

**Vera Danair Carpenedo**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA:  
UM ESTUDO DAS ESCOLAS INDÍGENAS NA  
RESERVA DE SERRINHA-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do Dr. Telmo Marcon.

**Passo Fundo**

**2011**

C294p Carpenedo, Vera Danair  
Políticas de educação diferenciada : um estudo das  
escolas indígenas na reserva da Serrinha-RS  
Vera Danair Carpenedo. – 2011.  
109 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
de Passo Fundo, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Índios Kaingang – Educação. 2. Reservas indígenas –  
Rio Grande do Sul. 3. Educação intercultural. 4. Políticas  
educacionais. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 376.74

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

A Deus, aos meus pais (Danilo e Norair *in-memorian*) pelo dom da vida. Meu esposo Cesar, meus filhos Eduardo e Yasmim, que foram motivadores e presença constante ao meu lado.

Primeiramente, quero agradecer à instituição formadora, a Universidade de Passo Fundo. Aos colegas de curso e a todos os professores do corpo docente do mestrado em Educação, pela oportunidade de crescimento intelectual; ao meu orientador, Dr. Telmo Marcon, pela incansável dedicação à minha pesquisa. A minha família, por entender a minha ausência e, em especial, à amiga Leonara Piran Frigeri, pelas longas horas de ajuda na organização metodológica da pesquisa. E não poderia deixar de agradecer aos alunos e professores indígenas, como também às lideranças da reserva da Serrinha pela acolhida, pois sem eles não seria possível esta pesquisa.

## METÁFORA DO ENXERTO

“Há trinta anos plantei uma pereira em meu jardim e dela tenho colhido todos os anos muitas frutas. Há pouco tempo notei que uma outra planta brotava junto ao tronco de minha pereira e fiz algumas suposições, imaginando um enxerto: um passarinho depositou uma semente no tronco da pereira e eis que cresce outra espécie junto a minha árvore. Para me certificar do que ocorria chamei um biólogo que estudando atentamente o caso constatou que no solo onde há muito tempo plantei a pereira, havia raízes de um antigo marmeleiro, árvore forte e adequada á terra e ao clima francês, capaz de resistir ao tempo e as intempéries colocadas ali. Cresce outra árvore, agora minha conhecida, junto com a pereira e convivem as duas em meu jardim” (História contada por Danielli Mitterand no painel “Saber Tradicional e saber científico na procura da harmonia homem-natureza e paz”, Fórum Social Mundial:Porto Alegre, 30 de janeiro de 2005-promoção: instituto Arapoty, São Paulo).

Essa metáfora me convenceu, pois vejo em ato todo o momento as antigas raízes indígenas, que povoam o subterrâneo da América, cresceram e tomaram forma, cada vez com mais força e coragem. A cultura indígena é forte, tem raízes profundas na terra, que a reconhece e guarda com cuidado, fecundando-a. No momento em que condições propiciam, permite aflorar e se tornar visível. Gostaria que, como externou Danielle, ambas as culturas convivessem em respeito, cada uma com um reconhecido espaço para florescer e frutificar, respeitando -se, e apoiando se uma na outra para viver bem, em complementariedade (Maria Aparecida Bergamasshi).

Essa mensagem traz contida nela o que no decorrer desta dissertação vamos deixar aflorar. Ela nos apresenta pontos fundamentais que estarão contemplados no trabalho.

## RESUMO

A dissertação “Políticas de educação indígenas: uma proposta de educação diferenciada para a reserva da Serrinha/RS 2009-2011” é resultante de um estudo da educação na reserva indígena de Serrinha que engloba os atuais municípios de Engenho Velho, Ronda Alta e Constantina, localizados ao norte do Rio Grande do Sul. Os índios caingangues retomaram essa reserva recentemente e estão organizando, entre outras coisas, a educação escolar, objeto do presente estudo. O objetivo geral da pesquisa é fazer um estudo de como está a educação nas escolas que atendem aos indígenas e desenvolver reflexões que possam contribuir para uma gestão diferenciada e democrática. A investigação procurou dar conta de como as escolas da reserva estão desenvolvendo o trabalho em sala de aula e de como está sendo desenvolvida a gestão da educação indígena no quadro das diretrizes educacionais de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em cinco escolas da reserva. A metodologia apoiou-se na produção bibliográfica sobre a história, cultura e educação indígena, na legislação que fundamenta a educação indígena diferenciada, intercultural e bilíngue e na pesquisa etnográfica, envolvendo entrevistas semi-estruturadas com professores, lideranças indígenas e gestores educacionais, histórias de vida relatadas por indígenas e observação participante no cotidiano indígena (reuniões, festas), registradas no diário de campo. O estudo contempla uma análise das políticas indigenistas tuteladas, com destaque para a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); do Estatuto do Índio, da diversidade cultural e da educação indígena no Brasil, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Aborda-se, ainda, a história da reserva de Serrinha, localização, desenvolvimento, retomada das terras pelos índios, organização da educação escolar, caracterização das escolas pesquisadas, especificidades da cultura e da educação indígena. É feita, também, uma apreciação sobre o modo como a educação diferenciada, bilíngue e intercultural, prevista pela legislação, está ocorrendo nas escolas da área indígena de Serrinha. Nessa discussão, aprofundam-se os fundamentos necessários para assegurar uma gestão das escolas e da educação indígena que atenda a sua complexidade. Analisam-se alguns conceitos, como o de escola cidadã, o sentido da escola para os indígenas e a fragmentação das ações educativas que dificultam um trabalho articulado e emancipador. Por fim, discutem-se as possibilidades de uma educação indígena integral. Desenvolvida a pesquisa, conclui-se que persistem inúmeros desafios nas escolas da reserva para efetivar uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Esses desafios passam por uma reestruturação da gestão, qualificação de professores, produção de materiais adequados e participação mais intensa e sistemática dos alunos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Indígena. Gestão diferenciada.

