa de alimentos, refeitório, banheiros específicos para professores e alunos. (REGIMENTO, 2007, p.2).

Nesta trajetória, cabe mencionar a importante decisão tomada no âmbito do Parecer nº 142/2013 (de 28 de janeiro de 2013. Processo SE nº 98.794/19.00/12.9), na qual a Comissão de Planejamento (instituição no âmbito do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul), concluiu por manifestar-se favorável à transformação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá em escola de ensino médio, na localidade de Serrinha, no município de Ronda Alta, posteriormente ratificada pelo Decreto Estadual nº 50.561, de 14/08/2013. A decisão demonstrou significativa conquista dos Kaingáng da Terra Indígena Serrinha no contexto educacional<sup>34</sup>, como bem demonstra a argumentação da direção da referida escola indígena ao expor o pedido de transformação da respectiva escola indígena em escola de ensino médio:

É de grande importância para essa comunidade em ser contemplada com o Ensino Médio, a comunidade da Serrinha está na expectativa para ser contemplada, pois os alunos ao concluírem o Ensino Fundamental em nossa reserva, vão iniciar o Ensino Médio, porém se deparam com costumes diferentes, realidades de sua aldeia, sendo que o educando continuar estudando dentro da aldeia, vai preservar sua cultura, sua língua, que é de grande importância para o povo Kaingang, ficando mais próximo de suas famílias, onde ocorrerá menos evasão escolar, junto com outros fatores externos como: Drogas, prostituição, violência, discriminação, e outros, sendo assim a família e a liderança Indígena acompanhará mais de perto o desenvolvimento de sua comunidade, orientando e tomando as devidas providências sempre que necessário, hoje é de suma importância a necessidade do Ensino Médio em nosso meio, pois para podermos enfrentar o mundo competitivo que a cada dia que passa exige mais o conhecimento do ser humano, sabsesse que o Ensino médio mais próximo da nossa aldeia é 15 quilômetros e sempre que o educando sai de seu meio ele precisa de mais recursos financeiros.

Justificamos também neste documento que desde 2002 o Estado regularizou as Escolas Indígenas, sendo que as mesmas já citadas todos os anos tem educandos que

---

<sup>34</sup> Importante salientar que até então não havia Escolas Indígenas com Ensino Médio em funcionamento dentro das comunidades indígenas Kaingáng do Estado do Rio Grande do Sul. Neste sentido, haja vista sua necessidade e reiteradas reivindicações das comunidades Kaingáng no RS, a Secretaria de Educação autorizou o funcionamento do Ensino Médio em algumas Escolas Indígenas Estaduais situadas em Terras Indígenas e, dentre estas, na da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá.

terminam o Ensino Fundamental, sendo que esses educandos menos que 5% dos mesmos não completam o Ensino Médio, por isso há uma grande preocupação por parte dos pais, professores e lideranças. (PARECER, 2013, p.2).

Em virtude deste Parecer, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá passou a denominar-se Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e, a partir de fevereiro de 2015 começa-se ofertar o 1º ano do Ensino Médio a uma turma integrada por 14 alunos indígenas. Neste ano de 2016 estão sendo oferecidos o 1º e o 2º anos do Ensino Médio, com turmas que totalizam 31 alunos Kaingáng.

Atualmente, a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá conta com 245 alunos matriculados, sendo que destes 29 frequentam a Educação Infantil e 185 alunos frequentam o Ensino Fundamental, de acordo com sua diretora (professora Marlei de Britto), que também esclareceu que Escola Indígena conta com a atuação de um vice-diretor, um bibliotecário e duas coordenações pedagógicas (com 20 horas cada uma), responsáveis por atender às demandas suscitadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No atendimento de suas atividades, também a Escola Indígena dispõe de uma equipe integrada por 05 funcionários: duas serventes, duas merendeiras e um secretário.

A Escola Indígena disponibiliza um corpo docente constituído por 18 profissionais, sendo 3 responsáveis pela direção e coordenações pedagógicas; 15 professores com atuação em sala-de-aula, sendo dentre estes 7 professores indígenas e 8 não-indígenas. Da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos são atendidos somente por professores indígenas, considerando, em tese, a necessidade de valorizar e privilegiar a comunicação na língua materna. Do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, as aulas são ministradas por profissionais tanto indígenas (dois professores ministram aulas no Ensino Médio), quanto não-indígenas.

Um aspecto bastante relevante a destacar refere-se à aceitação e envolvimento dos pais em relação à escola, especialmente quando recordamos que, há não muito tempo atrás, os Kaingáng demonstravam aversão à instituição e seu papel nas comunidades indígenas, direcionado prioritariamente à desconstrução da cultura e valores indígenas e, introdução de novos valores que permitissem que estes povos fossem assimilados pela sociedade nacional. Resquícios desta postura, aos poucos, foram sendo superados pelas comunidades indígenas à medida que estas foram reconhecendo na Escola Indígena uma extensão da comunidade na qual se encontra inserida.

Neste contexto, as professoras Marlei Britto e Gilcemar Trombetta (diretora e vice-diretora/coordenadora pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág

Kavá, respectivamente) relatam que:

Há anos, trabalhamos na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e, neste período, temos observado que a comunidade Kaingáng gradativamente, vem demonstrando maior preocupação com o estudo dos seus filhos, o que não acontecia há alguns anos atrás. Dá para perceber que hoje os pais vêm mais para a escola obter informações sobre os filhos, sobre as aulas, atividades, etc., evidenciando uma valorização maior ao papel da escola e da educação. Vários aspectos podem influenciar nesta postura: o papel da liderança em cobrar dos pais que levem seus filhos para a escola; o aumento do número de pais que estão trabalhando fora da comunidade indígena e estão percebendo que quanto maior o estudo da pessoa, melhor a remuneração; e, também, a possibilidade de continuar os estudos, fazendo uma faculdade. (Depoimento das professoras não indígenas Marlei Brito e Gilcemar Trombetta, agosto de 2016).

Neste contexto de ressignificação e apropriação da escola indígena pela comunidade Kaingáng, é importante mencionar a fala do professor Kaingáng, Fernando Loureiro Luchetta<sup>35</sup> e do professor Leonel Piovezana<sup>36</sup>, ao enfatizarem que:

É importante reconhecer que a presença de uma escola na comunidade indígena dá aos seus habitantes um sentimento de dignidade e respeito: o orgulho de possuir uma educação escolar na própria comunidade é tão forte que mesmo que haja problemas não se vê ninguém falando em fechar a escola. A comunidade já se deu conta de que o idioma que se emprega em forma escrita, como meio de instrução e expressão, se desenvolve em orgulho autêntico, pois vê respeitado e estudado, como outras línguas. Portanto, a luta é pela escola bilíngue de fato, que permita a criança permanecer próximo de sua residência, aprendendo e evitando os traumas de um abandono forçado da língua e cultura indígena.

Nesse processo, mesmo que com dificuldades, os alunos vem adquirindo admiração pela sua língua e cultura indígena e também pelos costumes e cultura nacional. (2013, p. 104).

Ao vislumbrar o contexto de implementação da educação escolar junto à comunidade Kaingáng da Terra Indígena Serrinha, enquanto instrumento de luta e reconhecimento de direitos, pretende-se, então, no decorrer do próximo capítulo, abordar o

---

<sup>35</sup> Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena. Graduado em Geografia e Professor Kaingáng na EEEIEF Joaquim Gatén Cassemiro na TI de Nonoi (RS).

<sup>36</sup> Doutor em Desenvolvimento Regional. Professor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC) e Coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena – Ensino Superior Indígena. Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso.

contexto de consolidação da interculturalidade na Escola Indígena Fág Kavá, a partir de seu Projeto Político Pedagógico e da promoção de práticas culturais que contribuíram à valorização e fortalecimento da cultura Kaingáng no espaço escolar, com um olhar, sobretudo, aos desafios que se apresentam nesta trajetória.

### **3 DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA KAINGÁNG DA TERRA INDÍGENA SERRINHA**

Em face do objetivo proposto, o presente estudo brevemente expôs a contextualização das políticas que historicamente pautaram a relação entre Estado brasileiro e povos indígenas, com ênfase na evolução dos paradigmas no cenário das políticas educacionais, especialmente no que se refere à perspectiva da interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas.

Em seguida, o estudo proporcionou um olhar sobre o Povo Kaingáng ao apresentar a trajetória de luta das famílias Kaingáng da Terra Indígena Serrinha, situada no Estado do Rio Grande do Sul, pelo reconhecimento do seu território tradicional. Neste contexto, o projeto educacional dos Kaingáng caracteriza-se instrumento de luta e reconhecimento de direitos assegurados pela Escola Indígena no seio da comunidade Kaingáng, atrelado, sobretudo, ao reconhecimento do território tradicional.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá reflete as aspirações da comunidade Kaingáng de Serrinha em relação à valorização de sua língua e cultura no Regimento Escolar adotado, o qual resulta da construção coletiva de professores Kaingáng do Estado do Rio Grande do Sul, ao afirmar os recentes avanços alcançados na educação escolar indígena, que garante o direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade aos povos indígenas do país.

De posse destas informações, pretende-se avançar o presente estudo em direção ao projeto político pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e, em seu contexto de implementação, visibilizar as práticas interculturais fomentadas e os desafios que tem permeado a consolidação da interculturalidade no cotidiano da referida Escola Kaingáng.

#### **3.1 INTERCULTURALIDADE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA**

Maxim Repetto<sup>37</sup>, professor do Curso Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, enfatiza que, ao elaborar a proposta educacional, é preciso considerar

---

<sup>37</sup> Professor do Curso Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima, com atuação na área de Ciências Sociais, em especial Antropologia e Educação Indígena (REPETTO, 2008, p. 35).



que a mesma é altamente política<sup>38</sup> e pedagógica: política, “porque define uma intencionalidade não apenas da escola, mas sim da comunidade”; pedagógica “porque define o que deve ser estudado e como deve ser a formação de pessoas”. Assim sendo, a “proposta educacional não pode ser um “projeto” que vem de fora”, surge dentro das comunidades indígenas, “baseado nas próprias formas de organizar o mundo e a vida”.

Tendo em vista subsidiar esse procedimento junto às comunidades indígenas que, ao estabelecer diretrizes para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos em Escolas Indígenas, a Resolução nº 05/2012<sup>39</sup> o faz sob a disposição de princípios a serem assegurados desde o seu momento de sua construção, tais como:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da

<sup>38</sup> A este respeito entendemos que o processo político explicitado na proposta pedagógica deve se voltar mais para o debate e definição de um rumo e de um compromisso coletivo para com a escola e sua articulação com os interesses da comunidade. (...) Mas num contexto de relações interculturais marcadas por relações assimétricas com a sociedade nacional, onde prima uma “situação colonial/nacional” de dominação e exclusão social, de pouca participação da população indígena e quase incompreensão do que seja a vivência da cidadania, a palavra “político” torna-se quase um palavrão. Invoca temores, enganos, desconfianças. O campo político debatido mais amplamente remete apenas aos processos eleitorais, quando as comunidades são procuradas para entregarem seus votos a troca de migalhas, de humilhação e de anti-cidadania (REPETTO, 2008, p. 38-39).

<sup>39</sup> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Nesta perspectiva, a Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingáng Estaduais do Rio Grande do Sul, pensada pelos professores indígenas Kaingáng a partir da legislação que ampara a educação escolar indígena no país, inicia sua apresentação definindo e explicitando os princípios e “Valores da cultura Kaingáng para embasar uma proposta pedagógica” (p. 1), que ora pretende estruturar toda sua proposta educacional:

É importantíssimo se embasar nos valores culturais de cada comunidade, em diferentes costumes, para construir uma proposta pedagógica, pois sabemos que alguns valores deixaram de ser praticados.

Que o currículo privilegie e leve em consideração as situações que possibilitem a prática, na comunidade, de cada ritual: ritual de caça, pesca, ritual da preparação para meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos, kiki. Quando morre uma pessoa da comunidade, que seja feita a purificação. Que valorize o uso das ervas medicinais, das frutas e dos alimentos naturais, a retomada dos valores culturais (histórias, mitos), a preservação do meio ambiente, a terra (pois tem um valor relevante para o Kaingáng). Daí vem a importância de uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades.

Os valores Kaingáng que precisam fazer parte do componente curricular são: *Kamê* e *Kanhru Kre*; é importante seu uso e preservação para a identificação dos parceiros para acontecer o casamento e de outros valores que precisam das duas metades tribais.

A língua materna é importante pois faz parte da identidade do povo Kaingáng enquanto povo diferente.

A alfabetização deve ser feita, sim, na língua materna. Nas outras séries, a distribuição do tempo deve ser equivalente tanto para trabalhar o português, quanto para se trabalhar a língua materna.

O professor, para resgatar os valores de uma cultura, deve pesquisar. Isso pode ser feito por ele individualmente ou com os alunos, em trabalhos em grupo.

Na maioria das comunidades, os valores da cultura não-indígena ainda prevalecem. Hoje, precisamos que a escola, através de seus educadores, difunda nossos valores para que se torne mais fácil a aprendizagem de nossas crianças, pois elas se identificam com esses valores.

No texto da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Kaingáng, os professores indígenas tiveram a preocupação de apresentar termos na língua Kaingáng relacionados à educação, haja vista que na língua Kaingáng é possível a utilização de palavras que expressam conceitos educativos, como: *Kanhrân* (ensinar), *Kri há* (inteligente, que tem boas ideias), *Venhrán* (escrever), dentre outras (p. 2).

No tocante à alfabetização, priorizou-se que a mesma se dê “a partir da língua materna (kanhgág) ou portuguesa, e respeitando as características de cada comunidade” (p. 2)

indígena, em consideração às diferentes realidades caracterizadas por falantes e não-falantes da língua Kaingáng. Neste aspecto, definiu-se também que a língua de alfabetização deve ser uma decisão da comunidade escolar, observando-se necessariamente que:

A pré-escolarização e a alfabetização daqueles alunos que tem por língua materna o *kanhgág* deve ser realizada, obrigatoriamente, nessa língua, para não confundir o aluno. Deve-se trabalhar oralmente a língua portuguesa a partir da segunda série, para possibilitar a continuidade da aprendizagem, pelo aluno, da segunda língua. (p. 2).

Outro aspecto relevante apontado no texto do documento diz respeito à necessidade de elaboração de material didático-pedagógico específico, pelos professores, a subsidiar o ensino no período de alfabetização, como também as séries finais, nas disciplinas (p. 2). É indiscutível a importância dos próprios professores indígenas se articularem para a construção do seu material didático-pedagógico, enquanto pesquisadores da sua língua e cultura.

Se, historicamente, os saberes e conhecimentos dos povos indígenas foram transmitidos pela oralidade, e os comprometidos com este papel ao longo de gerações foram nossos velhos, então na escola indígena, o papel de pesquisar a história e tudo o que diz respeito à sua língua e cultura e, especialmente, instigar no aluno o interesse pela apreensão destes valores é papel do professor indígena. Pois, da mesma maneira que os povos indígenas desenvolveram processos próprios de ensino-aprendizagem no contexto de efetivação da educação indígena, os professores, hoje, precisam se dedicar à elaboração e aperfeiçoamento do material didático-pedagógico que pretendem usar em sala-de-aula.

Ao estabelecer normas para o funcionamento de escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, mediante o Parecer nº 383/2002 (Conselho Estadual de Educação, p. 3), é reconhecida a oralidade dos povos indígenas que habitam a região:

Os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre a natureza, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos próprios, transmitidos oralmente de geração para geração.

O professor Kaingáng Luiz Alan Retanh Vaz demonstra em sua fala a importância da tradição oral na comunidade Kaingáng, bem como a necessidade do professor indígena adotar a postura de pesquisador, pois, segundo ele:

Não existe outra maneira de conhecer a cultura Kaingáng sem buscar nossos velhos, bibliotecas vivas da nossa cultura. Quando o Ponto de Cultura começou há mais de 10 anos trabalhar aqui em Serrinha com os professores, nos mostrando a importância dos velhos para conhecermos nossa cultura. Consegui perceber que realmente esse era o caminho, pois nossa história não está escrita. Então comecei a exercitar isso em casa, com meu pai: perguntava para ele sobre vários assuntos da vida dos Kaingáng e isso passei a levar para a escola, para conversar com meus alunos em sala-de-aula. (Depoimento do professor indígena Luiz Alan Retanh Vaz, agosto de 2016).

Quanto ao Currículo a Proposta Político-Pedagógica das Escolas Kaingáng destaca os seguintes princípios:

1. O currículo deve ser globalizado, integrado e interdisciplinar. Ele é uma construção social de conhecimento.
2. Construção do conhecimento comprometida com a transformação social referenciada na realidade histórica em interação com os diferentes saberes e com a valorização da cultura indígena.
3. Educação como a base do desenvolvimento social, que é entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário e que considere o homem e a mulher em suas relações com o meio e com os demais.
4. O currículo deve ser feito junto com a comunidade (pais, professores, alunos, funcionários, líderes, órgãos competentes) e de acordo com a realidade, com os costumes e com as formas de organização.
5. Educação como um processo permanente de formação de sujeitos autônomos e com posição crítica frente as desigualdades e as injustiças sociais. Garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem na Educação Básica, como uma exigência de desenvolvimento social. (p. 4, grifo nosso).

Cabe destaque à experiência da professora Kaingáng Fátima Trindade do Amaral<sup>40</sup>, enquanto protagonista da construção do currículo e projeto político pedagógico de sua escola na Comunidade Kaingáng da Borboleta, localizada no município Salto do Jacuí/RS:

Nossa escola, por ter seu currículo fundamentado nos interesses da comunidade, desenvolve atividades que retomam os fundamentos da cultura Kaingáng, que quase se perderam, a exemplo da língua, e reforçam os que restaram, tais como o artesanato com cipó, os conhecimentos dos mais velhos sobre as plantas medicinais e os alimentos típicos.[...].

A construção do currículo da escola e do seu projeto pedagógico se deu a partir de uma pesquisa participante, feitas pelos docentes da escola. Essa pesquisa deu origem aos temas que trabalhamos, e que foram desdobrados em redes temáticas. Dessa forma, reconstruímos o currículo da nossa escola em um processo do qual fui

---

<sup>40</sup> Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena. Mestranda em Educação nas Ciências. Educadora Indígena. Diretora da EEIEF Almerinda de Mello da Aldeia Horto Florestal da TI Borboleta, em Salto do Jacuí (RS).

protagonista, no papel de coordenadora e, também, enquanto professora. (2013, p. 82).

A professora Kaingáng Roselinda Inácio<sup>41</sup>, pedagoga e acadêmica da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, comenta sua experiência enquanto professora do Ensino Fundamental e Médio da Escola Fág Kavá, argumentando a importância do professor indígena na formação do aluno Kaingáng (que precisa conhecer os valores da cultura Kaingáng, a realidade de outros povos indígenas, as problemáticas relacionadas às questões indígenas e pensar a continuidade dos seus estudos), segundo suas próprias palavras:

(...) como professora trabalhando em sala-de-aula não tem como não falar sobre a cultura indígena todos os dias, porque sempre um assunto ou outro acaba levando à cultura Kaingáng. Também procuramos falar dos outros povos indígenas da região Sul, os Guarani e Xokleng, lembrando que não existe apenas o Povo Kaingáng. Minha turma é do 5º ano, e fazemos o possível para falar da importância e cultura de outros povos indígenas, daqueles que, às vezes, estão tão próximos da gente, mas nós não conhecemos e muitas vezes não procuramos saber suas histórias. Então, se a escola não possibilitar aos alunos o acesso a estes conteúdos e informações, eles não vão saber... Quem sabe chegarão no 8º ou 9º ano sem ter esse conhecimento, que é tão importante na Escola Indígena, mas isso depende muito do professor indígena. E nós, como professores indígenas, temos a obrigação de possibilitar o contato com outras realidades e culturas diferentes, e quem não fizer isso não estará cumprindo seu papel.

Também dou aula no ensino médio, nas disciplinas de Seminário Integrado da Cultura Kaingáng, Valores da Cultura e alguma coisa sobre Direitos Indígenas. Sempre procuro trabalhar vários aspectos da questão indígena em sala-de-aula, pois os alunos precisam estar bem informados da atualidade, uma vez que depois vão para a faculdade. No Ensino Médio, os alunos precisam fazer um projeto durante todo ano e, ao final do ano têm que apresentar esse projeto, sendo que todos são voltados para a cultura indígena, com isso em suas pesquisas acabam também envolvendo suas famílias. (Depoimento da professora indígena Roselinda Inácio, agosto de 2016).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Fág Kavá expressa a dimensão dos valores atribuídos à cultura Kaingáng e o que a comunidade escolar almeja que sejam alcançados no

---

<sup>41</sup> A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá tem dois professores indígenas que atuam no Ensino Médio, a professora Roselinda Inácio, que é Kaingáng, e o professor Neemias, que pertence ao Povo Xokleng.

cotidiano escolar indígena, porém, são as práticas culturais fortalecidas, revitalizadas ou mantidas, que evidenciarão seu alcance efetivo ou não. Neste intuito que, em seguida, pretende-se evidenciar práticas interculturais desenvolvidas pela Escola Fág Kavá em parceria com a Organização Indígena Instituto Kaingáng.