## ABSTRACT

The dissertation "indigenous education policies: a differentiated education proposal for reserve made prazer da Serrinha/RS 2009-2011" is derived from a study of education in the indigenous reserve of Serrinha encompassing the present-day municipalities of Engenho Velho, Ronda Alta and Constantina, located north of Rio Grande do Sul, Brazil. The Kaingang Indians retook this reserve recently and are organizing, among other things, school education, object of this study. The overall objective of the research is to make a study of how is education in schools that meet the natives and develop ideas that could contribute to a differentiated and democratic management. The research sought to give an account of how the schools of the reserve are developing work in the classroom and how is it being developed the management of indigenous education in the framework of educational guidelines of a differentiated, bilingual and intercultural education. For both, was performed a field survey in five schools of the buffer. The methodology based on bibliographic production about the history, culture and indigenous education, in legislation that founded the indigenous education, intercultural and bilingual and differentiated in ethnographic research, involving semi-structured interviews with teachers, indigenous leaders and educational managers, life stories reported by indigenous and participant observation in the indigenous everyday (meetings, festivities), journaled field. The study includes an analysis of the subject indigenous policies, with emphasis on the actions of the Indian protection service (SPI) and the National Indian Foundation (FUNAI); the status Indian, of cultural diversity and indigenous education in Brazil, in the Constitution of 1988 and in 1996 of LDB. Deals with the history of the reserve of Serrinha, location, development, resumption of land by Indians, organisation of school education, characterization of the schools surveyed, specificities of indigenous culture and education. Is made, also, an assessment on how differentiated, bilingual and intercultural education, provided for by the legislation, is occurring in schools of the indigenous area of Serrinha. In this discussion, expand-if the fundamentals needed to ensure effective management of schools and indigenous education that meets their complexity. Analyze some concepts, such as citizen school, the school's sense for the natives and the fragmentation of educational actions that hamper an emancipating and articulated work. Finally, discuss the possibilities of a full indigenous education. Developed the research, it is concluded that remain numerous challenges in schools from the reserve to effect a differentiated, bilingual and intercultural education. These challenges go through a restructuring of management, teacher training, production of such materials and be more intense and systematic participation of students.

Keywords: educational policies. Indigenous Education. Differentiated management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Fachada da Escola Mun. E.I.E.F Cleiton Costa.....	50
Figura 2 - Fachada da Escola Mun. E.F. Osvaldo Aranha.....	52
Figura 3 - Fachada da Escola Est. E.F. João Maria Segtá.....	54
Figura 4 - Fachada da Escola Est. E.F Fág Kavá.....	55
Figura 5 - Fachada da Escola Est. E.F. Tãnhve Krêgso.....	57
Figura 6 - Mapa da reserva Indígena da Serrinha/RS.....	59
Figura 7 - Gráfico da taxa de evasão das escolas da reserva 2009-2010.....	63
Figura 8 - Gráfico da taxa de repetência das escolas da reserva 2009-2010.....	64
Figura 9 - Gráfico da taxa de infrequência das escolas da reserva 2009-2010.....	64
Figura 10 - Gráfico da taxa de transferência das escolas da reserva.....	64
Figura 11 - Gráfico quadro de formação dos professores da reserva da Serrinha.....	67



## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Lingüística  
ANAI: Associação Nacional de Apoio ao Índio  
ANE: Articulação Nacional de Educação  
CEB: Companhia Energética de Brasília  
CIMI: Conselho Indigenista Missionário  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CNPI: Conselho Nacional de Proteção aos Índios  
COSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito  
CRE: Coordenadoria Regional de Educação  
FUNAI: Fundação Nacional do Índio  
FUNASA: Fundo Nacional da saúde  
IBGE: Instituto Brasileiro Geografia e Estatística  
ISA: Instituto Sócio Ambiental  
LDB: Leis de Diretrizes e Base da Educação  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
OIT: Organização Internacional do Trabalho (convenção nº 169, sobre os povos indígenas)  
ONGs: Organização Não Governamental  
PCNEI: Parâmetros Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
PIM: Primeira Infância Melhor  
PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PNX: Parque Nacional do Xingu  
PPP: Projeto Político-Pedagógico  
RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena  
SADEN: Secretaria de Assessoramento da Defesa Nacional  
SEEs: Secretarias Estaduais de Educação  
SIL: Estudos das línguas indígenas (Associação Internacional de Linguística)  
SMEs: Secretarias Municipais de Educação  
SPI: Serviço de Proteção ao Índio  
UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNIJUI: Universidade de Ijuí  
UPF: Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA PRÉ E PÓS-CONSTITUIÇÃO 1988.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Contexto histórico indígena: breves considerações.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Política indigenista: desde a segunda metade do século XIX.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Surgimento do SPI.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O Regime Tutelado.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.3</b>	<b>FUNAI.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.4</b>	<b>O país dos estatutos.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Perspectivas da educação indígena na LDB.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação escolar indígena no Brasil.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Diversidade cultural indígena.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Multiculturalismo e educação indígena.....</b>	<b>38</b>
<b>2.5</b>	<b>A atual educação indígena no Brasil.....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>ESPECIFICIDADE DA RESERVA DA SERRINHA E DA CULTURA CAINGANGUE.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Aspectos da evolução histórica da Serrinha.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Localização da Serrinha.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3</b>	<b>Especificidade das escolas que fazem parte da Reserva da Serrinha e do município do Engenho Velho.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cleiton Costa-Engenho Velho/RS.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha-Engenho Velho/RS.....</b>	<b>52</b>