### 3.2 PRÁTICAS INTERCULTURAIS FOMENTADAS NA ESCOLA INDÍGENA KAINGÁNG

... assim como o fogo de muitos dias acumula cinzas sobre brasas acesas, dando a impressão de estar extinto, as cinzas de muitos anos de repressão cultural e imposição de valores externos encobriam séculos de tradição e aguardavam um sopro para reavivá-las. (KAINGÁNG, 2013, p. 50).

A atuação da Organização Indígena Instituto Kaingáng (INKA) a partir de 2002 e a criação do Ponto de Cultura Kanhgág Järe: Raiz Kaingáng, em 2006, na qualidade de primeiro Ponto de Cultura Indígena do Brasil, inaugurou um efetivo diferencial na prática das escolas Kaingáng do Estado do Rio Grande do Sul, e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, por sua localização em frente ao Ponto de Cultura, foi a principal beneficiária dessas iniciativas. As coordenadoras do Instituto Kaingáng, dentre as quais profissionais com formação na área de educação, deram enfoque especial à educação e cultura, sob a forma de projetos desenvolvidos entre o Ponto de Cultura e as Escolas Indígenas do Estado, como enfatizou a educadora Andila Kaingáng:

Eu, como coordenadora do Ponto, voltei toda a questão da cultura pra dentro da sala de aula. Sempre pensei que um professor tem que ser pesquisador, pra ele estudar e aprofundar aquilo que pra nós é normal, coisas que a gente vê e nem liga. Eu sempre digo: um professor tem que ser pesquisador pra que a gente possa juntar as nossas raízes e estudar com os nossos velhos, essa questão toda das nossas metades, a nossa mitologia, a nossa história, os processos próprios de ensino aprendizagem. (INACIO, 2012. DVD. 19 min. *in* JACODSEN, 2013. p. 39).

Os primeiros projetos desenvolvidos em parceria pelo Instituto Kaingáng e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá estavam voltados para valorização da cultura Kaingáng, no desenvolvimento de oficinas direcionadas à construção de material didático-pedagógico para auxiliar os professores em suas aulas nas Escolas Indígenas. Estas iniciativas promovidas pelo Instituto Kaingáng – INKA, a partir de 2002, também envolviam a participação de professores indígenas provenientes de outras comunidades Kaingáng do RS e, se realizavam no espaço da Escola Fág Kavá, pois se realizavam em parceria com Escolas Indígenas, Coordenadorias e Secretaria de Educação do RS, que reconhecia as referidas atividades como horas de formação de professores.

As iniciativas desenvolvidas pelo INKA traduziam os anseios e angústias da professora Kaingáng Andila Inácio, cuja trajetória de luta pela educação escolar do Povo Kaingáng a tornou referência no movimento indígena nacional<sup>42</sup>, e a necessidade de auxiliar os professores Kaingáng a pensar esta tão almejada educação escolar indígena diferenciada. A carta que a guerreira Kaingáng escreveu em 1975<sup>43</sup> ao então Presidente da República, Ernesto Geisel, demonstra claramente sua irresignação com os rumos que assolavam o Povo Kaingáng<sup>44</sup>, resultado de inconsequentes políticas governamentais que culminaram com a invasão e destruição dos territórios tradicionais indígenas e suas culturas.

Da mesma forma, a professora Kaingáng não se viu resignada diante da necessidade de refletir acerca da educação escolar indígena e assegurar, na prática no cotidiano das escolas Kaingáng, o texto da lei, tão arduamente conquistado pelos Povos Indígenas em nossa Constituição de 1988.

Por isso, no âmbito de sua atuação no INKA, no período de 2002 a 2005, idealizou e fomentou a realização de oficinas em parceria com as Escolas Indígenas Kaingáng do RS que, em especial, incentivaram a produção de material didático-pedagógico, paradidáticos. contação de histórias com anciãos Kaingáng, confecção de brinquedos com matéria-prima da comunidade, o uso das plantas medicinais, dança e canto em Kaingáng, comida tradicional, dentre outras atividades que pudessem contribuir com a implementação da educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e, sobretudo, de qualidade na Escola Indígena Kaingáng.

---

<sup>42</sup> Andila Inácio Belfort, Kaingáng, servidora aposentada da Funai, na qual trabalhou por 35 anos como Professora Bilíngue (Português/Kaingáng). Ainda na Funai, em 1999, foi cedida para a APBKG – Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani do RS, na qual assumiu por duas gestões a Presidência da referida Organização Indígena.

Andila Kaingáng é reconhecida por sua atuação e luta no Movimento Indígena Nacional (no qual exerce militância desde seus 17 anos, quando ainda frequentava o Curso de Formação de Monitores Bilíngues Kaingáng do RS, no início da década de 70), enquanto liderança Kaingáng, em prol do fortalecimento da Educação Escolar Indígena. Posteriormente, cursou o 3º Grau Indígena – UNEMAT, primeiro curso de graduação em Educação Específica para Povos Indígenas na América Latina, tendo colado grau com 198 Professores Indígenas pertencentes a 36 Povos Indígenas do Brasil, em Junho/2006. Depois fez o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, (Edição 2007/2009), na UFRGS.

A guerreira Kaingáng sempre sonhou dar continuidade ao seu trabalho na educação escolar do Povo Kaingáng sem a interferência do Estado, pois enquanto servidora da FUNAI sofria pressões, por não atender as políticas institucionais (que nem sempre privilegiavam os interesses dos Povos Indígenas), participa em 2002 da Organização Indígena Instituto Kaingáng – INKA, na qual tem dado continuidade à sua luta.

<sup>43</sup> A carta foi escrita pela Kaingáng em 03/08/1975 e publicada no Jornal Folha da Manhã, sob o título “A índia Caingangue escreveu ao Presidente pedindo socorro”, na data de 07 de junho de 1975.

<sup>44</sup> Em 03-06-2015, a Carta de Andila Inácio (em anexo - desculpem a falta de qualidade na reprodução) completa 40 anos, sendo um documento pedagógico, político e literário dos mais importantes na história da Educação Kaingáng. Fonte: E-mail de Rodrigo Venzon, datado de 19/março/2015, informando dos 40 anos da Carta de Andila Inácio.

Fotografia 1 - Oficina sobre Plantas Medicinais, com a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, em 2004.



Fonte - Acervo INKA

Fotografia 2 - Participação dos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá, na Jornadinha de Literatura, com o escritor indígena Daniel Munduruku. Passo Fundo/RS, 2003.



Fonte - Acervo INKA

A partir da implementação do projeto Ponto de Cultura Centro Cultural Kanhgág Järe, em 2006, o INKA, além das oficinas que já vinha realizando em parceria com as Escolas Indígenas, pôde intensificar sua atuação, passando também a realizar oficinas com enfoque no desenvolvimento sustentável, haja vista a necessidade de incentivar os alunos e comunidade



da Serrinha a confeccionarem o artesanato Kaingáng e os artesãos a aprimorarem o artesanato Kaingáng que já confeccionavam.

Neste sentido, fomentou-se o aprimoramento da cestaria e a incorporação de novas técnicas, visando agregar inovação às formas tradicionais de geração de renda, com a exigência de que tais inovações deveriam respeitar e promover a valorização da cultura, a exemplo do Projeto *Eg Nen Sinui Há: As Coisas Bonitas da Nossa Cultura*. O projeto foi desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, com a Escola Fág Kavá, resultando na realização de duas exposições, em Abril/2010 e Abril/2011, no Ponto de Cultura, abertas para as escolas não indígenas da região.

Os resultados dessa atuação foram reconhecidos pelo Ministério da Cultura mediante o Prêmio Cultura Viva, cuja segunda edição selecionou, na categoria Ponto de Cultura, como 1º lugar, o Ponto de Cultura Kanhgág Järe, em 2007. (KAINGÁNG, 2013. p. 60).

O advento da lei 11.645 de 2008 impulsionou o interesse das redes públicas de ensino dos municípios da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, no sentido de levar docentes e discentes não indígenas para conhecer uma terra indígena, visitar as exposições de arte indígena, assistir a vídeos produzidos pela equipe do Ponto e a participar de palestras e debates, além de interagir nas apresentações culturais, contações de mitos e lendas, com danças e cantos em Kaingáng.

Fotografia 3 - Atividades do Ponto de Cultura Kanhgág Järe com Escolas da Rede Pública



Fonte - Acervo INBRAPI

Fotografia 4 - Atividades do Ponto de Cultura Kanhgág Jãre com Escolas da Rede Pública



Fonte - Acervo INBRAPI.

Todavia, a falta de interesse dos jovens e da maioria dos docentes indígenas pela própria cultura era um fator preocupante: era necessário fortalecer a identidade por meio de projetos inovadores, entretanto essas inovações deveriam valorizar e promover elementos centrais da cultura material e imaterial que resgatassem o orgulho de ser Kaingáng, ferido por mais de um século de ideologia assimilacionista, predominante nas escolas indígenas do país, e a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá não era exceção da regra: a valorização da cultura era letra fria de um regimento que não se refletia na prática da escola indígena, cujas perdas culturais e linguísticas eram inegáveis.

As escolas Kaingáng haviam construído seus projetos político-pedagógicos e regimentos internos a partir de valores considerados importantes para o povo Kaingáng, o ensino da língua Kaingáng estava legalmente assegurado, bem como a presença de educadores Kaingáng contratados por concurso específico, mas a rejeição pela cultura material e imaterial Kaingáng era visível por parte de discentes e docentes indígenas.

A pressão da liderança tradicional, na pessoa do Cacique Antônio Mig Claudino, levava a direção e os professores da Escola Fág Kavá a participarem dos projetos e atividades culturais oferecidos à comunidade Kaingáng pelo Instituto Kaingáng, mas infelizmente poucos professores demonstravam real interesse e a identidade indígena da escola permanecia limitada ao nome Kaingáng.

Preocupada com a situação e com os rumos da educação escolar na Terra Indígena

Serrinha, a professora Andila Inácio lembra que, nas reuniões com os professores indígenas da Escola Fág Kavá, confrontava a inércia dos colegas da nova geração de docentes indígenas, questionando-os:

Se nossa língua e nossa cultura não são motivo de interesse e preocupação para vocês, por que vocês fizeram questão de trabalhar em uma escola indígena? Por exigir menos qualificação? Nós lutamos desde a ditadura militar para que os professores indígenas pudessem atuar em sala de aula. Conquistamos o direito de ter concursos específicos para a categoria professor indígena e flexibilizamos a lei para que vocês pudessem buscar formação concomitante com sua atuação e o que vocês estão fazendo? Vocês simplesmente se acomodaram! (Depoimento professora indígena Andila Inácio, agosto de 2016).

A professora Andila Inácio também lembra que “a interculturalidade permanecia relegada a um segundo plano, pouco refletindo na prática e cotidiano da Escola Fág Kavá, e a resistência apresentada por alunos e professores debilitava mais ainda as escassas iniciativas existentes.” (Depoimento da professora indígena Andila Inácio, agosto de 2016).

Os impactos de mais de um século de política assimilacionista no âmbito da educação escolar indígena se faziam sentir e tornavam difícil transformar em prática o multiculturalismo e a interculturalidade dos quais se falava tanto no papel e se via tão pouco no cotidiano escolar Kaingáng

A busca pelo fortalecimento da identidade Kaingáng, pela revitalização de aspectos da cultura em franco desaparecimento, a exemplo das marcas que estampavam as cestarias Kaingáng e o papel dos anciãos e dos educadores indígenas como atores principais desse processo exigia protagonismo indígena e criatividade para despertar nas crianças e jovens Kaingáng o interesse por sua própria cultura, como expressou o ancião e *Kujá* (líder espiritual Kaingáng) Jorge Garcia *Kagnân* ao ser questionado sobre o que ainda seria símbolo da cultura Kaingáng:

Os professores do nosso povo já não ensinam seus próprios filhos a falar nossa língua, as festas rituais já não acontecem mais, mas ainda temos alguns artesanatos, os *vãfy*, e dentre eles os balaios, os *kre* que conservam, no colorido de seus desenhos, o significado das metades que separam e unem os Kaingáng, mas esses significados também estão sendo esquecidos pelos mais jovens. (KAINGÁNG, 2013, p. 56).

A partir do trabalho conjunto de profissionais de diferentes áreas do saber acadêmico, com destaque para os educadores indígenas e referenciados nos saberes dos *kófa*, os anciãos

Kaingáng, foram pensados projetos que utilizariam a diversidade de grafismos presentes nas cestarias Kaingáng, após extensa pesquisa e documentação de seu significado na organização social, para fortalecer a identidade indígena: os grafismos foram impressos em telas, tecidos e teares para confecção de saias, vestidos e cinturões que exibissem as marcas e o colorido das cestarias sob novas perspectivas.

Fotografia 5 - Conjunto feminino e bolsa com grafismos Kaingáng confeccionadas em tear de prego.



Fonte - Acervo INKA

Todavia, a disputa presente no dualismo exogâmico Kaingáng mais uma vez se fez presente, e as iniciativas de utilização das marcas ou grafismos Kaingáng em novos suportes (como telas de tecido, MDF, madeira e tecelagem, dentre outros), tão minuciosamente estudados e pensados por profissionais e anciãos indígenas que atuavam no Ponto de Cultura Kanhgág Jãre, para serem desenvolvidos junto às escolas das comunidades Kaingáng do RS, deram lugar a acirrados debates sobre tradicionalidade e identidade:

As opiniões se dividiram dentro e fora das escolas. Houve quem dissesse jamais ter visto aqueles grafismos e declarasse não reconhecer aquelas expressões como parte da cultura Kaingáng. Em oposição, professores das primeiras turmas de monitores bilíngues, formados no Brasil entre povos indígenas, na década de 1970, apresentaram seus *kré*, seus balaiois, e os posicionaram ao lado das peças de tear elaboradas por suas alunas e alunos, filhos de artesãos, nas mesmas cores, com os mesmos grafismos dos balaiois. Então perguntaram aos seus colegas: “Até quando vamos negar nossa cultura e nossa identidade? Não usamos mais as pinturas nem as roupas que usavam nossos ancestrais há cem anos, e nem por isso deixamos de ser Kaingáng! Culturas mudam e quem deve decidir os rumos

dessa mudança somos nós!”. (KAINGÁNG, 2013, p. 66 - 67).

A reprodução dos grafismos Kaingáng sob a forma de pintura corporal usando a tinta extraída do jenipapo, cuja fixação na pele demora muitos dias, permitiu que a totalidade de docentes e discentes fossem pintados cuidadosamente, com dias de antecedência para apresentação em eventos públicos, como o desfile de 7 de setembro, no qual as escolas indígenas se destacavam pela vivacidade das cores, pela variedade dos grafismos Kaingáng nos adereços, nas roupas e na pintura corporal gerando a admiração de uma sociedade envolvente que até então se mostrava preconceituosa ou indiferente à cultura indígena local.

Fotografia 6 - Adolescentes Kaingáng exibem grafismos na pintura corporal.



Fonte - Acervo INKA

O projeto *Eg Rá: Nossas Marcas* repercutiu positivamente nos jovens Kaingáng de maneira a surpreender indígenas e *fóg* (não-indígenas) que atuavam há muitos anos na educação escolar indígena esforçando-se para promover e valorizar a cultura Kaingáng no ambiente escolar, com resultados praticamente nulos. Ao ver a postura ativa dos adolescentes e crianças indígenas exibindo roupas, adereços e pinturas corporais com as marcas *Kame e Kanhru* uma educadora expressou sua admiração e satisfação:

Que orgulho ver que todo o trabalho para incentivar a cultura Kaingáng não foi em vão! Estou emocionada por ver em um desfile o resultado de tantos anos de esforço, porque houve um tempo em que pensei que seria inútil, havia uma rejeição tão grande no que se referia à cultura por parte dos alunos e de grande parte dos professores indígenas, da própria comunidade... Vocês estão de

parabéns! (KAINGÁNG, 2013. p. 75).

Foram cerca de dez anos de atuação, nos quais o Ponto de Cultura se dedicou a pensar em um projeto de futuro para os Kaingáng, elaborado de forma endógena, observando os erros cometidos por iniciativas exógenas que fracassaram por serem coordenados por pessoas estranhas à cultura e às comunidades Kaingáng, não obstante sua elevada qualificação acadêmica. Dificilmente um *fóg* poderia propor inovações à cultura e ser aceito por jovens e velhos, por lideranças e profissionais do povo Kaingáng.

Por outro lado, havia erros que agrediam a tradição Kaingáng nas iniciativas pensadas em gabinetes distantes da realidade vivida por alunos e professores indígenas, por pessoas destituídas de formação adequada para trabalhar com a educação indígena e suas especificidades culturais: isso resultava em uma sucessão de erros cometidos contra a cultura deste povo indígena: alguns sutis, que somente os mestres da cultura identificariam, e outros grosseiros, que qualquer Kaingáng se recusaria a aceitar.

Embora a atuação do Ponto de Cultura beneficiasse principalmente as escolas da Terra Indígena Serrinha, professores indígenas de outras terras Kaingáng do Estado do Rio Grande do Sul eram sistematicamente convidados para participar das oficinas realizadas no âmbito dos projetos executados pelo Ponto, o que resultou em multiplicadores indígenas que levaram o trabalho realizado para as respectivas escolas, as quais internalizaram e reproduziram os grafismos em qualidade e variedade muito maior do que se esperava, como se demonstrou na Terra Indígena Guarita, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Mukej*, do Setor Três Soitas, no Município de Tenente Portela/RS.

Fotografia 7 - Adolescentes Kaingáng exibem grafismos na pintura corporal. Grupo Cultural *Ga Krã* – Filhos da Terra da Escola *Mukej*. Terra Indígena Guarita.



Fonte - Acervo INBRAPI

Fotografia 8 - Grupo Cultural *Ga Krã* – Filhos da Terra da Escola Mukej. Terra Indígena Guarita.



Fonte - Acervo INBRAPI

Exemplo dessa aceitação do uso dos grafismos como fator de fortalecimento da identidade Kaingáng foram as sucessivas edições dos Jogos dos Povos Indígenas do RS, em 2012, 2013 e 2014, nos quais o público eram jovens que integravam a comunidade escolar das diferentes terras indígenas do Estado do RS. Era gratificante ouvir lideranças indígenas, conhecidas por sua descrença na atuação de organizações não governamentais, admitirem que haviam sido alcançados resultados concretos na área de cultura ao ver que a pintura corporal havia se disseminado pela juventude de todas as terras Kaingáng durante a segunda edição dos Jogos dos Povos Indígenas, em 2013, na Terra Indígena Serrinha.

Fotografia 9 - II Edição dos Jogos dos Povos Indígenas do RS na Terra Indígena Serrinha (2013).



Fonte - Acervo INBRAPI

Finalmente, tornou-se possível contemplar nas apresentações dos grupos culturais compostos por adolescentes liderados por professores indígenas o verdadeiro significado do multiculturalismo, traduzido na educação bilíngue e intercultural, cujas especificidades a tornavam única e diferenciada e cuja plateia aplaudia em seus jovens e suas crianças, oriundos de todas as terras indígenas do Estado, um sentimento esquecido há décadas: o orgulho de ser Kaingáng.

Em 2014, o edital Mais Cultura nas Escolas, resultado de uma parceria entre o Ministério da Cultura (MINC) e o Ministério da Educação (MEC), selecionou dois projetos na Terra Indígena Serrinha, que beneficiaram duas escolas indígenas: A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tanhvé Kregsó, localizadas nos municípios de Ronda Alta e Constantina, respectivamente.

Apesar de antigos obstáculos assimilacionistas que, vez ou outra, permeiam as manifestações de docentes não indígenas, que em mais de uma ocasião deixam evidente a falta de apreço por projetos de natureza cultural, os resultados destes, em geral, têm demonstrado um resultado satisfatório no âmbito da Escola Estadual Indígena de Ensino



Médio Fág Kavá.

Não obstante as muitas dificuldades, ao longo do projeto Mais Cultura na Escola, alunos e professores aprimoraram as técnicas de pintura corporal para incluir inovações na pintura de rosto e do corpo; se dedicaram à confecção de artesanato para produção de adereços primorosos, antes somente produzidos pelos artesãos da Terra Indígena Iraí, no município de Iraí (RS), bem como produzir novos adereços a partir da tradicional cestaria Kaingáng limitada às pulseiras, tiaras e anéis confeccionados em cipó e uma espécie de bambu, a criçuíma.