3.3.3 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental João Maria Segtá-Engenho Velho/RS.....	54
3.3.4 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá no Alto Recreio-Ronda Alta/RS.....	55
3.3.5 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tãnhve Krêgso no Capinzal-Constantina/RS.....	57
3.4 A educação indígena da reserva da Serrinha/RS.....	59
3.5 Aprofundamento da pesquisa realizada nas escolas.....	65
3.6 Especificidade do povo caingangue na reserva da Serrinha.....	71
3.6.1 Ritual do kiki (kikikoi).....	74
3.7 Como é transmitida a cultura caingangue na Reserva da Serrinha.....	76
4 POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA DA SERRINHA.....	81
4.1 Refletindo um novo paradigma de gestão para a educação indígena da reserva da Serrinha.....	84
4.2 Escola Cidadã: algumas considerações.....	85
4.3 Resgatando o sentido da escola com os indígenas da Serrinha.....	86
4.4 Superação de uma política educacional fragmentada.....	88
4.5 A educação integral como possibilidade para a educação indígena de qualidade.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco principal investigar a realidade educacional das escolas de educação indígena da reserva da Serrinha, Rio Grande do Sul, e analisar como está sendo implantada, ou mesmo qualificada, a perspectiva de uma educação indígena “diferenciada”, conforme parâmetros estabelecidos pelas políticas educacionais. Para tanto, é preciso pontuar, inicialmente, que a pesquisa concentra-se na linha de políticas educacionais voltadas à educação indígena “diferenciada”, bilíngue e intercultural, conforme proposição da lei. Isso nos remete à explicitação de argumentos que justificam e fundamentam uma proposta de reflexão crítica sobre a educação indígena e como tais elementos se constituem em orientadores das políticas educacionais indígenas, em geral, bem como se desdobram em práticas educativas escolar na reserva da Serrinha, município de Engenho Velho, Rio Grande do Sul.

O problema de investigação foi se constituindo a partir de observações relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos indígenas das escolas da reserva da Serrinha, que suscitou inquietações no campo educacional e na prática pedagógica. Em razão da minha função como coordenadora pedagógica das escolas municipais de Engenho Velho, município ao qual pertencem escolas indígenas da Serrinha, atuo também nas escolas da reserva. Essa atividade tem me possibilitado o contato direto com as escolas, com o que pude observar o seu funcionamento e organização e identificar uma série de problemas que serão aprofundados no decorrer da pesquisa.

Desde o início da minha graduação em pedagogia, venho atuando como coordenadora pedagógica das escolas indígenas do município de Engenho Velho e também como docente nas escolas da reserva indígena da Serrinha. Essas experiências me possibilitaram conhecer um pouco das dificuldades de gestão das escolas e da formação de professores indígenas e não indígenas para atuar nas escolas da reserva. Com esta pesquisa busco uma maior formação teórica para trabalhar com os professores e gestores atuantes na educação indígena, visando capacitá-los a promover um ensino de qualidade.

Em estudos sobre a formação continuada com os professores da reserva, ocorreram muitos debates sobre problemas pedagógicos, bem como se discutiram práticas alternativas que contribuam para a superação dos problemas. Esse trabalho tem apontado para a necessidade de um aprofundamento teórico que seja capaz de constituir um referencial articulador entre a esfera pedagógica de sala de aula e a realidade da comunidade indígena.

Assim, um projeto de pesquisa dessa natureza poderá ajudar na compreensão dos problemas e na qualificação dos professores, fornecendo elementos que possibilitem a articulação entre o projeto educativo das escolas indígenas, as realidades das comunidades indígenas e as políticas educacionais propostas para os indígenas. Para isso, a pesquisa passa, necessariamente, pela concepção que temos de processo histórico e cultural brasileiro, das políticas de educação indígena e da gestão escolar da educação, especialmente a indígena.

Para tanto, algumas questões são importantes: O que é educar para uma reflexão crítica na educação indígena? Quais os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam essa reflexão? Como organizar um processo pedagógico e de gestão que dê conta de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue? Quais as possibilidades de desenvolver essa proposta na reserva da Serrinha?

A opção pela pesquisa etnográfica se deve, em primeiro lugar, ao fato de ela permitir a participação ativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, ou seja, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, não está à margem dela, mas está nela e com ela procurando compreender seus significados. Dessa forma, o investigador envolve-se na vida própria da comunidade, no caso, da escola, dos alunos e professores para dela extrair os dados de que necessita.

Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos, professores, pais e equipes diretivas das escolas pertencentes a reserva da Serrinha. Para realizar este trabalho utilizamos uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa etnográfica como citada anteriormente, a partir da qual pretendíamos compreender com mais propriedade como acontece à educação indígena diferenciada dentro das escolas da Serrinha.

Além dos aspectos da interação constante entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, outra forte característica é que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise de dados, ou seja, os dados são mediados pelo instrumento humano, no caso o pesquisador, que, ao invés de simplesmente se apegar a dados para avaliar a produto final, dá ênfase ao processo. Há também nesse tipo de pesquisa uma preocupação com os significados e com a maneira com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Assim, o pesquisador deve procurar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. O pesquisador deve, ainda, aproximar-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Essa forma de agir é o trabalho de campo, onde elementos e práticas foram observadas e descritas em um diário de campo.

Para a realização dessa pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas observações participantes (assim caracterizada em função de interação com a situação

estudada). As observações foram realizadas sistematicamente em sala de aula, no recreio, nas atividades desenvolvidas pelos alunos<sup>1</sup>, tendo em vista, sempre o objetivo de pesquisa, que é compreender como a postura metodológica e epistemológica do professor facilita ou dificulta o processo de aprendizagem do aluno indígena. Como é praticado em sala de aula aquilo que a lei propõe. Esses registros todos constam no diário de campo da pesquisadora.

Uma segunda dimensão da metodologia envolveu entrevistas que foram realizadas com professores e alunos e tiveram o propósito de possibilitar a compreensão do professor sobre sua postura metodológica e epistemológica e também se ele tem consciência da legislação referente à educação indígena, assim como a educação diferenciada, intercultural, bilíngue. Também foram pesquisados nas escolas os índices de evasão, repetência, infrequência e aprovação visando uma análise mais aprofundada da realidade da educação escolar na reserva.