O projeto Mais Cultura resultou em pulseiras, tiaras, braçadeiras, gargantilhas e brincos que complementavam a beleza da delicada pintura corporal aprimorada por jovens Kaingáng em tão pouco tempo e com tão poucos recursos.

Fotografia 10 - Brincos de argola com grafismos *Kanhru* no âmbito do Projeto Mais Cultura na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá



Fonte - Acervo INKA

Fotografia 11 - Adereços confeccionados por alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá



Fonte - Acervo INKA

Fotografia 12 - Adereços e pinturas corporais confeccionados por alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá



Fonte - Acervo INKA

Fotografia 13 - Pulseira com grafismos *Kanhru* e brincos com grafismos *Kame*



Fonte - Acervo INKA

Fotografia 14 - Profissional de saúde Kaingáng confeccionando pulseira no âmbito do Projeto Mais Cultura na Escola Fág Kavá



Fonte - Acervo INKA

Os resultados dos projetos culturais apresentados demonstram que existem muitas e boas práticas de proteção e promoção da cultura na educação formal Kaingáng, não obstante os muitos desafios para que a prática reflita os avanços conquistados na legislação específica e para que a evolução dos paradigmas de relacionamento entre o Estado Brasileiro e a sociedade para com os Povos Indígenas deixe para trás, definitivamente, os resquícios do racismo e as cicatrizes que o integracionismo e o assimilacionismo ainda imprimem nas escolas indígenas Kaingáng.

### 3.3 A ESCOLA INDÍGENA KAINGÁNG: DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A escola indígena deve resgatar e manter a cultura de geração a geração. (Projeto Político Pedagógico da E. E. Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, 2000. p. 08).

Um olhar sobre a evolução da educação escolar indígena no Brasil e a realidade vivenciada por docentes e discentes no âmbito da escola indígena Kaingáng revela que o cotidiano dessas escolas não internalizou os avanços conquistados, com esforço, na área de direitos específicos para Povos Indígenas na educação formal. Alguns dos desafios existentes serão analisados abaixo, embora não se trate de uma abordagem que inclua todos os óbices à implementação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade, mas limita-se a apontar alguns dos aspectos considerados relevantes para o presente trabalho.

A especificidade da educação escolar Kaingáng deveria iniciar pelo respeito e valorização da língua materna desse povo, a qual se encontra em risco de extinção, segundo o Atlas da UNESCO<sup>45</sup> sobre Línguas do Mundo em Perigo. De acordo com os dados fornecidos pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), os Kaingáng teriam uma população estimada em 28.000 pessoas, das quais somente 18.500 são falantes.

Essa situação deveria ser um sinal de alerta para as escolas indígenas Kaingáng avaliarem que fatores têm contribuído para que a língua Kaingáng se encontre em risco de extinção: se o ensino da língua Kaingáng não tem sido tratado como prioridade, se tem sido realizado de forma deficiente ou não conta com profissionais indígenas preparados para lecionar a língua Kaingáng nas escolas indígenas das regiões Sul do Brasil. Em todos estes casos, a língua Kaingáng, que figura como um dos principais fatores de identidade étnica, manutenção e transmissão da memória oral desse povo segue sua trajetória rumo ao

---

<sup>45</sup> (Disponível em <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso realizado em 12 de julho de 2016).

desaparecimento sem que a escola Kaingáng assuma seu papel para reverter essa situação, conforme preconiza seus regimentos e projetos político pedagógicos, sem que a práxis da escola seja transformada.

Um aspecto a se considerar é que os pais e avós enfrentam dificuldades para transmitir e as novas gerações de Kaingáng estão enfrentando dificuldade em aprender sua língua materna. Esse é um dos fatores que têm influenciado o processo de erosão da língua Kaingáng, aliado à falta de interesse das famílias em ensinar ou falar o Kaingáng em casa, no contexto familiar, como nos explica a professora Kaingáng da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, Roselinda Inácio:

Nós, professores indígenas temos procurado falar e ensinar o Kaingáng na escola, mas observo que muitos alunos não têm interesse em aprender e a gente percebe que isso vem da família, que a família não tem interesse em falar a língua Kaingáng e, quando vem da família, aí fica difícil ensinar. Porque quando há interesse da família, dos pais, de dar força, dizer “olha eu quero que meu filho aprenda, vou me esforçar para ajudar”, aí fica mais fácil de ensinar o Kaingáng, pois há o incentivo no contexto familiar. Mas quando os pais deixam essa tarefa só para a escola, aí a coisa fica difícil. Aqui em Serrinha, a maior parte dos pais incentiva os filhos a falar Kaingáng, entretanto, a maior parte dos alunos não são falantes, assim 100%, mas falam um pouco e daí aqui na escola eles são incentivados além de falar, a ler e a escrever. Posso afirmar, como professora de Kaingáng desta escola que os alunos daqui são incentivados a falar e a escrever o Kaingáng, embora a maioria dos alunos não tenham domínio da língua Kaingáng.

Tenho trabalhado bastante a importância da língua Kaingáng também no Ensino Médio porque estes alunos precisam se preparar para a universidade. Digo para eles, “eu estou aqui para ajudar vocês, mas o interesse é de vocês! Amanhã ou depois vocês vão querer ir para a universidade e então precisam de uma boa preparação. Você chega lá e daí te perguntam: -De onde você é, de onde você vem? -Ah, eu sou Kaingáng. - E você fala a tua língua? Não”. Por isso a importância de falar a língua Kaingáng.

Por outro lado, creio que o trabalho do Ponto de Cultura tem sido muito importante para auxiliar a escola a fortalecer a cultura, a língua Kaingáng e na formação dos professores indígenas. Porém, tem toda essa questão da organização interna da Escola Fág Kavá, pois se liberam os professores para participar das oficinas oferecidas pelo Ponto de Cultura os alunos ficariam sem aula. Então, enquanto alguns professores vão para as oficinas, outros ficam em sala de aula com os alunos. Claro que isso prejudica a participação da escola nas atividades

promovidas pelo Ponto de Cultura, embora sejam importantes. (Depoimento professora indígena Roselinda Inácio, agosto de 2016).

Esse é o retrato de uma geração que terá sua identidade questionada pela mesma sociedade que proibiu que a língua Kaingáng fosse falada nas décadas de 1970 e 1980, impedindo que os pais e avós ensinassem aos filhos e netos sua língua materna, o que resultou na perda crescente de falantes da língua Kaingáng. Por outro lado, multiplicam-se as instituições de ensino superior que impõem como condição de ingresso em seus cursos de graduação a redação ou a prova em língua Kaingáng, excluindo um número considerável de candidatos indígenas que não tiveram acesso ao ensino bilíngue que a lei prescreve, mas na prática não é implementado.

A erosão da língua Kaingáng também se encontra associada à premente necessidade de atualização de sua escrita (inicialmente promovida ainda na década de 70 pela linguista Ursula Wiesemann) em razão da dificuldade que os profissionais indígenas enfrentam em ensinar a língua Kaingáng e, conseqüentemente dos alunos indígenas em aprender, haja vista as divergências em escrever uma mesma palavra e, ainda, a existência de variados dialetos no Kaingáng. Neste aspecto, a atualização da língua possibilitaria que profissionais indígenas discutissem uma grafia mais adequada da língua Kaingáng, possibilitando uma padronização da escrita, não dando margem às variadas interpretações, como o que vem acontecendo no ensino da língua Kaingáng. Esta tem se mostrado uma necessidade cada vez mais premente, como nos afirma D'Angelis em sua fala (2004, p. 216- 217):

Como toda língua minoritária ameaçada, o Kaingang sofre nas próprias comunidades o preconceito de ser uma língua de muito pouco poder nas relações sociais e pouco ou nada relevante em muitos contextos significativos da vida dos mais jovens (entre os quais, a própria escola). Assim, temos avaliado que o desenvolvimento do uso escrito do Kaingang pode ser instrumento de fortalecimento e modernização (ou atualização da língua), de modo a constituir uma situação em que ela possa disputar espaços com a língua portuguesa.

No entanto, o que ainda hoje se observa (e acima foi alvo de crítica) é a utilização alienígena da língua indígena, ou seja, seu uso em função de interesses de não-índios nos principais documentos até aqui escritos em Kaingang.

Dessa forma, e em função da análise acima esboçada, temos defendido a urgência da tomada da língua Kaingang escrita pelas mãos dos próprios Kaingang e um investimento vigoroso em favor disso, pelos que apoiam os setores da sociedade kaingang que lutam pela defesa e fortalecimento de sua cultura<sup>46</sup>.

Outro fator preponderante a ser considerado é a falta de critérios mais rigorosos para o

---

<sup>46</sup> Artigo originalmente apresentado como fala no III SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, realizado na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), em Pelotas (RS), entre os dias 12 e 14 de novembro de 2001, na mesa-redonda “Processo de significação e linguagem indígena”. (D'ANGELIS, 2004, p. 216- 217).

exercício do magistério em escolas indígenas: é comum a indicação por parte da liderança tradicional de pessoas indígenas, normalmente integrantes da parentela do cacique ou de sua liderança para exercer o papel de professor indígena. Tais pessoas passam a integrar o quadro de docentes da escola indígena sem formação e sem compromisso com a qualidade da educação ofertada nas escolas Kaingáng, o que tem resultado em uma escola voltada ao atendimento e favorecimento de pessoas unicamente interessadas em receber uma remuneração mensal, desprovidas de qualquer formação para o exercício da docência e sem realizar o menor esforço para buscar uma formação adequada ao longo do tempo em que atuam nas escolas Kaingáng.

Assim, a qualidade da educação escolar formal nas escolas indígenas também se encontra profundamente comprometida pela influência negativa de lideranças tradicionais pouco preocupadas com o projeto de futuro da sua comunidade em termos de educação, agravada pela omissão do Estado, representado pelas Secretarias Estaduais de Educação e suas Coordenadorias Regionais em fiscalizar e implementar o cumprimento da legislação específica de educação nas escolas indígenas.

Outro aspecto a ser considerado é que as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) responsáveis pelo desenvolvimento das ações voltadas à educação escolar indígena sofrem mudanças em seu quadro de recursos humanos a cada quatro anos, de modo que as ações não possuem continuidade, devido ao fato de que as nomeações para os cargos de confiança ocorrem por fatores exclusivamente políticos, sem qualquer conhecimento ou compromisso para trabalhar com a educação escolar para Povos Indígenas.

Nesse sentido, a professora Andila Inácio, com mais de três décadas de experiência em educação escolar indígena Kaingáng, destaca em suas falas que:

Tenho observado que os programas de formação e capacitação dos professores indígenas têm se mostrado inadequados às especificidades da educação escolar indígena Kaingáng, e essa realidade se traduz num dos principais fatores responsáveis pela fragilidade das escolas indígenas Kaingáng.

As CRE são responsáveis pela contratação de serviços de terceiros para a formação continuada dos professores de escolas indígenas. Entretanto, se os cargos de chefia são ocupados normalmente por pessoas que desconhecem a legislação indigenista sobre educação e que não têm conhecimento das necessidades específicas dos docentes indígenas, cria-se um círculo vicioso, na medida em que as formações de capacidade são realizadas por

profissionais, indicados pelas Coordenadorias, sem experiência com educação indígena e cujos conteúdos não contemplam as necessidades específicas e os desafios para a implementação de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

Em decorrência disso, são desperdiçados recursos financeiros escassos com formações infrutíferas que não motivam os professores indígenas a buscarem respostas para os problemas que enfrentam em sala de aula e fora dela e, com isso, pouco contribuem à melhoria na qualidade da educação escolar indígena. (Depoimento professora indígena Andila Inácio, agosto de 2016).

Séculos de luta e resistência se passaram para garantir que a lei contemplasse os anseios dos Povos Indígenas por uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade e, outros tantos anos foram necessários para que os povos indígenas pudessem contar com seus próprios profissionais com a formação acadêmica necessária para serem multiplicadores desses direitos. Mas, ao olhar o desafio que representa transformar a prática das escolas indígenas, pautadas pelos princípios da interculturalidade e superar, com iniciativas excelentes de valorização cultural, séculos de preconceito assimilacionista, é cabível questionar: quantos anos ainda serão necessários?

O Rio Grande do Sul é o Estado com maior percentual de professores não indígenas em sala de aula e na direção das escolas, fato que se concretiza na composição do quadro de docentes da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá e que, contraria a prioridade dada por lei ao exercício do magistério por professores indígenas no âmbito da educação escolar indígena. A existência de regulamentações estaduais, sob a forma de pareceres normativos e deliberações, não poderia, em tese, criar restrições às diretrizes estabelecidas por legislação federal.

Deste modo, a ampliação das escolas indígenas para oferecer o ensino médio causa outra preocupação: está sendo assegurado que a docência nas escolas indígenas seja exercida também no ensino médio por professores indígenas ou se trata de mais uma iniciativa do Estado que reflete na ampliação de horas e contratação de professores não indígenas?

A despeito da realidade que tem prevalecido na prática e cotidiano das Escolas Indígenas do Estado, cabe mencionar que o Parecer nº 383/2002<sup>47</sup>, emitido pela Comissão Especial de Educação Indígena/Conselho Estadual de Educação do RS, reconhece a

---

<sup>47</sup> Estabelece normas para o funcionamento de escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.



necessidade de assegurar que profissionais indígenas atuem no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais a fim de que possam contribuir com a construção de um projeto diferenciado de educação e, especialmente, que lhes seja possibilitado o acesso à formação inicial e continuada, haja vista a carência de profissionais indígenas com formação para exercer a docência nas Escolas Indígenas do Estado, como exprime o texto a seguir:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.

O professor da escola indígena deve, preferentemente, ser membro da comunidade. Assim, ele participa do cotidiano da aldeia, convive naturalmente nessa organização peculiar e está ciente de carências e possibilidades da comunidade; conhece a língua materna, a história e a cultura de seu povo e poderá mais facilmente contribuir para o sucesso dessa educação escolar diferenciada. Suas funções vão muito além das funções dos professores das escolas não indígenas. Ele desempenha também importante papel de liderança na organização social e política de sua aldeia.

Ao professor indígena apresenta-se o desafio de tornar a escola um espaço de interculturalidade, valorizando a escrita e novos conhecimentos, sem prejuízo da oralidade e de práticas indígenas, preservando a cultura e a identidade dos indígenas, bem como oportunizando o acesso à cultura universal e às tecnologias contemporâneas, se a comunidade o desejar.

A construção de um projeto diferenciado de educação, bilíngüe, adequado às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, com certeza terá maior garantia de êxito, se os profissionais, que na escola atuarem na função docente e nas de apoio, forem indígenas membros da mesma comunidade.

Considerando a real dificuldade de oferta de profissionais com formação própria para essa demanda, cabe ao Estado oferecer programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios. Essa formação deve visar a sua titulação e ocorrer em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui formação completa no ensino fundamental. (PARECER 383/2002, p. 4).

Por isso, ao tratar da educação escolar indígena se faz tão importante analisar “como ensinar”, quanto “quem irá ensinar” e, nesse sentido, um questionamento permanece sem resposta diante desse contexto: Como é possível promover a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica por meio da educação sem que haja protagonismo indígena?

Ao tecer considerações sobre o respectivo questionamento, a professora Kaingáng, Roselinda Inácio, procurou apontar alternativas, argumentando que:

A educação diferenciada depende muito de quem pensa essa educação e para quem ela é pensada. Quando nós pensamos a educação temos que pensar para quem estamos pensando esta educação indígena, para ela ser diferenciada. O que é diferenciada? Eu como professora indígena posso afirmar que aqui falta a parte diferenciada. Muitas coisas são feitas, mas em datas específicas, mas é pouco.

Essa mudança depende muito dos professores indígenas porque quando sentamos em grupo para conversar, cada um expõe seus pontos de vista, isso ajudaria a pensar esta escola indígena. Mas não temos conversado, entre nós professores indígenas, sobre estas questões, então está faltando empenho da nossa parte. Quem sabe tendo uma conversa, descobrimos o que tá faltando e juntos a gente consiga melhorar a situação.

Talvez também esteja faltando formação para os professores indígenas, pois a concepção de muitos professores indígenas (não aqui desta escola), é que não precisam de formação para trabalhar na escola indígena. Mas, o tempo passa, as coisas mudam, e em termos de educação tudo muda a cada dia. Oportunidades de formação não faltam, quem sabe falte tempo ou interesse...

Me formei na Pedagogia dos fóg e para mim, hoje estou cursando a Licenciatura Intercultural na UFS. Está sendo muito importante a formação que estou tendo, dentro do trabalho que faço na escola Fág Kavá e também para me preparar melhor para a educação indígena.

Acho que um grande desafio que a Escola Fág Kavá tem que enfrentar é aproximar mais os pais da escola, muitos trabalham fora, os pais mandam os filhos para a escola porque têm que mandar. Estou começando um trabalho para aproximar mais os pais da escola, por intermédio dos projetos que estamos desenvolvendo com os alunos do Ensino Médio e acho que isso é um bom começo para iniciarmos um diálogo com os pais sobre estas questões tão prementes na Escola Indígena.

Outro desafio seria os indígenas terem coragem para assumir a gestão da Escola Indígena, no meu caso me sinto mais útil e gosto de atuar em sala de aula. Mas, se tantas outras Escolas Indígenas, fora da região Sul, em sua maioria são administradas por professores indígenas e dá certo, por que aqui não vai dar certo? O que tá faltando? Claro, é preciso que o profissional indígena tenha qualificação para assumir a gestão da escola, porque ter formação não significa que você tenha qualificação! Mas de qualquer forma, os professores indígenas precisariam continuar lutando para ocupar estes espaços.

Também falta muita união dos Kaingáng e isso influencia na escola indígena, só se reúnem quando precisa, quando a coisa está pegando fogo... Falta um conjunto de coisas para que dê certo a Escola Indígena como deveria ser. (Depoimento professora indígena Roselinda Inácio, agosto de 2016).

Séculos de extermínio e integracionismo não serão facilmente apagados em poucas décadas, mas se existe uma ferramenta eficaz para preservar e fortalecer nossa diversidade

linguística e cultural, essa ferramenta é a educação e, cabe ao educador indígena assumir e aperfeiçoar suas habilidades no manejo desse instrumento.

Só então a escola deixará de ser um local de opressão dos nossos valores e nossos povos deixarão de serem vítimas, para retomar a condição de protagonistas, de atores principais na construção de nossos projetos de futuro.

Quando esse momento chegar a interculturalidade será uma realidade no cotidiano das nossas escolas e não apenas palavras que o vento leva.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais do presente estudo pretende-se brevemente discorrer sobre a temática abordada no contexto de cada um dos capítulos e, desta forma, proporcionar uma visão panorâmica da pesquisa realizada, bem como sua relação com os objetivos, hipóteses e metodologia inicialmente traçados.

O presente estudo partiu do interesse de sua autora-pesquisadora, pertencente ao Povo Kaingáng, em analisar os avanços existentes no cotidiano da educação escolar Kaingáng e refletir acerca de desafios que permeiam a implementação da interculturalidade na Escola Kaingáng, a partir de estudo de caso na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha.

Historicamente, a relação entre Estado brasileiro e Povos Indígenas foi marcada pela adoção de políticas não condizentes que resultaram, primeiramente, no extermínio em massa dos povos nativos que aqui se encontravam e, em seguida, numa tentativa forçada de assimilacionismo destes povos à sociedade nacional, à custa de sua erosão cultural e linguística.

Novo paradigma passou a orientar as políticas governamentais a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, ao reconhecer a diversidade cultural e o multiculturalismo como princípio fundamental na relação com os Povos Indígenas. Nesta perspectiva, deu-se a construção do Capítulo I, no qual foram contemplados os seguintes temas: Considerações acerca das políticas educacionais para Povos Indígenas; Educação escolar indígena na Magna Carta de 1988; e A perspectiva da educação intercultural em escolas indígenas.

A partir deste novo paradigma, políticas educacionais, outrora idealizadas sob o enfoque assimilacionista e integracionista, passaram a refletir os direitos inerentes ao reconhecimento da diversidade cultural e amparar a constituição de nova legislação que ora asseguram os direitos à educação e respectivas políticas educacionais então adotadas pelo Estado brasileiro em relação aos seus Povos Indígenas.

Desta forma, a oferta da educação escolar em caráter específico, bilíngue, intercultural e de qualidade como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB. Lei 9.394 de 1996), com potencial reflexo na valorização e fortalecimento cultural e linguístico, tornou-se uma possibilidade no seio de comunidades indígenas, muito embora, desafios se impõem neste processo de resignificação e apropriação da Escola Indígena.