Além dessas foram realizadas outras atividades no decorrer da pesquisa como a participação em eventos realizados pela comunidade indígena dentro da reserva, assim como a representação em desenhos feitos pelos alunos a respeito de como percebiam o professor em sala de aula. Esta atividade permitiu constatar como os alunos veem o professor, quais as atitudes mais marcantes dos professores em relação a eles e como eles reagem ou gostariam de reagir.

Com a intenção de oferecer uma visão panorâmica do problema da investigação, foi organizada a dissertação em quatro capítulos, sendo o primeiro constituído pela introdução. O segundo capítulo faz, inicialmente, uma análise geral dos indígenas no Brasil; na sequência, aborda alguns pressupostos normativos das políticas de educação indígena pré e pós-Constituição de 1988. Nesse aprofundamento resgatam-se alguns elementos do processo de colonização e suas implicações para os povos indígenas. Investigou-se também as políticas indigenistas, especialmente do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), órgãos criados para proteger os indígenas, mas que serviram, em grande parte, a interesses de políticos e governos com o objetivo de tornar o indígena um trabalhador brasileiro. Na sequência, analisa-se a legislação como o Estatuto do Índio e a questão da tutela, a educação escolar indígena no Brasil em suas diferentes fases, a diversidade cultural indígena, o multiculturalismo, o quadro atual da educação indígena do Brasil, suas mudanças e especificidades, a LDB e as novas perspectivas para a educação indígena. E, por

---

<sup>1</sup> Este trabalho se iniciou em 2008, quando a pesquisadora iniciou o seu projeto na pós-graduação em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, prolongando-se até o seu ingresso ao mestrado em 2009.

fim, são analisadas as normas gerais que regem a educação indígena na atual conjuntura brasileira.

No terceiro capítulo é feita uma análise do contexto histórico da reserva de Serrinha com destaque para a demarcação das terras, à reconquista das terras pelos caingangues<sup>2</sup> e a desocupação das terras pelos colonos. Também são abordadas as especificidades da cultura caingangue, as mudanças ocorridas na reserva e as profundas rupturas culturais, econômicas, sociais e religiosas provocadas pelas mudanças que transforma os modos de viver e como a educação indígena é desenvolvida na reserva. Esse capítulo contempla também os resultados da pesquisa de campo, registrada em um diário de campo, contendo de forma descritiva as atividades envolvendo visitas às escolas, participação em eventos, cursos e palestras na comunidade, assim como cópia de documentos existentes nas escolas, entrevistas, informações publicadas em jornais locais, conversas informais com agentes que atuam em diferentes segmentos das escolas e com membros da comunidade caingangue. É apresentado, também, um quadro de cada escola pesquisada contendo informações existentes nos projetos político-pedagógicos, índices de evasão, repetência, infrequência etc.

A pesquisa focou as políticas existentes nas escolas, principalmente aquelas pertencentes à reserva da Serrinha. Foram estudadas duas escolas municipais de Engenho Velho, uma dentro e a outra fora da área indígena e uma escola estadual; uma escola estadual de Ronda Alta e uma escola estadual de Constantina, ambas pertencentes à reserva. As escolas foram observadas através de registros em diário de campo, com o objetivo de analisar como a educação é desenvolvida na reserva. Ficou fora do estudo uma escola municipal de Três Palmeiras e uma escola estadual de Ronda Alta.

Os dados da pesquisa permitem fazer um confronto entre as realidades das escolas naquilo que elas têm de divergente e semelhante entre suas práticas e problemas enfrentados. A análise é feita à luz das políticas educacionais e da produção bibliográfica pertinente e leva a refletir sobre questões fundamentais da educação. Na sequência, ainda no terceiro capítulo, é feita uma breve exposição sobre as especificidades dos caingangues da reserva da Serrinha, o modo como é transmitida a cultura, como se dá a gestão da educação indígena, suas especificidades enquanto educação diferenciada.

No quarto e último capítulo é feito um estudo sobre as políticas educacionais da educação indígena nas esferas macro e micro da gestão educacional para Serrinha. É feita uma reflexão sobre a política educacional específica e diferenciada para as escolas indígenas da

---

<sup>2</sup> Na presente pesquisa será utilizada a escrita da palavra caingangue, conforme a língua portuguesa.

reserva, baseada numa gestão democrática, na qual todos os segmentos escolares tenham vez e voz. Assim, propõe-se uma reflexão sobre a importância e o sentido da escola para os indígenas. Essas reflexões não tem a intenção de ser uma proposta fechada, mas, sim, se constituir numa alternativa de reflexão crítica dos rumos da educação indígena em Serrinha. A discussão sobre uma gestão educacional diferenciada para as escolas da reserva da Serrinha procura superar a ideia de uma educação “para” o índio em favor de uma reflexão da educação “do” índio que seja de qualidade e fundamentada nos princípios de participação coletiva da comunidade indígena, dialogicidade, interculturalidade, autoridade partilhada, valores culturais, educação diferenciada, calendário escolar diferenciado, produção própria de material didático, formação inicial e continuada dos professores, valorização da língua materna, ou seja, uma escola cidadã.

Cabe salientar, por fim, que a investigação aqui desenvolvida pauta-se por uma perspectiva crítica da educação indígena; é uma reflexão que vai além da sala de aula porque envolve também a comunidade da reserva, ou seja, constitui-se num “projeto de educação diferenciada” que se configura como “educação integral” de qualidade, amparada nas políticas educacionais da educação indígena. Um projeto de reflexão crítica e emancipatória de educação indígena, nesse sentido, tenta articular as dimensões pedagógicas e de gestão. Por isso, procuramos apresentar os fundamentos de um projeto de educação integral, associado a uma proposta que busca uma educação cidadã de emancipação do sujeito histórico, com o objetivo de dar conta do cotidiano das escolas pertencentes à reserva da Serrinha.



## **2 PRESSUPOSTOS NORMATIVOS DAS POLITICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA PRÉ E PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Neste capítulo realizamos uma análise dos indígenas no Brasil e da legislação relativa às políticas de educação indígena, resgatando elementos do processo de colonização e suas implicações para os indígenas. Analisamos, ainda, as políticas indigenistas, especialmente do Serviço de Proteção ao Índio (SPI - 1910) e da Fundação Nacional do Índio (Funai - 1967), órgãos criados para proteger os indígenas, mas que serviram, em grande parte, para incorporar o indígena à sociedade, tornando-o um trabalhador brasileiro. Na sequência, analisamos o Estatuto do Índio e como ele contribuiu para a tutela do indígena, a educação escolar indígena no Brasil em suas diferentes fases, a diversidade cultural indígena, o multiculturalismo, a atual educação indígena do Brasil, suas mudanças e especificidades, a LDB e as novas perspectivas para a educação indígena. E, por fim, analisamos as normas gerais que regem a educação indígena na atual conjuntura brasileira.

### **2.1 Contexto histórico indígena: breves considerações**

No contexto brasileiro atual falar ou escrever sobre índios significa reconhecer que temos uma diversidade desses povos habitantes originários destas terras hoje reconhecidas como continente Americano. São povos que já habitavam há milhares de anos estas terras, muito antes da invasão dos europeus.

Estimativas apontam que, quando Colombo chegou, o continente Americano, por volta de 1492, era habitado por, pelo menos, 250 milhões de pessoas, que passaram a ser denominadas de “índios”. Tal denominação deveu-se a um erro náutico, visto que o navegador Cristovam Colombo, em nome da Coroa espanhola, empreendeu viagem partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Nessa expedição, castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por vários dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas, na verdade, era o atual continente Americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse continente receberam o apelido genérico de “índios”, que até hoje conservam.

Esses grupos encontrados no continente Americano eram organizados em milhares de grupos étnicos ou povos “autóctones”. Segundo relatos de cronistas e historiadores, somente na região do atual México viviam mais de trinta milhões de índios na época anterior ao descobrimento da América. Apesar do grande massacre implementado pelos invasores europeus, os povos indígenas ainda somam atualmente mais de cinquenta milhões de pessoas, espalhadas por todos os países da América do Norte, da América Central e da América do Sul. São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas e cuja contribuição ao patrimônio mundial é valiosa e incalculável na arte, na música, nas tecnologias, na medicina e em outras riquezas culturais. Isso tudo configura uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, políticos e sociais sumamente diferentes. “A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição singular, pois eles mesmos, de forma geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como princípio fundamental o direito de se autodefinirem” (MELIÁ, 1979, p.137).

Estimativas demográficas sobre a população aborígene apresentam muitas controvérsias em seus dados, já que os registros escritos somente apareceram depois do “descobrimento”, por volta de 1492 a 1500, porém as estimativas apontam para mais ou menos 8,5 milhões de indígenas para as terras consideradas baixas da América do Sul. Com a chegada de Pedro Álvares Cabral, a terra que atualmente é conhecida como Brasil era habitada por cerca de cinco milhões de índios, aproximadamente. Hoje essa população está reduzida a pouco mais de setecentos mil índios em todo o território brasileiro, segundo dados do IBGE do ano de 2001. Contudo, a Funai e a Funasa trabalham atualmente com dados bem inferiores, informando que são pouco mais de trezentos mil índios. Essa grande diferença existe em razão de que essas instituições trabalham apenas com as populações habitantes de aldeias registradas e reconhecidas, geralmente habitantes de aldeias e reservas localizadas em terras indígenas reconhecidas oficialmente. Desses dados não faz parte, portanto, a contabilização de grande número de indígenas que atualmente residem em cidades, ou em terras indígenas ainda não demarcadas ou legalmente reconhecidas, mas que nem por isso deixam de ser “índios”. Por sua vez, o IBGE, utilizando outro método, considerado por alguns mais realista, utilizou-se da autoidentificação, chegando, assim, aos seus números.

Segundo os dados da Funasa, a população indígena está espalhada por todo o território brasileiro, tendo a região Norte a maior concentração, com 49%, e a região Sudeste o menor contingente populacional indígena, com apenas 2%. Esse contingente populacional que está cadastrado chega a 374.123 índios, distribuídos em 3.225 aldeias, sendo essas pertencentes a

291 etnias, que falam 180 línguas, divididas em 35 grupos linguísticos diferenciados. Esses dados se referem a populações indígenas reconhecidas e registradas oficialmente pela Funasa e Funai. Além disso, existem tribos indígenas que estão fora desses dados, inclusive do IBGE, denominadas como “povos isolados” ou “índios isolados”, que ainda não têm contato com os não índios, ou índios ainda em vias de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural.

Para compreender melhor essa denominação é preciso identificar as diferentes classificações que existem no Brasil em relação aos grupos indígenas e seus diferentes níveis de *integração* à sociedade:

- a) **integrados** – grupos que perderam a língua e outras características tribais e raciais, mantendo, contudo, forte ligação e lealdade à sua identidade indígena. Dependem economicamente da sociedade em meio à qual estão inseridos e lutam para preservar as terras que lhes restam e sua condição de índio;
- b) **em contato permanente** – aqueles que, embora conservem certos elementos da tradição ancestral, como a língua, a cultura material e outros, dependem do fornecimento de bens da civilização, aos quais se habituaram e dos quais não podem prescindir;
- c) **em contato intermitente** – povos que vivem em região de baixa densidade demográfica, como a Amazônia e o Centro-oeste. Embora já atingidos pelas frentes pioneiras, encontram-se a salvo de incursões, devido à atuação protecionista do governo;
- d) **isolados** – grupo arredio ou hostil, cujo território não foi alcançado pelas frentes de expansão. Segundo o ISA, existem no Brasil aproximadamente cerca de 54 povos neste grupo, em dados apenas indicativos. São povos que têm fugido de um contato com a população nacional. Sabe-se disso em razão dos vestígios que deixam ao mudar de lugar<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> CNBB. Povos renascidos – Subsídios didáticos sobre a questão indígena, Série B, Vol. 1, CIMI - CNBB.