Neste contexto, o Capítulo II destacou a trajetória de luta que os Kaingáng da Terra Indígena Serrinha vivenciaram, naquele momento, em razão da retomada de seu território tradicional e o papel atribuído à Escola Kaingáng, enquanto espaço de luta e reconhecimento

de direitos, que necessitava sair do papel e transformar-se em realidade. Assim, no respectivo capítulo foram abordadas as seguintes temáticas: Quem são os Kaingáng? Apontamentos sobre os Kaingáng da Terra Indígena Serrinha e o Projeto educacional dos Kaingáng da Terra Indígena Serrinha.

Finalmente, o Capítulo III (Interculturalidade nos projetos político pedagógicos; Práticas culturais fomentadas na Escola Indígena Kaingáng; e A Escola Indígena Kaingáng: desafios para consolidação da educação intercultural), evidenciou as contribuições alcançadas no estudo de caso promovido junto à Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, a partir dos questionamentos previamente definidos no início da pesquisa (Como a letra fria da lei tem alcançado sua efetividade no seio das comunidades indígenas e proporcionado uma educação escolar indígena voltada à interculturalidade? Que desafios profissionais e educadores indígenas têm enfrentado enquanto protagonistas da escola indígena intercultural? Que boas práticas podem ser evidenciadas e referendadas na construção e implementação da interculturalidade na escola indígena Kaingáng?).

Neste contexto, os depoimentos de profissionais indígenas e não indígenas que participaram da trajetória da respectiva Escola Kaingáng, ou que nela continuam sua atuação, foram fundamentais para sua contextualização histórica, ao ressaltar os avanços e boas práticas fomentados no contexto da interculturalidade e, sobretudo, ao enfatizar desafios que permeiam a prática e cotidiano da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá.

Práticas referenciadas contribuíram ao fomento da interculturalidade no seio da comunidade Kaingáng e na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Kavá, nestes 20 anos que marcam o percurso da comunidade de Serrinha, após a retomada do seu território tradicional e reconhecimento da Escola Indígena.

No entanto, a despeito da vasta legislação educacional que assegura a implementação da educação escolar indígena e o exercício do protagonismo dos Povos Indígenas na idealização da Escola Indígena, ao olhar os desafios apontados ao final do estudo é possível constatar que ainda existem obstáculos a ser superados, a fim de que esta (Escola Indígena) possa se consolidar um espaço de educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade, como almejam os Povos Indígenas.

Neste contexto, o antropólogo e professor Baniwa<sup>48</sup> (2013, p. 8 e 9) nos alerta que por ser uma instituição do Estado, a Escola Indígena, “este se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e

---

<sup>48</sup> BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

normas do país”. Baniwa explica que “Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, onde a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade”.

Baniwa destaca que em 2011, 91,60% dos professores atuantes em Escolas Indígenas eram professores indígenas, o que representa significativa mudança frente ao quadro apresentado por 96% de professores não indígenas que atuavam nas Escolas Indígenas há 20 anos atrás (2013, p. 2).

Esta realidade ainda precisa ser conquistada pela comunidade escolar da Terra Indígena Serrinha, a fim de que a Escola Indígena venha efetivamente a refletir suas aspirações e projetos de presente e de futuro, o que somente se torna possível quando os Povos Indígenas assumem efetivamente a gestão de suas escolas.

Cabe, ao final, destacar que a pesquisa não tem a pretensão de exaurir a temática abordada, mas visibilizar os resultados alcançados, primeiro, no contexto acadêmico da UFFS, em face da relevância temática das políticas educacionais junto aos Povos Indígenas e a intrínseca relação com os acadêmicos Kaingáng que cada vez mais se empenham em aprimorar sua formação nas universidades (que esta seja uma das muitas pesquisas que nosso povo venha produzir no contexto acadêmico!).

Em segundo lugar, junto aos profissionais que atuam na educação escolar indígena (sejam indígenas e não indígenas), a fim de alertar quanto a progressiva erosão linguística e cultural que ainda permeia o cotidiano da Escola Indígena Kaingáng e a premente necessidade de pensar alternativas para superação dos desafios postos.

## REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva. 2011, 3ª ed. 245 p.

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. **O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; LACED – Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BARRETO, Helder Girão. As disputas sobre direitos indígenas. In: Seminário de direito ambiental, 5. Rio Branco. **Anais do Seminário de Direito Ambiental**. Rio Branco: Centro de Estudos Judiciários, 2003. p. 63-69.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1995, 334 p.

BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil. In: **Cadernos de educação escolar indígena**. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.4, n.1, 2005, p.9-20.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais, em face da convenção sobre diversidade biológica**. Brasília: CAPES. 2006, 139 p.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Conhecimento tradicional indígena: revitalização de expressões culturais do povo Kaingáng da Terra Indígena Serrinha/RS e da Aldeia Condá/SC**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Coordenação de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena no século XX**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciatura em música modalidade EAD. Programa Pró-Licenciaturas do MEC. Disponível em: <[http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material\\_didatico/educacao\\_brasileira/turma\\_f/un08/links/educacao\\_escolar\\_indigena\\_no\\_sec\\_xx.pdf](http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/educacao_brasileira/turma_f/un08/links/educacao_escolar_indigena_no_sec_xx.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena. Define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional/LDB.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CANAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação na América Latina:** uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados.

\_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez, 2011.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014, 352 p.

D'ANGELIS, Wilmar. O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão “por tradução”. In: WRIGHT, Robin M. (Org.) **Transformando os deuses.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 199- 217.

FERREIRA, Bruno. **Educação escolar ou educação indígena.** In: TEDESCHI, Losandro Antonio Tedeschi; et al (Orgs.). Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008, p. 173-178.

FOLHA DA MANHÃ. **A índia caingangue escreveu ao Presidente pedindo socorro.** Porto Alegre: 1975, p. 20-21.



FREITAS, Ana Elisa de; ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ.** Porto Alegre. UFRGS, 2003, 115 p.

GOMES, Eliane de Fátima Massaroli Metzler; PIOVEZANA, Leonel. **Política de acesso e permanência à universidade para indígenas a partir da lei de cotas.** Disponível em: [http://www.necso.ufrj.br/vi\\_esocite\\_br-tecsoc/gts/gt-24-eliane\\_de\\_fatima\\_massaroli\\_metzler\\_gomes\\_e\\_leonel\\_piovezana.pdf](http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/gt-24-eliane_de_fatima_massaroli_metzler_gomes_e_leonel_piovezana.pdf). Acesso em: novembro de 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. In: **Cadernos de educação escolar indígena.** 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n.1, 2003, p.144-161.

\_\_\_\_\_. (Org.) **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 p.

JACODSEN, Joziléia Daniza Jagso Inácio. A importância do grafismo para a preservação e valorização da cultura Kaingáng. In: **Eg Rá Nossas Marcas.** KAINGÁNG, Susana Fakój (Org) 1 ed. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013. p. 13-43.

JÓFEJ, Lucia Fernanda. Povos indígenas e o direito à educação no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida e VENZON, Rodrigo Allegretti. **Pensando a Educação Kaingáng.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p. 105- 123.

KAINGÁNG, Lucia Fernanda Jófej. Tradição e inovação nos grafismos Kaingáng: As marcas do futuro que queremos. In: **Eg Rá Nossas Marcas.** KAINGÁNG, Susana Fakój (Org) 1 ed. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013. p. 45-81.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUCHETTA, Fernando Loureiro; PIOVEZANA. Educação Indígena e os processos de ensino e aprendizagem escolar da Aldeia Nonoai (RS). In: BENVENUTI, Juçara et al. (Orgs.) **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena.** Porto Alegre: 2013. P. 94 – 111.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: 1998. 339 p.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. – **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16.04.1991**. Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; Escritório no Brasil. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: 2011, 1 v.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingáng na mesorregião grande fronteira do Mercosul – Territorialidades em confronto**. 286 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Santa Cruz do Sul, 2010).

POTYGUARA, Rita. **Territórios etnoeducacionais: definições, base legal e perspectivas** Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena MEC / Secadi. Dezembro/2014. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena-do-mec-cneei>. Acesso em: maio de 2016.

PORTAL KAINGANG. **Áreas Kaingáng**. Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/index\\_serrinha.htm](http://www.portalkaingang.org/index_serrinha.htm). Acesso em: maio de 2016.

RAMOS, Antonio Dari. Identidades Nacionais e Violência Cultural. In: Direitos culturais: **Revista do programa de pós-graduação em Direito** – Mestrado da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões - Santo Ângelo. v. 1, n.1. Santo Ângelo: EDIURI, 2006. p. 39-47.

REPETTO, Maxim. A formalização das Propostas Pedagógicas das Escolas Indígenas e a construção de Cidadanias Diferenciadas. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena. 2008. Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil. v. 6, p. 35-49.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995. 476 p.

Regimento coletivo das escolas estaduais indígenas Kaingáng. 2003.

Proposta político-pedagógica de referência das escolas indígenas Kaingáng estaduais do Rio Grande do Sul, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 25-44.

SAVIANI, Demerval, DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo). 184 p.

SILVA, Luiz Fernando Villares e (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CDGTIFUNAI, 2008. 818 p.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos Povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 149-162.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolhina B. Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. [Coleção Cultura Negra e Identidades], p.83-102.

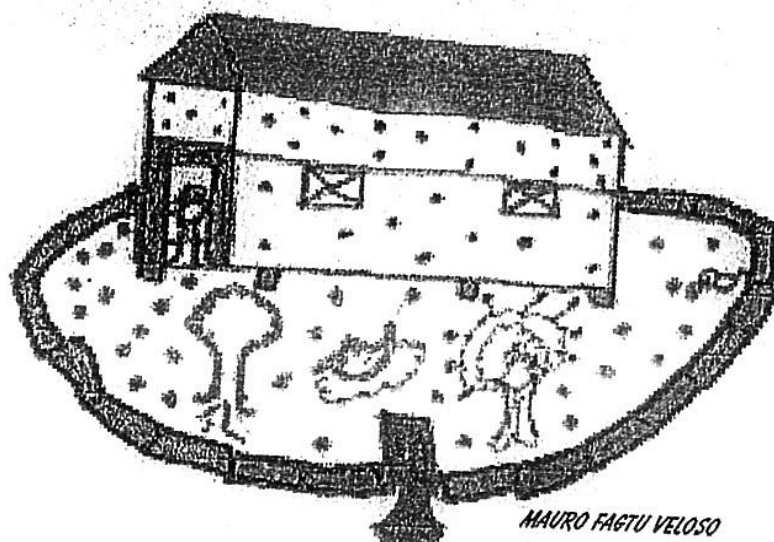
SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. 1ª ed., (ano 1998), 6ª reimpressão/Curitiba: Juruá, 2009. 212 p.

TUKANO, Geraldo Veloso Ferreira. **Educação escolar indígena**: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica de Escola Estadual Indígena São Miguel Iauretê (AM). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP Dissertação de Mestrado São Paulo: 2007.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, pp. 67-86.

ANEXO A – Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingáng  
Estaduais do Rio Grande do Sul

PROPOSTA POLÍTICO – PEDAGÓGICA DE REFERÊNCIA DAS  
ESCOLAS INDÍGENAS KAINGANG ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO  
SUL



MAURO FAGTU VELOSO  
E.E.I. M.C RONDON - NONOAI

DOCUMENTO FINAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES INDÍGENAS – ETNIA KAINGANG – RS – ANO 2000

## VALORES DA CULTURA KAINGANG PARA EMBASAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

É importantíssimo se embasar nos valores culturais de cada comunidade, em diferentes costumes, para construir uma proposta pedagógica, pois sabemos que alguns valores deixaram de ser praticados.

Que o currículo privilegie e leve em consideração as situações que possibilitem a prática, na comunidade, de cada ritual: ritual de caça, pesca, ritual da preparação para meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos, kiki. Quando morre uma pessoa da comunidade, que seja feita a purificação. Que valorize o uso das ervas medicinais, das frutas e dos alimentos naturais, a retomada dos valores culturais (histórias, mitos), a preservação do meio ambiente, a terra (pois tem valor relevante para o Kaingang). Daí vem a importância de uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades.

Os valores Kaingang que precisam fazer parte do componente curricular são: Kamẽ e Kanhu Krẽ; é importante seu uso e preservação para a identificação dos parceiros para acontecer o casamento e de outros valores que precisam das duas metades tribais.

A língua materna é importante pois faz parte da identidade do povo Kaingang enquanto povo diferente.

A alfabetização deve ser feita, sim, na língua materna. Nas outras séries, a distribuição do tempo deve ser equivalente tanto para trabalhar o português, quanto para se trabalhar a língua materna.

O professor, para resgatar os valores de uma cultura, deve pesquisar. Isso pode ser feito por ele individualmente ou com os alunos, em trabalhos em grupo.

Na maioria das comunidades, os valores da cultura não-indígena ainda prevalecem. Hoje, precisamos que a escola, através de seus educadores, difunda nossos valores para que se torne mais fácil a aprendizagem de nossas crianças, pois elas se identificam com esses valores.

## TERMOS KAINGANG PARA PENSAR EDUCAÇÃO

Existem palavras Kaingang que expressam conceitos educativos, tais como:

- Vẽnh kajrãnrãn/kanhrãnrãn : han há: saber fazer com habilidade;
- Jyvãn: educar, aconselhar;
- Kanhrãn: ensinar;
- Kinhrãg: aprender, conhecer e descobrir;
- Ki ẽmẽ: escutar, prestar a atenção;
- To vẽnẽn: comentar, contar as histórias;
- To jykrẽn: pensar a respeito de algo, refletir;
- Kinhra: é o conhecimento da pessoa que já sabe antes, como na forma de conhecer do kujá,
- Ki kanhró: sabedoria em questões específicas;
- Kĩ há: inteligente, que tem boas idéias;
- Vẽnhrãn: escrever;
- Kãgrá: desenhar;

Essas idéias são uma forma de buscar o entendimento da educação na cultura Kaingang.

## ALFABETIZAÇÃO

- ❖ A alfabetização deve se dar a partir da língua materna, kanhgág ou portuguesa, e respeitando as características de cada comunidade.
- ❖ Sempre que possível, é desejável que o mesmo professor seja responsável pela alfabetização em língua materna e pela introdução da escrita na segunda língua.
- ❖ A língua de alfabetização deve ser uma decisão da comunidade escolar.
- ❖ É preciso definir uma política lingüística ao longo da escolarização com seqüência, com estabelecimento do que trabalhar em cada série, que não pode ser fragmentada e que deve ter uma linha definida.
- ❖ Há necessidade de elaboração de material didático-pedagógico específico, pelos professores, para trabalhar com a alfabetização e também para as séries finais, nas disciplinas.

- ❖ É papel do professor “entrar na realidade dos alunos”, respeitando o dialeto do aluno.
- ❖ Conhecer, valorizar e aplicar experiências alternativas (Inhacorá), de mudança curricular e método de alfabetização (professores mais antigos), sempre que possível, em benefício da melhoria da qualidade da educação.
- ❖ A proposta pedagógica deve ser mais ativa, não ficar nas prateleiras; a escola deve trabalhar a realidade local, não desprezando o acesso ao conhecimento universal.
- ❖ Nas escolas indígenas onde o trabalho com a língua kanhgág está sendo feito de forma restrita, o tempo das aulas deve ser aumentado, para que o professor possa não só trabalhar a língua escrita, mas também possa ensinar costumes, contar histórias e fazer visitas aos mais velhos. Podendo, a partir daí, fazer relatórios que servirão a outros alunos, para que eles tenham uma visão tanto do que foi antes como do que queremos no nosso futuro.
- ❖ O exercício da 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. O uso e a exploração da fala permanentemente, e também da escrita indígena, determinam uma relação de poder e domínio dessas habilidades, evidenciando assim o seu valor cultural e afetivo.
- ❖ As práticas de oralidade e de escrita devem ser trabalhadas de forma a que o aluno tenha conhecimento do que se passa para ele. A oralidade pode e deve ser trabalhada dentro da sala de aula, pois o aluno necessita e, conseqüentemente, estará aprendendo, seja através de contos, ilustrações, etc. Dessa forma, não devemos esquecer da escrita, pois é ela que fixa no aluno aquilo que ele aprendeu durante a aula, em forma de texto, cartaz, etc. Porém pensamos que o professor não deve preocupar-se só com a escrita ou só com a oralidade, mas sim conciliá-las no ponto em que o aluno tenha perfeita interpretação do que está se passando em torno de si, ou para si mesmo.
- ❖ A pré-escolarização e a alfabetização daqueles alunos que têm por língua materna o kanhgág deve ser realizada, obrigatoriamente, nessa língua, para não confundir o aluno. Deve-se trabalhar oralmente a língua portuguesa a partir da segunda série, para possibilitar a continuidade da aprendizagem, pelo aluno, da segunda língua.

## CURRÍCULO

1. O currículo deve ser globalizado, integrado e interdisciplinar. Ele é uma construção social do conhecimento.
2. Construção do conhecimento comprometida com a transformação social referenciada na realidade histórica em interação com os diferentes saberes e com a valorização da cultura indígena.
3. Educação como a base do desenvolvimento social, que é entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário e que considere o homem e a mulher em suas relações com o meio e com os demais.
4. O currículo deve ser feito junto com a comunidade (pais, professores, alunos, funcionários, líderes, órgãos competentes) e de acordo com a realidade, com os costumes e com as formas de organização.
5. Educação como um processo permanente de formação de sujeitos autônomos e com posição crítica frente as desigualdades e as injustiças sociais. Garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem na Educação Básica, como uma exigência de desenvolvimento social.

## TEMPO ESCOLAR

Queremos construir um jeito novo de ensinar, pois não concordamos com a tradição classificatória e excludente, que promove a evasão e a repetência e que não respeita nem a capacidade individual de cada criança, nem o seu tempo de aprendizagem. Não queremos ter tempo limitado para ensinar.

O tempo escolar deve ser flexível, dependendo o mesmo da realidade e da opção de cada comunidade. Cada comunidade indígena terá direito de optar sobre as modalidades de ensino que irá adotar, e também sobre o tempo em sala de aula, desde que vença as oitocentas horas – aula e/ou os duzentos dias letivos anuais.

O aprendizado da criança não deve ter tempo determinado. O seu aprendizado deve ter um acompanhamento direto pelo professor.

Para proporcionar uma maior assiduidade, deve-se ter um calendário específico, observando o tempo em que os alunos saem com suas famílias para vender artesanato, o calendário agrícola, etc.



## AValiação

O tipo de educação, com sua forma própria de avaliação, que é aplicado nas redes públicas e particulares, vem sofrendo contestações, porque foi construído para contemplar ou favorecer o sistema capitalista. Sabemos que este sistema é excludente e que ele não ajuda em nada as classes menos favorecidas.

Tentando romper com essa barreira é que nós, professores indígenas, lutamos muito tempo por uma educação diferenciada.

Pensamos, então, que a proposta -- pedagógica diferenciada, que vem sendo construída por nós, seja capaz de romper a avaliação classificatória existente, para promover uma avaliação emancipatória.

A avaliação classificatória passa por cima de valores culturais muito importantes das comunidades indígenas. Então, através da proposta da avaliação emancipatória, estes valores (culturais) seriam melhor discutidos e valorizados na escola, para uma melhor avaliação.

Nessa avaliação emancipatória, ficam definidas as questões de quem faz a avaliação, o que avaliar, por que avaliar, para quem será direcionada a avaliação e, por fim, quando e como será aplicada, devendo-se considerar a seguinte dinâmica da avaliação:

- A avaliação deve ser feita com profundo conhecimento do aluno, do seu dia a dia, de sua família, ou seja, de tudo o que o aluno trabalhou, isto é, do conhecimento geral do aluno e de sua família;
- Auto-avaliação dos professores, dos funcionários e da direção;
- Não excluir o aluno através da avaliação, pois todos são capazes de aprender, tendo-se o aluno como centro do processo;
- Utilizar, como alguns dos recursos de avaliação, os exercícios e as práticas escritas, bem como a oralidade;
- Quando mais de um professor trabalharem com uma 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;
- Para formar cidadãos críticos, conscientes da realidade em que vivem;
- Para adquirir responsabilidade;
- Para formar lideranças capazes de serem sujeitos ativos na sociedade.

A avaliação emancipatória deve ser um instrumento para melhorar a qualidade de ensino nas escolas e para criar novas perspectivas para a educação indígena.

## ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

É preciso destacar que a organização escolar será própria em cada comunidade, devido às suas especificidades. Em todas elas, porém, nas mais diferentes formas de organizar a estrutura escolar, todas as decisões devem ter a participação da comunidade escolar para que possam atender realmente aos seus interesses.