## 2.2 Política indigenista: desde a segunda metade do século XIX

O governo imperial brasileiro, logo após a guerra do Paraguai (1865 -1870), adotou uma série de medidas para a defesa e a ocupação de várias áreas da região Amazônica, com marcação cerrada principalmente na fronteira oeste do país, considerada a mais fragilizada. Para controlar melhor o território, o governo procedeu ao desbravamento da região, criando vilarejos e instalando postos militares, de forma a incentivar as atividades econômicas nesses locais, as quais prosperaram após a instalação de linhas telegráficas ligando essas regiões aos centros maiores. Esses trabalhos do regime imperial tiveram continuação com a República.

Atuando à frente da comissão construtora da linha telegráfica do Cuiabá ao Araguaia, por volta de 1890, Candido Rondon orientava os trabalhadores a evitar confrontos com os índios, ficando, assim, responsável pelos trabalhos de conservação dessas linhas telegráficas. Rondon foi nomeado em 1900 para abrir estradas, favorecendo, assim, a colonização e ampliando o desenvolvimento pecuário da região, assim como deveria chefiar os trabalhos da comissão construtora das linhas telegráficas do Mato Grosso. “No relatório desta comissão, Rondon descreveu em várias passagens a sujeição e mesmo o trabalho escravo de índios nas fazendas da região” (RONDON, 1940, p.869).

Rondon realmente acreditava, como descreveu várias vezes, que os índios ainda não contatados poderiam se tornar bons brasileiros e mão de obra empregada tanto na defesa das fronteiras como no desenvolvimento econômico daquela região. Para os “positivistas” da comissão, o telégrafo possibilitaria a construção da nação e contribuiria, dessa forma, para legitimidade do projeto republicano (GAGLIARDI, 1989, p.134).

Dessa forma, as fronteiras tornar-se-iam territórios nacionais e os índios e sertanejos dispersos seriam brasileiros. A Comissão Telegráfica tinha como missão “civilizatória” ensinar aos indígenas as novas tradições e as rotinas a serem adotadas por eles sob o comando de engenheiros e militares. Com o andamento das linhas telegráficas, prosseguiram as explorações geográficas, dessa forma se ampliando o conhecimento científico e cartográfico daquela região fronteiriça. “A partir dos trabalhos telegráficos, os mesmos deveriam ser estendidos para o Estado da Amazonas e também à região do Acre, nas regiões dos rios Juruá e Alto Purus” (GAGLIARDI, 1989, p.146).

Diante da importância econômica da borracha naquela região, também o descobrimento geográfico das fronteiras e a necessidade de controlar a região após a junção do Acre e promover o povoamento desses sertões levaram o presidente Afonso Pena a

convidar Rondon para chefiar a nova comissão de linhas telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas. “Mesmo enfrentando o impaludismo de varíola e a instabilidade das áreas exploradas, conseguiu instalar 2.268 km de linhas telegráficas, construiu estrada de rodagem, cartografar uma imensa região e seus rios” (GAGLIARDI, 1989, p.146). Segue o autor: “Esses trabalhos da comissão deram origem a muitas publicações científicas na época, tornando famosa a técnica de pacificação adotada por Rondon, evitando o confronto com índios em seus territórios” (p.147).

Em 1909 Rondon resolveu tomar posição durante o debate público dos trabalhos da comissão que ocorreram no Rio de Janeiro e em São Paulo a respeito do futuro dos índios e da colonização do país. Como relata Souza Lima, esse foi o “contexto de gestação do Serviço de Proteção aos Índios e localização de trabalhadores nacionais” (1987, p.874).

### **2.2.1 Surgimento do SPI**

No início de século XX, por volta do ano 1910, surgiu um órgão de proteção aos índios, uma importante instituição: o SPI, primeira agência leiga a gerenciar indígenas no Brasil. Esse modelo atendia aos princípios positivistas (os índios eram visto como seres ainda não civilizados) e tinha forma de administração colonial, oriunda desde os tempos dos missionários Jesuítas. O SPI foi criado pelo decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, no governo de Nilo Peçanha, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios nômades ou aldeados.

O projeto do SPI procurava afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo o preceito republicano de separação Igreja-Estado. Sua estrutura principal era a ideia de que a condição de índio seria sempre transitória e que, assim, a política indigenista teria por finalidade transformar o índio em um trabalhador nacional. Dessa forma, seriam adotados métodos didáticos educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização dos povos indígenas em nível de nação.

Os regimentos e regulamentos do SPI definiam o modo e a forma de proceder, como também as intervenções a serem tomadas, todas voltadas para o controle dos processos econômicos destinados aos indígenas. Estabeleciam, assim, tipologias que permitissem disciplinar atividades a serem desenvolvidas nas áreas, limitando a expansão da cidadania ao índio.

Essa agência indigenista, que tinha como agentes delegados especiais, tinha por finalidades: a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força do trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação (SOUZA LIMA, 1987, p.194).

Por outro lado, surgiu uma definição com embasamento jurídico sobre o índio, formalizada no Código Civil de 1916 e no decreto nº 5.484 de 1928, pelo qual os indígenas passaram a ser tutelados do Estado brasileiro. Assim, os índios foram oficialmente declarados como “incapazes” para exercer certos atos da vida civil; por consequência, o Estado passou a ter um controle jurídico maior sobre os indígenas.

O decreto nº 5.484 de 1928 veio regular a situação dos índios nascidos no território nacional, criando categorias de classificação dos indígenas, como índios nômades; índios arranchados ou aldeados; índios pertencentes a povoações indígenas; índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados. Essa classificação veio, de certa forma, diferenciar direitos entre os índios isolados em relação ao demais, principalmente aqueles que já tiveram algum contato com não índios.