### ADMINISTRATIVA:

Direção indígena, escolhida por eleição, com autonomia para discutir com os demais segmentos da escola (CPM, Conselho Escolar e Lideranças), para administrar recursos financeiros, materiais didáticos e o andamento escolar em geral. Como a lei define que os diretores devem ser concursados, temos aí mais um motivo para destacar a necessidade urgente de concurso diferenciado e específico para professores índios.

A direção não-indígena terá um professor indígena escolhido pela comunidade escolar para fazer parte das decisões da escola. A escolha da direção não-indígena segue as mesmas determinações da direção indígena, com critérios estabelecidos pela comunidade.

Também é importante a participação dos professores indígenas na decisão sobre a aplicação das verbas que chegam para as escolas indígenas, para que as mesmas sejam bem aplicadas. Para tanto, é desejável a criação do Conselho Escolar.

### RECURSOS HUMANOS:

As escolas devem estar providas de recursos humanos qualificados, sempre observando o disposto no parágrafo único do artigo 6º da Resolução 03/99 do CNE: "Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização."

Para o nível fundamental -- séries iniciais: professor indígena com magistério completo ou com formação em Pedagogia.

Para o nível fundamental - séries finais: professor indígena com magistério e professores indígenas por área com curso superior.

É preferível que os funcionários da escola (merendeira, secretários de escola ou outros) sejam indígenas, pela proximidade que se encontram da escola e pela relação que estes têm com a comunidade.

A escolha deve ser feita pela comunidade escolar, priorizando aqueles que têm experiência em serviço, até a realização de concurso público específico.

Os professores deverão refletir e dialogar com a comunidade, levantando as necessidades e as dificuldades e encaminhando propostas alternativas, construindo, assim, uma nova relação de trabalho na dinâmica escolar.

É necessário que exista uma política pública de formação de professores indígenas, para garantir a qualidade do ensino nas comunidades indígenas e a segurança profissional dos professores.

### PROCESSO DE DECISÃO

As decisões a serem tomadas dentro de uma escola indígena devem ter a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive de Conselho Escolar representativo e de lideranças, participação e orientação das Coordenadorias Regionais de Educação e da Secretaria de Educação, visando o bem da comunidade como um todo.

Substituição do papel do CPM, com a criação do Conselho Escolar, o qual é representado por todos os segmentos da escola.

O papel da equipe diretiva é o de coordenar o administrativo, o financeiro e o pedagógico das escolas indígenas, junto com o Conselho Escolar.

O assessoramento a toda a comunidade escolar deve ser realizado pela Coordenação Pedagógica.

A escola deve ser um espaço coletivo de construção de direitos e de deveres, da ética, dos valores, da cidadania, da responsabilidade e de exercício da democracia participativa na tomada de decisões, de diálogo, de justiça e de igualdade.

A escola deve ter uma Proposta Político - Pedagógica elaborada, deve ter espaço físico adequado, deve estar provida de material didático e deve ser legalizada para que se possa realizar eleição direta de uma equipe diretiva com proposta de trabalho.

A escola indígena desejada é aquela que proporciona uma quebra da estrutura que está aí formada, onde prevalece o poder do mais forte sobre o mais fraco, ou seja, onde prevalecem as relações de hierarquia e submissão.

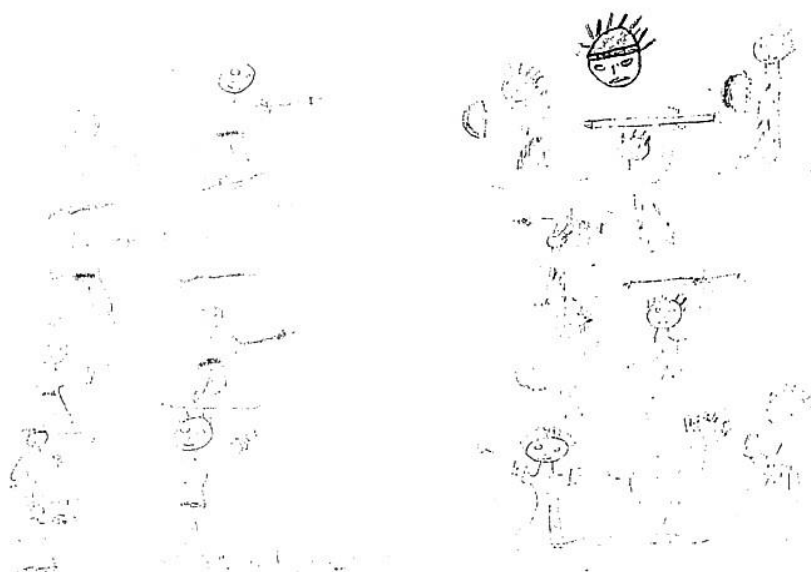
A escola indígena deve resgatar e manter a cultura de geração a geração.

A comunidade escolar deve estar a par e também deve opinar a respeito dos recursos destinados para as escolas indígenas para que os mesmos sejam utilizados em investimentos voltados para as necessidades básicas da escola.

Deve acontecer formação continuada para a equipe diretiva, para os professores e para os demais funcionários.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO  
EDUCAÇÃO INDÍGENA

## REGIMENTO COLETIVO DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS KAINGANG



Jeferson Pereira  
E.E.I.E.F. Toldo Coroado  
Terra Indígena Votouro

ESTE DOCUMENTO É RESULTADO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO POVO KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL AO LONGO DO ANO DE 2001.

## REGIMENTO COLETIVO DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS KAINGANG

### 1. ESCOLAS ESPECÍFICAS DA MODALIDADE INDÍGENA - VALORES DA CULTURA KAINGANG:

Vênhkanhrân Ti To Jykre:

Ëg tÿ kanhgág ag vênhkanhrân ti to jykrén kÿ Ëg tóg ag tÿ nén han ti ên to jykrég mÿ gé si, kar nén ù tág to jykrén jé gé, ag kajró tÿ tÿ kej ke tÿ Ëg nÿ, mÿr ag krê vÿ ag kajró hã ki vênhkajrân kej mÿgésér, kar Ëg si ag ki vênhkajrân kej mÿgésér, kar Ëg si ag tÿ han jafã ên han mã sór jé.

#### Concepção de Educação (tradução):

Buscando o entendimento na educação indígena, queremos expressar as habilidades já adquiridas descobrindo os conhecimentos e transmitindo-os de geração a geração, resgatando assim todos os valores e habilidades culturais.

\*\*\*

A escola kaingang é um espaço para a construção de uma educação que proporciona ao estudante kaingang os conhecimentos importantes para a sua vida e uma visão de progresso coletivo para a melhoria do ser humano, onde estão contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

Nesta perspectiva, a escola busca o resgate histórico-cultural das comunidades, visando a valorização da cultura e das leis internas da comunidade, para garantir ao nosso povo o direito de ser diferente do não-índio e também a manutenção de nossos costumes.

Para que a escola contribua para a formação de estudantes críticos; para que se construa uma sociedade mais igualitária, mais humana, unindo os professores para garantir a educação diferenciada e os direitos conquistados na Constituição Federal; é necessário que as decisões sejam tomadas em coletivo, e não impostas, como no período em que a escola era pensada como espaço de dominação da sociedade branca sobre os povos indígenas.

### 2. OBJETIVOS E FINALIDADES DA ESCOLA:

A escola kaingang garante a formação básica do cidadão kaingang mediante uma educação diferenciada e de qualidade, construída em conformidade e a partir da realidade local, para que seus estudantes atuem de forma crítica no contexto da sociedade regional.

Nesta perspectiva, a escola forma sujeitos criativos, pensantes, desinibidos, capazes de buscar conhecimentos através de pesquisas e da continuidade de seus estudos em diversos ramos, tais como agricultura, pedagogia, administração, saúde ou outros, orientados conforme as necessidades do povo kaingang e organizados de forma a que esses saberes retornem na forma de benefícios para suas comunidades.

Essa escola é um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Neste sentido, realiza o resgate cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas tradicionais, às crenças, aos usos e costumes, às festividades de datas significativas, à língua e às tecnologias indígenas, valorizando e difundindo a cultura kaingang.

### 3. OBJETIVOS E FINALIDADES DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE ENSINO:

#### Educação Fundamental:

Desenvolver o aprendizado dos estudantes, entendendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a compreensão dos ambientes natural e social, dos sistemas políticos, das tecnologias, das artes e dos valores em que se fundamentam o povo kaingang e a sociedade regional, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e de habilidades e a formação de atitudes e de valores voltados para a afirmação da identidade kaingang.

Proporcionar aos estudantes a vivência, o conhecimento da cultura e a integração social em seu *êmã* (comunidade local).

#### Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Compreender-se como pessoas voltadas para a coletividade, autônomas, participativas, solidárias, cooperativas, possuidoras de direitos políticos, sociais e civis, que repudiam injustiças e discriminações, respeitam-se e se fazem respeitar, relacionam-se, exercem a cidadania e a democracia, constroem o auto-conhecimento, exercem a criatividade, a auto-estima, a auto-imagem, a sensibilidade e a afetividade e agem, com persistência, na busca do conhecimento e da vivência da cultura kaingang.

### 4. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

A metodologia de ensino-aprendizagem na escola kaingang prioriza o estudante e seu *êmã*, referenciando-se nos valores da cultura kaingang, o que nos valoriza como seres humanos e como povo indígena.

Os professores e estudantes buscam juntos o conhecimento da realidade da comunidade, onde se inserem os conhecimentos tradicionais, através da Pesquisa Participante e dos Temas Geradores, o que torna o aprendizado fácil e atraente.

Essa metodologia de ensino-aprendizagem, a Pesquisa Participante, envolve todo o *êmã*, proporcionando espaço onde todos os moradores discutem, refletem e contribuem com o processo de construção da escola kaingang. Ela também possibilita a seleção de temas geradores a partir da realidade da comunidade; temas que são do conhecimento do estudante e que podem ser explorados interdisciplinarmente nas áreas do conhecimento, pois é por meio desses temas que os professores organizam coletivamente os conteúdos a serem trabalhados nessas áreas.

Dessa forma, Pesquisa Participante e Temas Geradores, referenciais da Educação Popular, são ressignificados na escola à luz dos valores da cultura kaingang. É através dos Temas Geradores que a cultura de nosso povo está presente nos trabalhos da escola, confrontando e problematizando realidades e buscando soluções coletivas para os problemas da comunidade. É através da Pesquisa Participante que a realidade da comunidade entra na sala de aula e que se estabelece uma prática com a qual a escola aprende com a comunidade e também a comunidade passa a aprender com a escola, estreitando os vínculos entre escola e comunidade. O material obtido com as pesquisas é registrado e disponibilizado às outras escolas indígenas, quando solicitado.

Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos acontece de forma interdisciplinar, referenciada nos saberes tradicionais sobre temas como educação, saúde, agricultura, esporte, lazer, religião, nutrição, medicina, técnicas de produção de artesanato e outros de interesse da comunidade escolar, realizando dessa forma o resgate das raízes culturais kaingang e fixando as

diretrizes do ensino intercultural e bilíngüe.

Neste processo, os estudantes desenvolvem o conhecimento sobre as metades tribais e as formas corretas de relação entre *kamê* e *kanhrukuré*, como também o conhecimento do território kaingang e a consciência do valor da terra e de seus ambientes para a sobrevivência física e cultural da comunidade indígena.

Essa metodologia de ensino-aprendizagem embasa-se no respeito à tradição oral das comunidades, valorizando o saber dos mais velhos e incentivando a que eles participem da escola relatando as histórias de seus antepassados - como era viver na terra indígena antigamente - para que, no decorrer do tempo, essas histórias sejam transmitidas de geração para geração, preservando a cultura kaingang.

A escola organiza atividades culturais com a sua comunidade e, na medida do possível, com a participação de outras comunidades, lembrando suas datas significativas, rituais e heróis, incentivando os estudantes a divulgar sua cultura através de apresentações artísticas e de exposições de trabalhos sobre a história kaingang.

Nessa proposta, o estudante é valorizado em todas as suas potencialidades e possibilidades e levado a sentir o gosto pela aprendizagem. O estudante é percebido como sujeito do processo educativo, sendo reconhecidas suas potencialidades de pesquisar, refletir, interferir, contribuir e agir de forma crítica e participativa, alimentando sua auto-confiança e auto-estima e desenvolvendo seu orgulho étnico e o orgulho de sua cultura.

Em virtude do caráter bilíngüe da escola indígena, o estudo do kaingang perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na comunidade, enquanto que a alfabetização acontece a partir da língua materna, kaingang ou portuguesa, respeitando as características e as decisões de cada *êmã*.

Por fim, são respeitadas as diferenças de momentos e de tempos de inserção das crianças, jovens ou adultos na escolarização formal, conforme as características de cada grupo familiar.

A comunidade escolar participa de atividades pedagógicas na escola que visam a educação nutricional para famílias indígenas, contribuindo para uma alimentação diferenciada e adequada das crianças em cada faixa etária.

A creche desestrutura os conhecimentos que as crianças precisam adquirir com o convívio familiar antes de entrarem na escola, principalmente no que se refere ao aprendizado da língua indígena, e também retira a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos, não sendo, portanto, recomendada sua implementação nas comunidades indígenas.

## 5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

### 5.1. Construção do Currículo:

A organização curricular é definida com todo o *êmã*, porque cada *êmã* tem seu modo de vida.

O currículo é integrado e interdisciplinar, referenciado na realidade da comunidade e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, partindo de seus valores culturais.

### 5.2. Organização dos Tempos e Espaços:

#### 5.2.1. Ensino Fundamental:

A escola kaingang opta pelo regime de organização por ciclos ou pelo regime de organização por séries, nas formas apresentados nesse regimento, ou por forma diversa de organização,

conforme a legislação vigente.

Ao optar por uma das formas de organização que constam nesse regimento, a escola especifica o regime escolhido ao encaminhar o seu processo de autorização de funcionamento.

Regime de Organização por Ciclos:

- Primeiro Ciclo: constituído de quatro anos, atendendo os estudantes da faixa etária aproximada dos seis aos nove anos.
- Segundo Ciclo: constituído de dois anos, atendendo aos estudantes da faixa etária aproximada dos dez aos onze anos.
- Terceiro Ciclo: constituído de três anos, atendendo os estudantes da faixa etária aproximada dos doze aos quinze anos.

A correspondência entre idade e ciclos se referencia nos ciclos de vida encontrados nas comunidades kaingang.

Nessa organização, o primeiro e o segundo ciclos constituem os anos iniciais, que estão estruturados em seis anos devido à especificidade do aprendizado de duas línguas - indígena e nacional. O terceiro ciclo corresponde aos anos finais, que estruturam-se em três anos.

Para assegurar a unidade pedagógica dentro de um mesmo ciclo, as turmas contam com a participação do professor itinerante no cotidiano das salas de aula.

Conforme a necessidade, a escola mantém turmas de progressão entre os ciclos.

Regime de Organização por Séries:

O regime de organização por séries anuais é constituído por nove séries no Ensino Fundamental, atendendo aos estudantes na faixa etária dos seis aos quatorze anos. Em geral, as comunidades escolares, incluindo todos os seus segmentos, só conhecem a organização por séries. Qualquer que seja o regime de organização escolar implantado, seja por séries ou por ciclos, o mesmo precisa contemplar as fases de aprendizado dos estudantes, valorizando e respeitando seus conhecimentos e trabalhando com os temas geradores de suas comunidades, tornando a aprendizagem significativa para estudantes e professores, não realizando mais a avaliação classificatória, pois ela ocorre no dia-a-dia das atividades.

**5.2.2. Educação de Jovens e Adultos:**

A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental atende estudantes a partir dos quinze anos e organiza-se por totalidades, sendo que para cada área de conhecimento a divisão da carga horária é a mesma no interior das totalidades:

- Alfabetização: com 1200 horas de carga horária - organizadas nas Totalidades 1 e 2.
- Pós-alfabetização: com 3200 horas de carga horária - organizadas nas totalidades 3, 4 e 5.

A Educação de Jovens e Adultos organiza os tempos de trabalho em ensino presencial e ensino não-presencial. O ensino presencial acontece durante quatro turnos semanais com os estudantes. Entende-se por ensino não-presencial o conjunto das atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços extra-escolares, com prévia orientação dos professores e posterior retorno qualificado, através do diálogo realizado no espaço escolar.

O período de formação semanal de professores é computado nos tempos da escola e dos estudantes como ensino não-presencial.

**5.3. Planos de Estudo:**

Os Planos de Estudo consideram, para sua elaboração, o Projeto Político-Pedagógico da escola e este Regimento, possibilitando as práticas de construção e de resgate dos conhecimentos



tradicionais em aula e no *êmã* como um todo, valorizando a cultura e costumes dos antepassados kaingang.

As Coordenadorias Regionais de Educação, com a participação da comunidade local e do Conselho Escolar, são instâncias responsáveis pela homologação dos Planos de Estudo.

Os Planos de Estudo podem ser adaptados antes do início de cada ano letivo visando corresponder às mudanças da realidade, sendo discutidos pela comunidade e Conselho Escolar com a assessoria da Coordenadoria Regional de Educação.

Para a garantia da construção do conhecimento de forma interdisciplinar, o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no regime ciclado quanto no regime seriado, é organizado de forma não-disciplinar; enquanto que, nos anos finais, é organizado por áreas do conhecimento.

Os Planos de Trabalho dos professores são desdobramentos dos Planos de Estudo, e são construídos coletivamente, tendo em vista os Temas Geradores propostos. Os professores incluem, em seus Planos de Trabalho, a elaboração de material didático-pedagógico específico, para trabalhar com a alfabetização e também para os anos finais, nas áreas de conhecimento, de forma a assegurar as especificidades culturais de cada escola.

A língua indígena e os valores culturais kaingang são obrigatórios ao longo de todo Ensino Fundamental, se inserindo progressivamente em todas as áreas do conhecimento.

É possível a inclusão de línguas estrangeiras modernas nos Planos de Estudo como terceiras línguas, nos anos finais do Ensino Fundamental, desde que resguardem os aprendizados da língua kaingang e da língua nacional.

Os "Valores Kaingang" são trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola, substituindo o Ensino Religioso. Sua inclusão, nos Planos de Estudo, prevê trabalhos de pesquisa junto ao *êmã*, principalmente através da participação dos moradores mais velhos, para que partilhem suas experiências de vida com os estudantes.

Para a definição das atividades correspondentes ao componente curricular da Educação Física, é desenvolvida a pesquisa das formas de corporeidade presentes na cultura dos rituais, traduzindo esses conhecimentos em atividades diversificadas de acordo com a realidade de cada *êmã*.

## 6. AVALIAÇÃO:

### Avaliação da Aprendizagem do Estudante:

A avaliação é de caráter emancipatório e tem como objetivo respeitar os diferentes ritmos e trajetórias dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

É feita com profundo conhecimento do aluno, em seu dia-a-dia e em sua família. Também é contínua, diária, com registros escolares que assegurem o trabalho desenvolvido, mantendo o estudante e/ou sua família informados dos procedimentos e do andamento do processo avaliativo.

A expressão dos resultados da avaliação, inclusive aquela dos alunos transferidos, se faz por parecer descritivo trimestral. Esta avaliação é mais minuciosa, exige mais trabalho do professor, mas é melhor, pois o parecer descritivo é coerente com o conceito de avaliação emancipatória que consta na Proposta Político-Pedagógica de Referência das Escolas Kaingang.

Desse modo, no Conselho de Classe, quando o professor for dialogar com o estudante, e/ou com sua família sobre as situações em que ele não se saiu bem, em que necessita melhorar, é necessário que se faça a reflexão sobre o porquê o estudante não alcançou a aprendizagem.

#### **Avaliação da Escola e dos Segmentos que compõem a Comunidade Escolar:**

A avaliação da escola e da participação dos segmentos que a compõem é realizada semestralmente, de acordo com critérios e objetivos definidos pela comunidade, tem base os valores culturais de cada *emã*, respeitados os princípios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola e neste Regimento.

A avaliação institucional abrange o processo de construção participativa e a aplicação dos Planos de Estudo.

#### **Conselho de Classe:**

O Conselho de Classe é constituído por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, funcionários, coordenação pedagógica, equipe diretiva e professores), e tem por objetivo avaliar a prática pedagógica de forma dialógica e o processo educativo em sua totalidade, sendo que ocorre com periodicidade trimestral, precedendo a elaboração dos pareceres descritivos.

#### **Frequência e Afastamento:**

A exigência de frequência mínima é observada, desde que não se transforme em empecilho para a inclusão dos educandos no processo educativo.

Aos estudantes do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, é possibilitado o afastamento das aulas por período determinado e por motivos relevantes (em função de demandas familiares, de auto-sustentação, de questões culturais ou pessoais). Caso o estudante necessite desse instrumento, ele ou sua família comunicam o afastamento à escola, sem prejuízo de sua frequência e não implicando no cancelamento de sua matrícula.

O estar presente não significa apenas vir às aulas, mas participar efetivamente de todo o processo. Desse modo, ao aluno que sai temporariamente da aldeia em busca de auto-sustentação, são oferecidas atividades complementares que valorizem seu trabalho e modo de vida, a serem realizadas durante sua saída.

Na EJA, a escola oferece o tempo administrativo; e os estudantes, considerando seus conhecimentos anteriores, constituem seu ritmo de aprendizagem, entendido como o seu próprio tempo pedagógico.

#### **Estudos Compensatórios:**

O estudo compensatório de irregularidade é aplicado para recuperação das aprendizagens que a ausência às aulas impede. É presencial, sendo proporcionado pela escola sob a forma de aulas, a partir das quais são desenvolvidos trabalhos de pesquisa, respeitando o tempo do estudante. É realizado no decorrer do período letivo e necessariamente registrado pela escola, constando no parecer descritivo.

#### **Estudos de Recuperação:**

São oferecidos a todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudos de recuperação ao longo do ano letivo, para que tenham bom aproveitamento dos seus estudos.

Estas atividades constam nos Planos de Estudo e são registradas, para acompanhar o desenvolvimento do estudante no parecer descritivo.

#### **Transferência Escolar:**

É concedida transferência do estudante mediante solicitação dele próprio ou de familiar

responsável. Para este fim é fornecido histórico escolar das temporalidades concluídas com parecer descritivo, explicitando os conceitos trabalhados no currículo ou nas áreas de conhecimento.

São admitidas transferências no decorrer de todo o ano letivo.

Para efeito de matrícula por transferência são apresentados o documento de identidade do estudante e seu histórico escolar.

#### **Inserção de Estudantes:**

O processo de inserção situa o estudante em qualquer tempo do ensino fundamental, podendo ser realizado pela Coordenação Pedagógica:

- por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, temporalidade anterior, na própria escola;
- por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, cabendo reinserção nas situações em que a Coordenação Pedagógica considere necessário.
- independente de escolarização anterior ou quando o estudante não apresenta documentação escolar, mediante inserção feita pela escola a partir da aferição de conhecimento, desenvolvimento e experiência do estudante, tendo como base os Planos de Estudo, sendo os resultados expressos na forma de parecer descritivo de para que possibilite sua matrícula na temporalidade adequada.

Nas situações em que considere necessário, a Coordenação Pedagógica pode promover o aproveitamento de estudos ou os estudos de adaptação curricular. O aproveitamento de estudos consiste na dispensa de estudos já realizados pelo estudante, que sejam suficientes para o prosseguimento de seus estudos e acontece a partir da análise dos documentos escolares do aluno pela Coordenação Pedagógica. A adaptação curricular inclui recuperação de objetivos e de aprendizagens não desenvolvidos pelo estudante, mediante estudos programados, visando complementações indispensáveis. É providenciada a partir da efetivação da matrícula do estudante, sob orientação da Coordenação Pedagógica.

A enturmação, no processo de implantação do regime de organização por ciclos, ocorre de acordo com os conhecimentos, experiências de escolarização e idades dos estudantes.

#### **Avanço e Permanência:**

O avanço é definido pela Coordenação Pedagógica e pelo conjunto dos professores dos ciclos ou do conjunto de séries envolvidas - anos iniciais ou anos finais, a partir da análise da situação de cada estudante e considerando seu conhecimento, experiência e desenvolvimento, podendo ser efetivado a qualquer tempo. Se necessário, o avanço acontece com apoio didático-pedagógico, estabelecido em plano específico, que tem por base o respectivo parecer descritivo.

Na EJA, os avanços também acontecem a qualquer tempo, independente do tempo administrativo de organização da escola, e levam em consideração o tempo pedagógico próprio de cada estudante no processo de aprendizagem. Se realizam dentro de uma mesma Totalidade, na medida em que o estudante vai ampliando seus conhecimentos; ou de uma Totalidade para a outra, a partir da análise do crescimento do estudante, avaliada pelo conjunto dos envolvidos no processo educativo.

A Permanência em uma determinada temporalidade por um período mais longo não significa, necessariamente, estagnar o processo de aprendizagem, mas respeitar o tempo de aprendizagem do estudante.

**Progressões Continuada e Parcial:**

Nas escolas que optam por manter o regime de organização por séries, é oferecida a progressão continuada, entendida como a oportunidade de superar determinadas dificuldades de aprendizagem detectadas pelo professor, sem que seja impedida a promoção à série seguinte.

A progressão parcial em uma área do conhecimento é oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental. Em situação de permanência, o aluno que avança em determinada área do conhecimento não necessita frequentá-la novamente no ano subsequente.

**Turmas de Progressão:**

No primeiro e segundo ciclos, são organizadas turmas de progressão visando o atendimento dos estudantes provenientes de outras escolas ou que não possuem escolaridade e que apresentarem defasagem entre a faixa etária e o ciclo de aprendizagem sem que se possa proceder a sua adaptação de estudos. Nessas turmas, agrupam-se os estudantes de acordo com suas vivências e idades aproximadas e desenvolve-se trabalho dirigido ao seu aprendizado, concentrado em suas dificuldades, que abre a possibilidade de avanço do estudante para uma turma do ciclo ao longo do ano, sem que necessite passar pelos ciclos anteriores.

**Certificação de Conclusão de Curso e Históricos Escolares:**

É expedido pela escola, aos estudantes que concluem todas as temporalidades previstas nos Planos de Estudo, Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental e Histórico Escolar em duas vias. A escola fornece outra via desses documentos sempre que solicitada.

**7. CALENDÁRIO ESCOLAR:**

O Calendário Escolar é definido pelo *êmã* com a participação da Coordenadoria Regional de Educação. Sua organização respeita os eventos importantes dos *êmã*, assim como o próprio calendário agrícola da comunidade.

O recesso escolar relacionado à Semana do Índio é definido em cada comunidade e apresentado nos Planos de Estudo da escola.

O calendário prevê tempos e espaços visando qualificar as relações político-pedagógicas entre os professores por meio da construção e socialização do conhecimento, segundo as necessidades e características culturais de cada *êmã*, bem como de encontros para a produção dos materiais didáticos de cada escola.

**Regime de Matrícula:**

- As escolas realizam as matrículas dos alunos a qualquer tempo.
- Se constitui documento hábil para sua realização a certidão administrativa expedida pelo órgão oficial de assistência aos povos indígenas, inclusive para alunos transferidos.
- Os estudantes já matriculados têm garantia de matrícula automática.

**8. GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES DE TRABALHO:**

É importante que a organização do trabalho pedagógico esteja centrada na prática educativa democrática, participativa e dialógica, como pressupostos do processo de construção social do

conhecimento.

É necessário que, nas relações de trabalho, o planejamento seja coletivo entre professores indígenas, bilíngües ou monolíngües, e os professores não-índios, permitindo assim uma melhor qualidade dos educadores, ao se valorizar um ao trabalho do outro.

Neste sentido, a gestão escolar, entendida como um aspecto do trabalho pedagógico, constitui um espaço participativo de toda comunidade local, onde consideramos a capacidade e o conhecimento de todos os seus membros.

#### **Conselho Escolar:**

As decisões na escola são tomadas pelo *ẽmã* representado no Conselho Escolar. O Conselho Escolar, órgão máximo da escola, tem natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, enquanto o Círculo de Pais e Mestres responde administrativamente em relação à escola.

Cabe a cada *ẽmã* a definição da periodicidade de realização de Assembléias do Conselho Escolar, bem como dos critérios de inclusão de seus diferentes segmentos e do número de representantes necessários no Conselho, devendo valorizar a participação de velhos e lideranças. Os velhos, pelas condições de realizarem resgates culturais e de transmitirem o conhecimento de nossos valores. As lideranças, pelo seu conhecimento acerca da realidade da comunidade, auxiliando no processo de tomada de decisões sem, no entanto, sobrepor atribuições do Conselho Escolar.

#### **Equipe Diretiva:**

A Equipe Diretiva é composta pela direção, vice-direção, representação dos professores indígenas e coordenação pedagógica.

Cabe à direção e vice-direção responder administrativamente pela gestão da escola, acatando as deliberações legítimas do Conselho Escolar.

A escolha da equipe diretiva é feita pelos estudantes, familiares, professores, funcionários, lideranças e demais integrantes da comunidade local.

#### **Coordenação Pedagógica:**

Compete à Coordenação Pedagógica organizar os processos de formação continuada e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento, dos Planos de Estudo da escola, da avaliação da aprendizagem do estudante e da avaliação institucional.

Nas escolas que optam pelo regime de organização por ciclos, participa da Coordenação Pedagógica um professor itinerante por ciclo. Esse professor é escolhido por ser reconhecido pela comunidade em razão de seu conhecimento e experiência, sendo preferencialmente bilíngüe. Ao professor itinerante compete realizar o apoio pedagógico, atuando como docente em sala de aula no conjunto das turmas do ciclo, concomitante ao trabalho dos demais professores.

#### **Estudantes:**

Cabe aos estudantes participar com responsabilidade, sendo atuantes em todos os sentidos e contribuir com seus conhecimentos nas atividades das aulas, no processo de construção dos Planos de Estudo, no Conselho de Classe, podendo contestar critérios avaliativos, inclusive recorrendo às instâncias escolares superiores.

#### **Familiares:**

Acompanham e participam da vida escolar de seus filhos em todas as suas dimensões, colaborando no desenvolvimento das atividades propostas pela escola.

**Funcionários:**

Fazem parte dos processos de tomada de decisão na escola. Colaboram na organização escolar e na educação em torno às boas maneiras dos estudantes. Possuem um papel educativo na escola e, por isso, cabe a eles demonstrar responsabilidade no seu trabalho e no seu exemplo de vida.

**Professores:**

Cabe a todos os professores se envolverem nas questões levantadas pela comunidade escolar, como forma de facilitar o diálogo entre professores e de garantir a unidade e a descentralização do poder, pois a divisão dos trabalhos precisa ser de consenso, assim como comprometerem-se com a causa educativa participando de todas as atividades propostas pela escola.

**9. POLÍTICA DE FORMAÇÃO:**

Os cursos de formação de professores kaingang constituem uma política pública de formação coletivamente construída em cada *êmã* e referenciada nos valores e conhecimentos tradicionais da cultura kaingang.

O projeto político-pedagógico de referência das escolas estaduais indígenas kaingang do Rio Grande do Sul é efetivado mediante formação específica, permanente e continuada dos professores, ocorrendo por meio:

- Da troca de experiências entre os professores na escola, ou entre escolas;
- Da participação efetiva nos períodos dedicados ao estudo, reuniões semanais, cursos, encontros, planejamento e avaliação envolvendo professores - inclusive aqueles contratados temporariamente, coordenações pedagógicas, equipes diretivas e Coordenadorias Regionais.
- Da Pesquisa Participante, a partir da realidade cultural vivenciada em cada *êmã*, de forma a propiciar a construção de Planos de Estudo próprios, a produção de material didático específico, bem como o desenvolvimento de metodologias adequadas de ensino e pesquisa a partir de uma perspectiva kaingang da aprendizagem.

Na Educação de Jovens e Adultos, a formação em serviço dos professores acontece semanalmente com 20% da carga horária oferecida no tempo da escola.

**10. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL:****Recursos Humanos:**

As atividades profissionais na escola indígena são exercidas prioritariamente por índios, asseguradas sua formação em serviço, bem como a formação continuada.

As escolas indígenas necessitam, na Coordenação Pedagógica, da assessoria permanente de um professor bilíngüe para ajudar aos demais professores indígenas.

A exigência de escolarização dos funcionários de escola precisa ser condizente com suas atribuições.

**Recursos Físicos:**

A infra-estrutura necessita ser adequada à realidade de cada comunidade, respeitando suas opções.

**Normas de Convivência:**

Na elaboração das normas de convivência de cada escola são levados em consideração as leis e os costumes tradicionais dos respectivos *êmã*, bem como o Projeto Político-Pedagógico da escola.

As normas de convivência são utilizadas na avaliação da participação social das comunidades escolares no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores culturais, cidadania, responsabilidade), de exercício de diálogo, justiça e igualdade.

O conjunto da comunidade se integra na elaboração, aplicação e avaliação das normas de forma participativa, democrática e solidária, tornando-se co-responsável no processo de construção social.

**11. DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS:**

Este regimento coletivo é válido por três anos. Na medida em que as escolas kaingang da modalidade indígena elaboram seus regimentos, podem implementá-los em substituição a este, encaminhando os mesmos ao Conselho Estadual de Educação.

As comunidades locais participam da elaboração do Regimento de suas escolas, assim como dos Planos de Estudo, para que os seus interesses sejam contemplados e considerando que cada *êmã* tem seu modo de vida, garantindo assim que o Regimento Escolar seja voltado para os seus valores culturais.

As situações novas e os casos omissos nesse Regimento são encaminhadas e, se possível resolvidas, pelo Conselho Escolar de cada escola kaingang.

**ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL FÁG KAVÁ  
TERRA INDÍGENA DA SERRINHA- ALTO RECREIO - RONDA ALTA- RS.**

## **REGIMENTO ESCOLAR**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE  
NOVE ANOS**



## **REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

### **1. ESCOLAS ESPECÍFICAS DA MODALIDADE INDÍGENA VALORES DA CULTURA KAINGANG:**

#### **Venhkanhrân Ti To Jykre:**

Eg ty kanhgág ag venhkanhrân ti to jykrén ky eg tóg ag ty nén han ti em to jykrég um ge si, kar nén u tág to jykrén je ge, ag kajró ty tu kej ke tu eg ni, myr ag kre vy ag kajró hã ki venhkajrân kej mugéser, kar eg si ag ki venhkajrân kej mugéser, kar eg si ag ty han jafã em han mã sór jé.

#### **Concepção de Educação (tradução):**

Buscando o entendimento na educação indígena, queremos expressar as habilidades já adquiridas descobrindo os conhecimentos e transmitindo-os de geração em geração, resgatando assim todos os valores e habilidades culturais.

#### **FILOSOFIA DA ESCOLA:**

A idéia de educação indígena diferenciada é para construção de nossa autonomia.

#### **IDENTIFICAÇÃO:**

- **Caracterização da Escola:**

O presente Regimento define a estrutura didática – pedagógica- administrativa da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá , localizada na Terra Indígena da Serrinha , município de Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul, pertencente a 39ª CRE de Carazinho.

A escola dispõe de vagas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De Nove Anos.

A estrutura física da escola é a seguinte: nove salas de aula, uma biblioteca, sala de informática, , sala de direção, secretaria, sala de professores, laboratório de ciências, quadra de esportes, pátio cercado,cozinha, dispensa de alimentos, refeitório,banheiros específicos para professores e alunos.

A escola kaingang é um espaço para a construção de uma educação que proporciona ao estudante kaingang os conhecimentos importantes para a sua vida e uma visão de progresso coletivo para a melhoria do ser humano, onde estão contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

Nesta perspectiva, a escola busca o resgate histórico – cultural das comunidades, visando à valorização da cultura e das leis internas da comunidade, para garantir ao nosso povo o direito de ser diferente do não – índio e também a manutenção de nossos costumes.

Para que a escola contribua para a formação de estudantes críticos; para que se construa uma sociedade mais igualitária, mais humana, unindo os professores para garantir a

educação diferenciada e os direitos conquistados na Constituição Federal; é necessário que as decisões sejam tomadas em coletivo, e não impostas.

- **DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR**

O Estabelecimento de Ensino manterá no turno da manhã e tarde os seguintes níveis de modalidade de educação e ensino:

a) A Educação Básica, com a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos, organizada em Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos.

b) Educação Infantil em nível de pré A de quatro anos e pré B de cinco anos.

c) Ensino Fundamental de Nove Anos,, 1º ANO, 2º ANO, 3º ANO, 4º ANO e 5º ANO. ( 5 Anos iniciais), 6º ANO, 7º ANO, 8º ANO e 9º ANO (4 Anos finais) distribuídos dentro de cada Ciclo, da seguinte maneira:

**1º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 6 e 7 anos que corresponde ao 1º e 2º Anos.

**2º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 8 e 9 anos que corresponde ao 3º e 4º Anos.

**3º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 10 e 11 anos que corresponde ao 5º e 6º Anos.

**4º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 12 e 13 anos que corresponde ao 7º e 8º Anos.

**5º Ciclo:** Constituído de um ano, atendendo os educandos da faixa etária de 14 anos que corresponde ao 9º Ano.

A correspondência entre idade e ciclos se referencia nos ciclos de vida encontrados nas comunidades kaingang.

Nessa organização, o primeiro e o segundo ciclos constituem os anos iniciais, que estão estruturados em seis anos devido à especificidade do aprendizado de duas línguas – indígena e nacional. O terceiro e quarto ciclos corresponde aos anos finais, que, estruturam-se em quatro anos.

Para assegurar a unidade pedagógica dentro de um mesmo ciclo, as turmas contam com a participação do professor itinerante no cotidiano das salas de aula.

Conforme a necessidade, a escola mantém turmas de progressão entre os ciclos.

- **FINALIDADES DA ESCOLA:**

A escola kaingang garante a formação básica do cidadão kaingang mediante uma educação diferenciada e de qualidade, construída em conformidade e a partir da realidade local, para que seus estudantes atuem de forma crítica no contexto da sociedade regional.

Nesta perspectiva, a escola forma sujeitos criativos, pensantes, desinibidos, capazes de buscar conhecimentos através de pesquisas e da continuidade de seus estudos em diversos

ramos, tais como agricultura, pedagogia, administração, saúde ou outros, orientados conforme as necessidades do povo kaingang e organizados de forma a que seus saberes retornem na forma de benefícios para suas comunidades.

Essa escola é um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Neste sentido, realiza o resgate cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas tradicionais, às crenças, aos usos e costumes, às festividades de data significativas, à língua e às tecnologias indígenas, valorizando e difundindo a cultura kaingang.

### **3. OBJETIVOS E FINALIDADES DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE ENSINO:**

- **Educação Fundamental:**

Desenvolver o aprendizado dos estudantes, entendendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a compreensão dos ambientes natural e social, dos sistemas políticos, das tecnologias, das artes e dos valores em que se fundamentam o povo kaingang e a sociedade regional, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e de habilidades e a formação de atitudes e de valores voltados para a afirmação da identidade kaingang.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio

Proporcionar aos estudantes

Para assegurar a unidade pedagógica dentro de um mesmo ciclo, as turmas contam com a participação do professor itinerante no cotidiano das salas de aula.

Conforme a necessidade, a escola mantém turmas de progressão entre os ciclos.

- **Regime de Organização por anos;**

O regime de organização por anos anuais é constituído por nove anos no Ensino Fundamental, atendendo aos estudantes na faixa etária quatro anos a vivência, o conhecimento da cultura e a integração social em seu *ema* (comunidade local).

- **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Compreende-se como pessoas voltadas para a coletividade, autônomas, participativas, solidárias, cooperativas, possuidoras de direitos políticos, sociais e civis, que repudiam injustiças e discriminações, respeitam-se e se fazem respeitar, relacionam-se, exercem a cidadania e a democracia, constroem o autoconhecimento, exercem a criatividade, a auto-estima, a auto-imagem, a sensibilidade e a afetividade a agem, com persistência, na busca do conhecimento e da vivência da cultura kaingang.

### **4. METODOLOGIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM:**

A metodologia de ensino – aprendizagem na escola kaingang prioriza o estudante e seu *emã*, referenciando-se nos valores da cultura kaingang, o que nos valoriza como seres humanos e como povo indígena.

Os professores e estudantes buscam juntos os conhecimentos da realidade da comunidade, onde se insere os conhecimentos tradicionais, através da Pesquisa Participante e dos Temas Geradores, o que torna o aprendizado fácil e atraente.

Essa metodologia de ensino – aprendizagem, a Pesquisa Participante, envolve todo o *emã*, proporcionando espaço onde todos os moradores discutem, refletem e contribuem com o processo de construção da escola kaingang. Ela também possibilita a seleção de Temas Geradores a partir a realidade da comunidade; temas que são do conhecimento do estudante e que podem ser explorados interdisciplinarmente nas áreas do conhecimento, pois é por meio desses temas que os professores organizam coletivamente os conteúdos a serem trabalhados nessas áreas.