Procuramos aqui, resumidamente, citar alguns pontos desse decreto considerados os principais. Nos artigos 5º e 6º, mais especificamente, apresenta-se de forma clara que os índios de qualquer categoria não inteiramente adaptados ficam sob a tutela do Estado e que estarão sob os cuidados dos inspetores do Serviço de Proteção aos Índios. Dessa forma, procura-se torná-los adaptados ao processo de transformação em trabalhadores nacionais, tirando-lhes o direito de ir e vir e mantendo-os à mercê do SPI. Outro ponto elencado é que as terras dos indígenas tornam-se patrimônio nacional, ficando também sob jurisdição do SPI. Segue o decreto passando pelo registro civil, nascimentos, casamentos e os óbitos, tudo devendo ser autorizado ou realizado pelo serviço de proteção, geralmente atrelado a um inspetor.

Aqui fica claro com que pressupostos nasceu o SPI nacional, ou seja, com a finalidade de tornar o indígena um trabalhador brasileiro, proporcionando-lhe “evoluir” para um estágio mais civilizado, pois para o SPI e seus inspetores os indígenas eram vistos como seres inferiores, que precisavam evoluir. Logo, era finalidade do serviço ajudar nessa evolução. Traz o artigo 38 do decreto nº 5.484: "Desde que passe para centro agrícola ou se incorpore à

sociedade civilizada, receberá o índio os bens que lhe pertençam individualmente, para que os possa livremente administrar".

Outro ponto a ser pensado é que, ao analisar o quadro dos diretores do SPI e suas formações desde o seu surgimento em 1910 até 1967, percebemos que a maioria foi militar, em razão de o nascimento deste órgão ter se dado no Ministério da Guerra. Assim, foram eles dois engenheiros, um advogado e um médico, e alguns deles também militares. Aqui fica claro que o interesse era manter controle jurídico forte sobre o indígena e transformá-lo em um trabalhador brasileiro. Sendo o indígena considerado incapaz de estar à frente de sua própria instituição, tirava-se dele o direito de ser protagonista de sua própria história.

As principais intervenções do SPI desde o seu surgimento sempre estiveram voltadas para a pacificação de grupos indígenas, principalmente em regiões como Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e São Paulo. Assim, progressivamente, foram se instalando em outras regiões equipes de inspetores do órgão para aplicar as técnicas de contato difundidas por Rondon, as quais se estabeleceram quando em contato com esses nas expedições de construções das linhas telegráficas. Procurava-se estabelecer contato mantendo sempre atitudes defensivas até estabelecer amizade com os índios e, dessa forma, consolidar a pacificação.

Buscava-se também, a partir de então, junto aos governos estaduais garantir uma reserva (terras) para a sobrevivência física dos índios. De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendia-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios.

Para compreender melhor o processo do SPI e as influências positivistas sob este, temos de saber como esse órgão foi configurado no Rio Grande do Sul, mais especificamente, na região Norte do estado, a qual compreende a faixa de terras banhadas pelo rio Uruguai, tendo como marcos mais significativos as cidades de Erechim, Santa Rosa e Iraí, que surgiram como sedes de colônias organizadas por seguidores do positivismo. Compreende também a faixa do antigo município de Cruz Alta, ou o extremo Norte e as comunidades deles desmembradas, como Passo Fundo, Santo Ângelo e Palmeira das Missões (SPONCHIADO, 2000, p.141). É nesse cenário geográfico que vai se efetivar o processo de colonização, ou de povoamento por índio e não índios, conduzido pelos poderes públicos e liderado por profissionais adeptos do positivismo.

O SPI sofreu fortes influências do positivismo comteano no referente à definição dos princípios que orientam a relação do Estado com as populações indígenas, esses subordinados à Diretoria de Terras e Colonização. A presença do SPI no Brasil e no Rio Grande do Sul não somente se ligou à vertente política do positivismo, mas também à religiosa. Essa experiência

foi única e apresentou um resultado relevante para as populações numa vasta região do estado, principalmente no processo de colonização do Norte do Rio Grande do Sul, que se efetivou pelo governo estadual com base nas influências da mentalidade de seus idealizadores e protagonistas, seguidores do positivismo de Augusto Comte.

Não podemos deixar de evidenciar que o engenheiro Carlos Torres Gonçalves (1906-1928) esteve à frente da Diretoria de Terras e Colonização da região Norte do Rio Grande do Sul e, como tal, desencadeou um projeto diferente daquele que até então vinha sendo posto em prática no que se referia às questões agrárias do povoamento da região. No Rio Grande do Sul, mais especificamente na República Velha, a política indigenista esteve pautada mais no Estado do que propriamente que no SPI. Assim, a saída de Torres, ocasionada por divergência com os superiores, que supostamente eram seguidores da nova mentalidade implantada por Vargas, representou uma ruptura no processo de colonização e suas questões afins.

Ano marco da efetiva proteção aos indígenas é o de 1910. Assinala a instituição do Serviços de Proteção aos Índios e ao trabalhadores Nacionais (SPITN) pelo Governo federal-ato do Ministério da Agricultura de 20 de junho e em contrapartida, a nível de Rio Grande do Sul, a definição de uma política indigenista oficial, repercutindo, sobretudo na demarcação de terras (SPONCHIADO, 2000, p.122).

É preciso destacar que a atuação do SPI por mais de cinquenta anos promoveu a demarcação de terras e a visualização destas como um direito indígena perante a sociedade branca, junto com o discurso protetor, respaldado pelo cunho assistencialista que o próprio nome propunha – “proteção” – aos que não têm capacidade e autonomia suficiente para se proteger. Por outro lado, o ideário positivista que predominava entre as elites que governavam o país, as quais também atuavam nas instituições que controlam os povos indígenas, elevou o máximo a concepção racista, do índio incapaz, sujo, desordeiro, aquele que está fora do lugar, impedindo o progresso e a modernização da sociedade.