Dessa forma, Pesquisa Participante e Temas Geradores, referenciais da Educação popular são ressignificados na escola à luz dos valores da cultura kaingang. É através dos Temas Geradores que a cultura de nosso povo está presente nos trabalhos da escola, confrontando e problematizando a realidade e buscando soluções coletivas para os problemas da comunidade. E é através da Pesquisa Participante que a realidade da comunidade entra na sala de aula e que se estabelece uma prática com a qual a escola aprende com a comunidade e também a comunidade passa a aprender com a escola, estreitando os vínculos entre escola e comunidade. O material obtido com as pesquisas é registrado e disponibilizado às outras escolas indígenas, quando solicitado.

Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos acontece de forma interdisciplinar, referenciada nos saberes tradicionais sobre temas como educação, saúde, agricultura, esporte, lazer, religião, nutrição, medicina, técnicas de produção de artesanato e outros de interesse da comunidade escolar, realizando dessa forma o resgate das raízes culturais kaingang e fixando as diretrizes do ensino intercultural e bilíngüe.

Neste processo, os estudantes desenvolvem o conhecimento sobre as metades tribais e as formas corretas de relação entre *Kame e Kanhrukré*, como também o conhecimento do território kaingang e a consciência do valor da terra e de seus ambientes para a sobrevivência física e cultural da comunidade indígena.

Essa metodologia de ensino-aprendizagem embasa-se no respeito à tradição oral das comunidades, valorizando o saber dos mais velhos e incentivando a que eles participem da escola relatando as histórias de seus antepassados – como era viver na terra indígena antigamente – para que, no decorrer do tempo, essas histórias sejam transmitidas de geração em geração, preservando a cultura kaingang.

A escola organiza atividades culturais com a sua comunidade e, na medida do possível, com a participação de outras comunidades, lembrando suas datas significativas, rituais e heróis, incentivando os estudantes a divulgar sua cultura através de apresentações artísticas e de exposições de trabalhos sobre a história kaingang.

Nessa proposta, o estudante é valorizado em todas as suas potencialidades e possibilidades e levado a sentir o gosto pela aprendizagem. O estudante é percebido como sujeito do processo educativo, sendo reconhecidas suas potencialidades de pesquisar, refletir, interferir, contribuir e agir de forma crítica e participativa, alimentando sua autoconfiança e auto-estima e desenvolvendo seu orgulho étnico e o orgulho de sua cultura.

Em virtude do caráter bilíngüe da escola indígena, o estudo do Kaingang perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na comunidade, enquanto que a alfabetização acontece a partir da língua materna, kaingang ou portuguesa, respeitando as características e as decisões de cada *ema*.

Por fim, são respeitadas as diferenças de momentos e de tempos de inserção das crianças, jovens ou adultos na escolarização formal, conforme as características de cada grupo familiar.

A comunidade escolar participa de atividades pedagógicas na escola que visam a educação nutricional para as famílias indígenas, contribuindo para uma alimentação diferenciada e adequada das crianças em cada faixa etária.

A creche desestrutura os conhecimentos que as crianças precisam adquirir com o convívio familiar antes de entrarem na escola, principalmente no que se refere ao aprendizado da língua indígena, e também retira a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos, não sendo, portanto, recomendada sua implantação nas comunidades indígenas.

## **5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:**

- **5.1. Construção do Currículo:**

A organização curricular é definida com todo o *emã*, porque cada *ema* tem seu modo de vida.

O currículo é integrado e interdisciplinar, referenciado na realidade da comunidade e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, partindo de seus valores culturais.

- **5.1. Organização dos tempos e Espaços:**

A escola Indígena opta pela Educação Infantil, para que o conhecimento seja de forma integrada, lúdica, valorizando o trabalho em equipe, afetividade, troca e partilha de conhecimento, a observação, a reflexão, a descrição oral e análise das mais variadas formas de experimentos, seguindo as normas de convivência.

- **5.1.1. Ensino Fundamental:**

A escola Indígena opta pelo regime de organização por ciclos nas formas apresentados nesse regimento, ou por forma diversa de organização, conforme a legislação vigente.

- **5.2.2- Objetivos do Ensino Fundamental de 9 ANOS:**

O Ensino Fundamental objetiva a formação básica, mediante:

a) Desenvolver os conhecimentos, habilidades, competências, formação de atitudes e valores pelo fornecimento dos vínculos familiares e laços de solidariedade humana;

b) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural, respeitando a vida e o meio ambiente;

c) Desenvolver a capacidade de decisão, do senso crítico e do sentido ético – religioso da vida;

d) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista, a aquisição e conhecimentos, de habilidades como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a formação de atitudes e valores;

e) Utilizar as diferentes linguagens de diferentes fontes de informações e recursos científicos e tecnológicos.

### COMPLEMENTAR NO Nº 3

- **Regime de Organização por Ciclos:**

**1º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 6 e 7 anos que corresponde ao 1º e 2º Anos.

**2º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 8 e 9 anos que corresponde ao 3º e 4º Anos.

**3º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 10 e 11 anos que corresponde ao 5º e 6º Anos.

**4º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 12 e 13 anos que corresponde ao 7º e 8º Anos.

**5º Ciclo:** Constituído de um ano, atendendo os educandos da faixa etária de 14 anos que corresponde ao 9º Ano.

A correspondência entre idade e ciclos se referencia nos ciclos de vida encontrados nas comunidades kaingang.

Nessa organização, o primeiro e o segundo ciclos constituem os anos iniciais, que estão estruturados em seis anos devido à especificidade do aprendizado de duas línguas – indígena e nacional. O terceiro, quarto e quinto ciclos corresponde aos anos finais, que, estruturam-se em quatro anos.

Para assegurar a unidade pedagógica dentro de um mesmo ciclo, as turmas contam com a participação do professor itinerante no cotidiano das salas de aula.

Conforme a necessidade, a escola mantém turmas de progressão entre os ciclos.

- **5.2.2- Educação de Jovens e Adultos:**
- **5.2.3- Finalidades da Educação de Jovens e Adultos:**

**Considerar e compreender o adulto educando em sua Amplitude;**

**Ensejar meios que o auxiliem a refazer-se e adaptar-se criticamente a cada novo desafio, dentro do contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserido;**

**Buscar compreendê-lo em sua especificidade e complexidade, considerando, no processo educacional, suas condições de vida, suas representações imaginárias do mundo social e sua subjetividade dentro e fora do espaço escolar;**

**Desenvolver o potencial individual e coletivo para tornar-se capaz de desvelar a realidade, enfrentar os desafios da sociedade, atuando como agente transformador, na perspectiva de preparar-se para o trabalho e vida cidadã;**

**Compreender os fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos, relacionados à teoria com a prática, em cada componente curricular;**

**Prever e organizar procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, capazes de verificar o grau de conhecimento e adiantamento dos alunos, permitindo-lhes avanços progressivos;**

**Prever e organizar procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, capaz de verificar o grau de conhecimento e adiantamento dos alunos, permitindo-lhes avanços progressivos;**

**A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental atende estudantes a partir dos quinze anos e organiza-se por totalidades, sendo que para área do conhecimento a divisão da carga horária é a mesma no interior das totalidades:**

- **Alfabetização: com 1200horas de carga horária – organizadas nas totalidades 1 e 2.**

- **Pós-alfabetização: com 3200 horas de carga horária – organizadas nas totalidades 3, 4 e 5.**

**A Educação de Jovens e Adultos organiza os tempos de trabalho em ensino presencial e não-presencial. O ensino presencial acontece durante quatro turnos semanais com os estudantes.**

**Entende-se por ensino não-presencial o conjunto das atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços extra-escolares, com prévia orientação dos professores e posterior retorno qualificado, através do diálogo realizado no espaço escolar.**

**O período de formação semanal de professores é computado nos tempos da escola e dos estudantes como ensino não-presencial.**

- **5.3. Planos de Estudos:**

Os Planos de Estudos consideram, para sua elaboração, o Projeto Político Pedagógico da escola e este Regimento, possibilitando as práticas de construção e de resgate dos conhecimentos tradicionais em aula e no *emã* como um todo, valorizando a cultura e costumes dos antepassados kaingang.

As Coordenadorias Regionais de Educação, com a participação da comunidade local e do Conselho Escolar, são instancias responsáveis pela homologação dos Planos de Estudo.

Os Planos de Estudos podem ser adaptados antes do início de cada ano letivo visando corresponder às mudanças da realidade, sendo discutidos pela comunidade e Conselho Escolar com a assessoria da Coordenadoria Regional de Educação.

Para a garantia da Construção do conhecimento de forma interdisciplinar, o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é organizado de forma não-disciplinar; enquanto que, nos anos finais, é organizado por áreas do conhecimento.

Os Planos de Trabalho dos professores são desdobramentos dos Planos de Estudo, e são construídos coletivamente, tendo em vista os Temas Geradores propostos. Os professores incluem, em seus Planos de Trabalho, a elaboração de material didático – pedagógico específico, para trabalhar com a alfabetização e também para os anos finais, nas áreas de conhecimento, de forma a assegurar as especificidades culturais de cada escola.

A língua Indígena e os valores culturais kaingang são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Fundamental, se inserindo progressivamente em todas as áreas do conhecimento.

É possível a inclusão de línguas estrangeiras modernas nos Planos de Estudo como terceiras línguas, nos anos finais do Ensino Fundamental, desde que resguardem os aprendizados da língua kaingang e da língua nacional.

Os “Valores Kaingang” são trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola, substituindo o Ensino Religioso. Sua inclusão, nos Planos de Estudo, prevê trabalhos de pesquisa junto ao *emã*, principalmente através da participação dos moradores mais velhos, para que partilhem suas experiências de vida com os estudantes.

Para a definição das atividades correspondentes ao componente curricular da Educação Física, é desenvolvida a pesquisa das formas de corporeidade presentes na cultura dos rituais, traduzindo esses conhecimentos em atividades diversificadas de acordo com a realidade de cada *emã*.

## 6. AVALIAÇÃO:

A avaliação é feita através de uma revisão constante dos métodos, técnicas, relações, conteúdos e planejamentos, buscando a descoberta de novos meios e novos caminhos para o crescimento individual e globalizado.

O professor deve registrar a Recuperação Paralela no Diário de Classe comprovando o desempenho do educando.

A avaliação é um processo contínuo, progressivo, cumulativo, interativo, cooperativo envolvendo todos os seguimentos da comunidade escolar.

No Ensino Fundamental de nove anos, o professor faz o parecer descritivo do aluno avaliando as habilidades, atitudes, valores e conhecimento de cada trimestre.

Ficará a cargo da escola a competência de fornecer trimestralmente, por escrito, os resultados das avaliações bem como, as avaliações finais, para os pais ou responsáveis, ou ao próprio educando, sendo maior de idade, conforme previsão de datas determinadas no calendário escolar de cada ano letivo.

**A avaliação será alterada para adequação à Legislação do Parecer N° 288/2006, que homologa a Escola a adotar a Progresão Continuada, a partir do ano de 2011, do 1° ao 3° Ano do Ensino Fundamental. Os alunos que progredirem com necessidade de acompanhamento diferenciado, será elaborado um Plano Didático-Pedagógico de Apoio específico para superação de suas dificuldades.**

- **Avaliação da Aprendizagem do Estudante:**

A avaliação é de caráter emancipatório e tem como objetivo respeitar os diferentes ritmos e trajetórias dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

É feita com profundo conhecimento do educando, em seu dia-a-dia e em sua família. Também é contínua, diária, com registros escolares que assegurem o trabalho desenvolvido, mantendo o estudante e/ ou sua família informados dos procedimentos e do andamento do processo avaliativo.

A expressão dos resultados da avaliação, inclusive aquela dos educandos transferidos, se faz por parecer descritivo trimestral. Esta avaliação é mais minuciosa, exige mais trabalho do professor, mas é melhor, pois o parecer descritivo é coerente com o conceito de avaliação emancipatória que consta na Proposta Político-Pedagógica de Referência das Escolas Kaingang.

**Nos Conselhos de Classe, quando o professor for dialogar com a família ou com o educando, sobre seu desempenho, sua trajetória e a sua capacidade de analisar situações em que ele não se saiu bem, e que necessita melhorar, faça uma reflexão sobre o porquê o estudante não alcançou a aprendizagem necessária, com participação ativa na realização das diversas atividades,**

- **Avaliação da escola e dos Segmentos que Compõem a Comunidade Escolar:**

A avaliação da escola e da participação dos segmentos que compõem é realizada trimestralmente, de acordo com os critérios e objetivos definidos pela comunidade, tem base os valores culturais de cada *emã*, respeitados os princípios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola e neste regimento.

A avaliação institucional abrange o processo de construção participativa e a aplicação dos Planos de Estudo



- **Conselho de Classe:**

**O Conselho de Classe é construído por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, funcionários, coordenação pedagógica, equipe diretiva e professores), e tem por objetivo avaliar a prática pedagógica de forma dialógica é o processo educativo em sua totalidade, sendo que ocorre com periodicidade trimestral, procedendo a elaboração dos pareceres descritivos.**

- **Frequência e Afastamento:**

A exigência da frequência mínima é observada, desde que não se transforme em empecilho para inclusão dos educandos no processo educativo.

Aos estudantes do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, é possibilitado o afastamento das aulas por período determinado e por motivos relevantes (em função de demandas familiares, de altosustentação de questões culturais ou pessoais). Caso o educando necessite desse instrumento, ele ou sua família comunicam o afastamento à escola, sem prejuízo de sua frequência e não implicando no cancelamento de sua matrícula.

O estar presente não significa apenas vir às aulas, mas participar efetivamente de todo o processo. De modo, ao aluno que sai temporariamente da aldeia em busca de auto – sustentação, são oferecidas atividades complementares que valorizem seu trabalho e modo de vida, a serem realizadas durante sua vida.

**Na EJA, a escola oferece o tempo administrativo; e os estudantes, considerando seus conhecimentos anteriores, constituem seu ritmo de aprendizagem entendida como seu próprio tempo pedagógico.**

- **Estudos compensatórios:**

**Aprendizagens que o estudo compensatório de infrequência é aplicado para recuperação das a ausência às aulas, é presencial, sendo proporcionado pela escola sob a forma de aulas, a partir das quais são desenvolvidos trabalhos de pesquisa, respeitando o tempo do estudante. É realizado no decorrer do período letivo e necessariamente registrado pela escola, constando no parecer descritivo.**

### **Estudos de Recuperação:**

São oferecidas, a todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudos de recuperação ao longo do ano letivo, para que tenham bom aproveitamento dos seus estudos.

Estas atividades constam nos planos de Estudo e são registradas, para acompanhar o desenvolvimento do estudante, no parecer descritivo.

- **Estudos compensatórios de infrequência:**

**Para os educandos com frequência inferior a 75%, serão oferecidos estudos compensatórios, desde que o aproveitamento e o desempenho do educando seja superior a 50% dos conteúdos estabelecidos.**

- **Transferência Escolar:**

É concedida transferência do estudante mediante solicitação dele próprio ou de familiar responsável. Para este fim é fornecido histórico escolar das temporalidades concluídas com parecer descritivo, explicitando os conceitos trabalhados no currículo ou nas áreas de conhecimento.

São admitidas transferências no decorrer de todo o ano letivo.

Para efeito de matrícula por transferência são apresentados o documento de identidade do estudante e seu histórico escolar.

- **Inserção de Estudantes:**

**O processo de inserção situa o estudante em qualquer tempo do ensino fundamental, podendo ser realizado pela Coordenação Pedagógica:**

- **Por promoção, para estudantes que cursaram com aproveitamento, temporalidade anterior, na própria escola;**
- **Por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, cabendo reinserção nas situações em que a Coordenação Pedagógica considere necessário.**
- **Independente de escolarização anterior ou quando o estudante não apresenta documentação escolar, mediante inserção feita pela escola a partir da aferição de conhecimento, desenvolvimento e experiência do estudante, tendo como base os Planos de Estudo, sendo os resultados expressos na forma de parecer descritivo de para que possibilite sua matrícula na temporalidade adequada.**

Nas situações em que considere necessário, a Coordenação Pedagógica pode promover o aproveitamento de estudos ou os estudos de adaptação curricular. O aproveitamento de estudos consiste na dispensa de estudos já realizados pelo estudante, que sejam suficientes para o prosseguimento de seus estudos e acontece a partir da análise dos documentos escolares do aluno pela Coordenação Pedagógica. A adaptação curricular inclui recuperação de objetivos e de aprendizagens não desenvolvidos pelo estudante, mediante estudos programados, visando complementações indispensáveis. É providenciada a partir da efetivação da matrícula do estudante, sob orientação da Coordenação Pedagógica.

A enturmação, no processo de implantação do regime de organização por ciclo ocorre de acordo com os conhecimentos, experiências de escolarização e idades dos estudantes

- **Avanço e Permanência:**

O avanço é definido pela Coordenação Pedagógica e pelo conjunto dos professores dos ciclos ou do conjunto de séries envolvidos – anos iniciais ou nos finais, a partir da análise da situação de cada estudante e considerando seu conhecimento, experiência e desenvolvimento, podendo ser efetivado a qualquer tempo. Se necessário, o avanço acontece com apoio didático- pedagógico estabelecido em plano específico, que tem por base o respectivo parecer descritivo.

Na EJA, os avanços também acontecem a qualquer tempo, independente do tempo administrativo de organização da escola, e levam em consideração o tempo pedagógico próprio de cada estudante no processo de aprendizagem. Realizam-se dentro de uma mesma totalidade, na medida em que o estudante vai ampliando seus conhecimentos; ou de uma totalidade para a outra, a partir da análise do crescimento do estudante, avaliada pelo conjunto dos envolvidos no processo educativo.

A permanência em uma determinada temporalidade por um período mais longo não significa, necessariamente, estagnar o processo de aprendizagem, mas respeitar o tempo de aprendizagem do estudante.

- **Progressões Continuada e Parcial:**

Nas escolas que optam por manter o regime de organização por série, é oferecida a progressão continuada, entendida como a oportunidade de superar determinadas dificuldades de aprendizagem detectadas pelo professor, sem que seja impedida a promoção à série seguinte.

A progressão parcial em uma área do conhecimento é oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental. Em situação de permanência, o aluno que avança em determinada área do conhecimento não necessita frequentá-la novamente no ano subsequente.

- **Turmas de Progressão:**

Em todos os Ciclos, são organizadas turmas de progressão visando o atendimento dos estudantes provenientes de outras escolas ou que não possuem escolaridade e que apresentarem defasagem entre a faixa etária e o ciclo de aprendizagem sem que possa proceder a sua adaptação de estudos. Nessas turmas, agrupam-se educandos de acordo com suas vivências e idades aproximadas e desenvolve-se trabalho dirigido ao seu aprendizado, concentrado em suas dificuldades, que abre a possibilidade de avanço do estudante para uma turma do ciclo ao longo do ano, sem que necessite passar pelos ciclos anteriores.

- **Turmas de Laboratório:**

Nessas turmas, será trabalhado com os educandos que estão fora da faixa etária, e do ciclo correspondente e que apresentam dificuldades na aprendizagem, possibilitando que o Professor desenvolva o conteúdo previsto respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada educando, estimulando a oportunidade da recuperação da defasagem de conhecimento fazendo avaliações constantes para identificar o conhecimento individual de cada educando constatando se alcançou os objetivos mínimos e classificá-lo para o ciclo correspondente a sua faixa etária; inclusive de educandos recebidos de outros estabelecimentos ensino.

- **Certificação de Conclusão de Curso e Histórico Escolar:**

É expedido pela escola, aos estudantes que concluem todas as temporalidades previstas nos Planos de Estudo, certificado de conclusão do Ensino Fundamental e Histórico Escolar em duas vias. A escola fornece outra via desses documentos sempre que solicitada.

- **7. Calendário Escolar:**

O Calendário Escolar é definido pelo *emã* com a participação da Coordenadoria Regional de Educação. Sua organização respeita os eventos importantes dos *emã*, assim como o próprio calendário agrícola da comunidade.

O recesso escolar relacionado a semana do Índio é definido em cada comunidade e apresentado nos Planos de Estudos da escola.

O Calendário prevê tempos e espaços visando qualificar as relações político – pedagógicas entre os professores por meio da construção e socialização do conhecimento, segundo as necessidades e características culturais de cada *ema*, bem como de encontros para a produção dos materiais didáticos de cada Escola .  
Podendo ser om mesmo unificado ao do município .

- **Regime de Matrícula:**

A Educação Infantil é composta de turmas designadas de acordo com a idade estabelecida por Lei Federal, conforme segue abaixo:

- Pré- Escola, Nível A: Somente para crianças de quatro anos completos até o início do ano letivo.

- Pré- Escola Nível B- Somente para crianças de cinco anos completos até o início do ano letivo. Para o ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos o aluno deve ter a idade mínima estabelecida por lei de seis anos ou completar até o início do ano letivo.

- A matrícula vincula o aluno a Escola e obedece às orientações da Legislação Vigente.

O estabelecimento recebe antes do início do ano letivo, inscrições de candidatos a matrícula, por transferência, a eventuais vagas remanescentes dos diversos anos.

- As escolas realizam as matrículas dos alunos a qualquer tempo.
- Constitui-se documento hábil para sua realização a certidão administrativa expedida pelo órgão oficial de assistência aos povos indígenas, inclusive para alunos transferidos.
- Os estudantes já matriculados têm garantia de rematrícula automática.

## **8. Gestão Escolar e Relações de Trabalho:**

É importante que a organização do trabalho pedagógico esteja centrada na prática educativa democrática, participativa e dialógica, como pressupostos do processo de construção social do conhecimento.

É necessário que, nas relações do trabalho, o planejamento seja coletivo entre professores indígenas, bilíngües ou monolíngües, e os professores não – índios, permitindo assim uma melhor qualidade dos educadores, ao se valorizar, um ao trabalho do outro.

Neste sentido, a gestão escolar, entendida como um aspecto do trabalho pedagógico constitui um espaço participativo de toda comunidade local, onde consideramos a capacidade e o conhecimento de todos os seus membros.

- **Conselho Escolar:**

As decisões na escola são tomadas pelo *emã* representado no Conselho Escolar, órgão máximo da escola tem natureza consultiva e fiscalizada, enquanto o Círculo de Pais e Mestres responde administrativamente em relação à escola.

Cabe a cada *ema* a definição da periodicidade de realização de assembleias do Conselho Escolar, bem como dos critérios de inclusão de seus diferentes segmentos e do número de representantes necessários Conselho, devendo valorizar a participação de velhos e lideranças. Os velhos, pelas condições de realizarem resgates culturais e de transmitirem o conhecimento de nossos valores. As lideranças, pelo seu conhecimento acerca da realidade da comunidade, auxiliando no processo de tomada de decisões sem, no entanto, sobrepor atribuições do Conselho Escolar.

- **Equipe Diretiva:**

A equipe diretiva é composta pela direção, vice – direção, e coordenação pedagógica com representante de professores indígenas .

Cabe a direção e vice – direção responder administrativamente pela gestão da escola, acatando as deliberações legítimas do Conselho Escolar.

A escolha da equipe diretiva é feita pelos estudantes, familiares, professores, funcionários, lideranças e demais integrantes da comunidade local.

- **Coordenação Pedagógica:**

Compete à Coordenação Pedagógica organizar os processos de formação continuada e a construção coletiva do Projeto Político – Pedagógico, do Regimento, dos Planos de Estudos da escola, da avaliação da aprendizagem do estudante e da avaliação institucional.

Nas escolas que optam pelo regime de organização por ciclos, participa da Coordenação Pedagógica um professor itinerante por ciclo. Esse professor é escolhido por ser reconhecido pela comunidade em razão de seu conhecimento e experiência, sendo preferencialmente bilíngüe. Ao professor itinerante compete realizar o apoio pedagógico,

atuando como docente em sala de aula no conjunto das turmas do ciclo, concomitante ao trabalho dos demais professores.

- **Estudantes:**

Cabe aos estudantes participar com responsabilidade, sendo atuantes em todos os sentidos e contribuir com seus conhecimentos nas atividades das aulas, no processo de construção dos Planos de Estudo, no Conselho de Classe, podendo contestar critérios avaliativos, inclusive recorrendo às instâncias escolares superiores.

- **Familiares:**

Acompanham e participam da vida escolar de seus filhos em todas as suas dimensões, colaborando no desenvolvimento das atividades propostas pela escola.

- **Funcionários:**

Fazem parte dos processos de tomada de decisões na escola. Colaboram na organização escolar e na educação em torno às boas maneiras dos estudantes. Possuem um papel educativo na escola, por isso, cabe a eles demonstrar responsabilidade no seu trabalho e no seu exemplo de vida.

- **Professores:**

Cabe a todos os professores se envolverem nas questões levantadas pela comunidade escolar como forma de facilitar o diálogo entre professores e de garantir a unidade e a descentralização do poder, pois a divisão dos trabalhos precisa ser consenso, assim como comprometerem – se com a causa educativa participando de todas as atividades propostas pela escola

- **9. Política de Formação:**

Os cursos de formação de professores kaingang constituem uma política pública de formação coletivamente construída em cada ema e referencia da nos valores e conhecimentos tradicionais da cultura kaingang.

O projeto político – pedagógico de referência das escolas estaduais indígenas kaingang do Rio Grande do Sul é efetivado mediante formação específica, permanente e continuada dos professores, ocorrendo por meio:

- Da troca de experiência entre os professores na escola, ou entre escolas;
- Da participação efetiva nos períodos dedicados ao estudo, reuniões semanais, cursos, encontro, planejamento e avaliação envolvendo professores – inclusive aqueles contratados, temporariamente, coordenações pedagógicas, equipes diretivas e Coordenadorias Regionais.
- Da pesquisa participante, a partir da realidade cultural vivenciada em cada ema, de forma a propiciar a construção de Planos de Estudos próprios, a produção de material didático específico, bem como o desenvolvimento de metodologias adequadas de ensino e pesquisa a partir de uma perspectiva kaingang da aprendizagem.

Na educação de Jovens e Adultos, a formação em serviço dos professores acontece semanalmente com 20% da carga horária oferecida no tempo da escola.

- **10. Estrutura Organizacional:**

- **Recursos humanos:**

As atividades profissionais na escola indígena são exercidas prioritariamente por índios, asseguradas sua formação em serviço, bem como a formação continuada.

As escolas indígenas necessitam, na Coordenação Pedagógica, da assessoria permanente de um professor bilíngüe para ajudar aos demais professores indígenas.

A exigência de escolarização dos funcionários de escola precisa ser condizente com suas atribuições.

- **Recursos físicos:**

A infra – estrutura necessita ser adequada á realidade de cada comunidade, respeitando suas opções.

- **Normas de convivência:**

Na elaboração das normas de convivência de cada escola são levados em consideração as leis e os costumes tradicionais dos respectivos *emã*, bem como o Projeto Político – Pedagógico da escola.

As normas de convivência são utilizadas na avaliação da participação social das comunidades escolares no processo de ensino e aprendizagem, constituindo – se em um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores culturais, cidadania, responsabilidade), de exercício de dialogo, justiça e igualdade.

O conjunto da comunidade se integra na elaboração, aplicação e avaliação das normas de forma participativa, democrática e solidaria, tornando-se co-responsável no processo de construção social.

- **11. Disposições Transitórias:**

Este regimento coletivo é valido por três anos. Na medida em que as escolas kaingang da modalidade indígena elaboram seus regimentos, podem implementá-los em substituição a este, encaminhando os mesmos ao Conselho Estadual de Educação.

As comunidades locais participam da elaboração do Regimento de suas escolas, assim como dos Planos de Estudo, para que os interesses sejam contemplados e considerando que cada uma tem seu modo de vida, garantindo assim que o Regimento Escolar seja voltado para os seus valores culturais.

As situações novas e os casos omissos nesse Regimento são encaminhados e, se possível resolvidas, pelo Conselho Escolar de cada escola kaingang.

# RONDA ALTA-RS

## ADENDO

### • DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

O Estabelecimento de Ensino manterá no turno da manhã e tarde os seguintes níveis de modalidade de educação e ensino:

- a) A Educação Básica, com a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos, organizada em Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos.
- b) Educação Infantil em nível de pré A de quatro anos e pré B de cinco anos.
- c) Ensino Fundamental de Nove Anos,,1º ANO, 2º ANO,3º ANO, 4º ANO e 5º ANO.( 5 Anos iniciais), 6º ANO, 7º ANO, 8º ANO e 9º ANO (4 Anos finais) distribuídos dentro de cada Ciclo, da seguinte maneira:

**1º Ciclo:** Constituído de três anos, atendendo os educandos da faixa etária de 6, 7 e 8 anos que corresponde ao 1º, 2º e 3º Anos.

**2º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 9 e 10 anos que corresponde ao 4º e 5º Anos.

**3º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 11 e 12 anos que corresponde ao 6º e 7º Anos.

**4º Ciclo:** Constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária de 13 e 14 anos que corresponde ao 8º e 9º Anos.

A correspondência entre idade e ciclos se referencia nos ciclos de vida encontrados nas comunidades kaingang.

Nessa organização, o primeiro e o segundo ciclos constituem os anos iniciais, que estão estruturados em seis anos devido à especificidade do aprendizado de duas línguas – indígena e nacional. O terceiro e quarto ciclos corresponde aos anos finais, que, estruturam-se em quatro anos.

Para assegurar a unidade pedagógica dentro de um mesmo ciclo, as turmas contam com a participação do professor itinerante no cotidiano das salas de aula.

Conforme a necessidade, a escola mantém turmas de progressão entre os ciclos.



ANEXO D – Carta de Andila Inácio ao Presidente da República e sua Transcrição.

## A ÍNDIA CAIGANGUE ESCREVEU AO PRESIDENTE PEDINDO SOCORRO

No dia sete de junho, a índia Andila Inácio, monitora dos índios Caigangues, enviou carta ao presidente da República, relatando o que chamou de “desespero de meu povo” e dizendo da esperança de que o dia 31 de julho “seja realmente o dia do povo Caigangue”. Nesse dia, terminaria o prazo dado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) para que os agricultores saíssem das terras reservadas aos índios no Rio Grande do Sul.

O prazo terminou depois de uma prorrogação anterior, e os agricultores continuam a ocupar as terras dos índios. Na semana passada, expirado o prazo, cópia da carta foi encaminhada à FOLHA DA MANHÃ. A íntegra do documento:

Posto Indígena Guarita, 03/08/75.

Senhor Redator,

Tendo em vista que passou o dia 31 de julho e os invasores não foram retirados, peço encarecidamente que o senhor publique em seu jornal a carta anexa.

Mandamos ao senhor porque sabemos que seu jornal é a favor do índio. Outrossim, peço-lhe que me seja enviado um ou mais exemplares do mesmo.

Sem mais, agradeço a sua atenção.

Andila Inácio

- Senhor Presidente: Pemitá-me V. Excelência dirigir-lhe esta, em nome dos índios da tribo Caigangue que habitaram toda a região sul do País, incluindo nosso querido estado gaúcho. Em primeiro lugar, ainda a apresentação: sou índia da tribo Caigangue, natural do Posto Indígena Carreteiro, município de Tapejara – RS – atualmente trabalhando no Posto Indígena Guarita, como monitora bilíngüe, alfabetizando crianças índias na nossa língua materna.

- Sabedores que somos de vosso alto espírito humanitário, de justiça em prol dos oprimidos e das minorias étnicas, tomamos a liberdade de dirigir-lhe a presente, como último recurso para tentar devolver ao nosso povo a Paz e Tranqüilidade necessárias para a vida. Permitisse Deus, senhor Presidente, que todos os homens tivessem o coração e a sensibilidade do qual és dotado, que proporcionasse a compreensão de um coração selvagem, que nem todos assim o são, pois enquanto o mundo todo grita e se vangloria da Paz, Amor e Compreensão, o meu povo continua sofrendo as penúrias de um mundo muito remoto; tão bem conhecido por V. Excelência.

- Senhor Presidente, não seria talvez por este meu povo falar e entender somente sua língua materna e não compreender os gritos de Paz, Amor e Compreensão. Não. Senhor Presidente, tenho certeza que meu povo entenderia esta mensagem, embora em outras línguas, como entendeu a de paciência até agora gritada aos seus ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo, fosse qual fosse o estágio de civilização.

- Senhor Presidente, V. Excelência há de convir que o sangue do meu povo não pode mais ser contido nas veias, vendo que as pequenas reservas restantes das, ou melhor, comparadas aos 8.000.000 de quilômetros quadrados da qual todo o povo índio desse querido Brasil tinha pleno domínio e posse, estão sendo usurpadas por brancos anarquistas e destruidores, fantasiados de agricultores mas de espírito de vândalos.

- Senhor Presidente, como foi divulgado recentemente e é de vosso conhecimento, um cacique dos índios Sioux há 120 anos atrás preconizou o destino e a morte das coisas de suas terras e conseqüentemente de seu povo, como o nosso povo o bem sente desde os remotos tempos do Serviço de Proteção aos Índios, voz esta que jamais ultrapassou além das barreiras dos ouvidos dos administradores relapsos no dever de defesa de nossas coisas e de nosso povo. Eis Senhor Presidente os resultados de tais conformismos, tem hoje o meu povo suas terras invadidas, suas florestas terminadas, seus animais extintos e seus corações dilacerados pela arma rude que é a civilização.

- Isto Senhor Presidente, para o povo branco e civilizado, como se julgam, talvez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não, para ele é estilo de vida, é razão de viver e, conseqüentemente, motivo bastante para morrer. A invasão de nossas terras para o vosso povo tem significado simplesmente um problema jurídico, ou como quer queiram chamá-lo, para o meu povo não, são problemas que nós caingangues sentimos como feridas que nos atormentam no mais alto dos sentimentos, fazendo-nos diminuídos, oprimidos e transformando as nossas noites e vigílias na esperança de ver ao amanhecer nossas terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, mais um dia de desilusão, iniciando-se uma nova esperança ... pois a cada dia que passa sentimos o nosso sangue cada vez mais espesso e nossas veias cada vez mais finas, quando, então, muitos dos nossos encontram conformismo no terrível vício do alcoolismo.

- Senhor Presidente, V. Excelência talvez seja um dos poucos brancos que possa compreender o sentimento de meu povo, não nos dirigimo-nos a V. Excelência no sentido de recebermos mais palavras de conforto e de esperança, e sim para vermos solucionadas nossas angústias.

- Os brancos já nos tomaram tudo, e de muitos a própria razão de viver, os que ainda resistem clamam por justiça. Sei que somos uma minoria e além disso poucas condições temos de lutar, se preciso for, contra as armas, mas preferimos lutar contra as armas que cospem fogo e contra o aço branco que rasga a carne, provocando o delírio final e ver o sangue de nossos filhos derramado sobre nossa terra, do que vê-los encurralados e arrancados deste último sustentáculo de vida.

- Senhor Presidente, confiamos em vossas decisões e acreditamos que no dia 21 de julho, prazo dado pela Funai para a entrega de nossas terras, seja realmente o grande dia do povo Caingangue, pois, se assim não for, tememos não poder mais caminhar em paz e harmonia em busca da fonte para saciar nossa sede de justiça. Entenda V. Excelência que a nossa mensagem não tem no espírito o sentido de coação ou de revide, e sim o de termos a consciência tranquila e a serenidade de olhar, bem no fundo, os olhos de nossos filhos. Senhor Presidente, que Deus conduza os vossos olhos a meu povo e serenize nosso espírito.

Atenciosamente,

Andila Inácio  
Monitora Caingangue

# A ÍNDIA CAIGANGUE ESCREVEU AO PRESIDENTE PEDINDO SOCORRO

No dia sete de junho, a índia Andila Inácio, monitora dos índios Caigangues, enviou carta ao presidente da República, relatando o que chamou de "desespero de meu povo" e dizendo da esperança de que o dia 31 de julho seja realmente o dia do Índio (Funai) para que os agricultores saíssem das terras reservadas aos índios no Rio Grande do Sul.

O prazo terminou, depois de uma prorrogação anterior, e os agricultores continuam a ocupar as terras dos índios. Na semana passada, expirado o prazo, cópia da carta foi encaminhada à FOLHA DA MANHÃ. A íntegra do documento:

— Senhor presidente! Permita-me V. Excelência dirigir-lhe esta, em nome dos índios da tribo Caigangue que habitam toda a região sul do País incluindo nosso querido estado Gaúcho. Eu prometo lutar, ainda a apresentação sou índia da tribo Caigangue, natural do Posto Indígena Carreirão, município de Tapejara — RS — atualmente trabalhando no Posto Indígena Guarita, como monitora bilíngue, alfabetizando crianças índias na nossa língua materna.

— Sabedores que temos de novo alto espírito humanitário, de justiça em prol dos oprimidos e das minorias étnicas, tomamos a liberdade de dirigir-lhe a presente, como último recurso para tentar devolver ao nosso povo a Paz e Tranquilidade necessárias para a vida. Permita-me Deus, senhor Presidente, que todos os homens tivessem o coração e a sensibilidade do qual é dotado, que proporcionasse a compreensão dos sentimentos de um coração selvagem quem nem todos assim o são, pois enquanto o mundo todo grita e se vangloria da Paz, Amor e Compreensão, o meu povo continua sofrendo as pechúrias de um mundo muito remoto, tão bem conhecido por V. Excelência.

— Senhor Presidente, não seria talvez por este meu povo falar e entender somente sua língua materna e não

compreender estes gritos de Paz, Amor e Compreensão. Não, Senhor Presidente, tenho certeza que meu povo entenderia esta mensagem, embora em outras línguas, como entendeu a de paciência que agora gritada aos seus ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo, fosse qual fosse o estágio de civilização.

— Senhor Presidente, V. Excelência há de saber que o sangue do meu povo não mais pode ser sentido nas veias, vendo que as pequenas reservas restantes, das ou melhores comparadas com os 2.000.000 de quilômetros quadrados da qual todo o povo índio deste querido Brasil tinha pleno domínio e posse, estão sendo usurpadas por brancos, anarquistas e destruidores, fantasiados de agricultores mas de espírito de vândalos.

— Senhor Presidente, como foi divulgado recentemente e é de vossa conhecimento um cacique dos índios Sioux há 120 anos atrás pronunciou o destino e a sorte das coisas de suas terras e consequentemente de seu povo, como o nosso povo o tem feito desde os tempos do Serviço de Proteção aos Índios, nos está que jamais ultrapassou além das barreiras dos ouvidos dos administradores relapsos no cumprimento do dever de defesa de nossas coisas e do nosso povo. Eis Senhor Presidente os resultados de tais conformismos, tem

hoje o meu povo suas terras invadidas, suas florestas terminadas, seus animais extintos e seus corpos dilacerados pela arma rude que é a civilização.

— Isto Senhor Presidente, para o povo branco e civilizado, como se julgam, talvez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não, para ele é estilo de vida, é razão de viver e, consequentemente, motivo bastante para morrer. A invasão de nossas terras para o vosso povo e tem significado simplesmente um problema jurídico, ou como quer queiram chamá-lo, para o meu povo não, são problemas que não caigangues sentimos como felícias que nos atormentam no mais

alto dos sentimentos, fazendo-nos divididos, oprimidos e transformando as nossas noites e vigílias, na esperança de ver no amanhecer nossas terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, mais um dia de desilusão, iniciando-se uma nova esperança... pois a cada dia que passa sentimos o nosso sangue cada vez mais espesso e nossas veias cada vez mais finas, quando, então, muitos dos nossos encontram conformismo no terrível vício do alcoolismo.

— Senhor Presidente, V. Excelência talvez seja um dos poucos brancos que tenta compreender e sentimento de meu povo, não nos dirigimos a V. Excelência no sentido de recebermos mais palavras de conforto e de esperança e sim para vermos solucionadas nossas angústias.

— Os brancos já nos temaram tudo e de muitos a própria falta de viver os que ainda restam, clamam por justiça. Sei que somos uma minoria e também disso, por tais condições temos de lutar, se preciso for, contra as armas, mas preferimos lutar contra as armas que comperem fogo e contra o aço branco que rasga a carne, propondo o delírio final e ver o sangue de nossos filhos derramado sobre nossa terra, do que vê-los encurtados e amarrados deste último sustentáculo da vida.

— Senhor Presidente, confiamos em vossas decisões e acreditamos que no dia 31 de julho, prazo dado pela Funai para a entrega de nossas terras, seja realmente o grande dia do povo Caigangue pois, se assim não for, tememos não mais poder caminhar em paz e harmonia em busca da fonte para saciar nossa sede de justiça. Entenda V. Excelência que a nossa mensagem não tem no espírito o sentido de revolta ou de revide e sim o de termos a consciência tranqüila e a serenidade de olhar, bem no fundo, os olhos de nossos filhos. Senhor Presidente, que Deus condúza os vossos olhos a meu povo e sereno esse espírito. Atenciosamente, Andila Inácio, monitora caigangue.

Folha da Manhã  
12 de agosto de 1975  
pág. 20/21

Posto Indígena Guarita, 03/06/75.  
Senhor Redator,  
Tenho um visto que passou o dia 30 de julho e os invasores não foram retirados, pois insistentemente que o senhor publique em seu jornal o esta coisa.  
Houdemos ao senhor porque sabemos que seu jornal é a favor do índio. Outremim peço-lhe que me seja enviado um ou mais exemplares do mesmo.  
Sem mais a agradecer o  
ma otencio.  
Andila Inácio