Esse órgão tutelar palmilhou o caminho por vários ministérios até chegar ao Ministério da Justiça. Nessa trajetória ministerial, o SPI e, mais tarde, a Funai foram sendo revestidos de uma roupagem humanista com base em seu fundador Marechal Rondon, que ficou conhecido como “tutor infiel”, visto que seu dever de tutor dos interesses indígenas transformou-se em guardador de direitos de índios e intermediário dos processos de interesses estatais e privados.



Nesse sentido, vários escândalos vieram à tona, como a liberação de terras indígenas para grandes empresas agropecuárias, a venda de madeira de lei das reservas indígenas de Rondônia e a desocupação de algumas reservas para servir aos colonos. Diante de todas essas acusações de corrupção, principalmente ligadas à transferência de índios de seu território para a colonização por não índios, o SPI foi extinto em 1967, criando-se em seu lugar a Funai, que resiste até hoje.

### 2.2.2 O Regime Tutelado

Por muito tempo o índio foi considerado incapaz e, por consequência, necessitando ser protegido pelo Estado. Esse regime passa a ter um papel importante na vida dos indígenas e das suas comunidades. A tutela implica a existência de um aparelho administrativo capaz de mediar as relações entre os índios e a sociedade nacional. Para Souza Lima:

[...] as terras ocupadas por indígenas, bem como o seu próprio ritmo de vida, as formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação política e as suas relações com os não índios passam a ser administrada por funcionários estatais; estabelece-se um regime tutelar do que resulta o reconhecimento pelos próprios sujeitos de uma indianidade genérica, condições que passam a partilhar com outros índios, igualmente objeto da mesma relação tutelar (1987, p. 204).

Ao declarar o índio como relativamente “incapaz”, sentiu-se a necessidade de criar a figura do tutor. Dessa forma, o Estado tornou-se tutor dos indígenas, perpetuando, assim, um estereótipo do índio como criança, incapaz de responder pelos seus atos. Assim, encontrou-se uma forma de protegê-lo juridicamente da sociedade nacional, reconhecendo a diversidade cultural dos povos indígenas.

Ao tutor e delegado caberia, então, a incumbência de proteger o tutelado<sup>4</sup>. A tutela visava proteger o indígena da sociedade envolvente e também defender seus direitos e interesses junto aos não índios e, até mesmo, entre os próprios indígenas. Dessa forma, estabeleceram-se várias as obrigações jurídicas, de modo que até mesmo para sair de sua aldeia ou território (reserva) ele precisava de autorização. Esse regime foi hegemônico de

---

<sup>4</sup> Tutelado aqui considerado como incapaz.

1910 até a Constituição de 1988. Nos dias atuais o regime tutelado perdura apenas em certa medida, em decorrência da força da inércia dos aparelhos de poder e das estruturas governativas. Assim, são poucas as regiões brasileiras em que os indígenas ainda precisam de autorização para sair de suas aldeias, ou alguns casos de restrições jurídicas.

Antes de tudo, necessita-se de um aprofundamento na maneira de olhar o indígena, pois, como muito bem defendido pelo advogado Carlos Frederico Mare's Souza Filho (1997, p.146), que há muito tempo vem se empenhando na causa indígena: no “Brasil, se é Brasileiro, ou estrangeiro, ou índio. Já o estrangeiro pode através de um ato jurídico se tornar cidadão brasileiro, mas o índio não pode se naturalizar, pois já é um originário natural da nação brasileira”. Cabe ao índio, então, buscar na emancipação e libertação desse pejorativo *status* de incapaz, adquirido ao longo do processo histórico e referendado pelas políticas indigenistas. O autor traz em seu livro questões bem complexas como:

Os índios não são estrangeiros? Mas seriam cidadãos? Que tipo de cidadãos seriam eles, que não comungam língua, história, símbolos, estrutura social e muito menos políticas com os nacionais? E que até pouco tempo considerados como incapaz? Então índios são Brasileiros? E ser brasileiro quer necessariamente ser cidadão? (SOUZA FILHO, 1997, p.147).

Os indígenas, para adquirir cidadania, são obrigados a perder sua identidade, a deixar de serem índios. Contudo, automaticamente, por terem nascido em território brasileiro, tornam-se cidadãos brasileiros. A cidadania que apontamos aqui não se restringe à contingência de mero nascimento e, sim, significa emancipar-se de uma condição étnica, que é algo que a legislação brasileira jamais se preocupou em esclarecer. "Um Estado não pode se permitir não fazer a diferença entre seus cidadãos e os estrangeiros, desde o instante em que ele impõe a uns, mas não aos outros, certos deveres e que lhes outorga certos direitos" (SOUZA FILHO, 1997, p.197).

Se compreendermos a cidadania apenas como uma estratégia de ascensão social e política, não poderemos jamais reconhecer aos índios o direito de serem cidadãos, pois para isso precisamos nos libertar dos conceitos recebidos, da carga ideológica, dos interesses políticos, que acabam por se cristalizar em preconceitos intocáveis, delegando aos indígenas a possibilidade de apenas se manterem à margem de uma sociedade da qual são originários, mas não fazem parte. Podemos, então, nos despir dessas roupagens e encarar tais conceitos sob novos ângulos, descobrindo outras dimensões para a inclusão dos povos indígenas na

sociedade atual. E para regular e controlar essa tutela surge o SPI, que atuou de 1910 até 1967, mais tarde se transformando em uma grande “máquina burocrática”, a Funai.

Com a Constituição de 1988 ocorreu uma mudança radical nessa concepção de tutela, um passo importante para afirmação da identidade do indígena, mas resultado de um grande processo de luta e mobilização dos povos indígenas. Aqui começa um grande avanço em relação não só à tutela indígena como também à educação.

### **2.2.3 FUNAI**

Em 1967 foi instalada no Rio Grande do Sul uma CPI com o objetivo de investigar a atuação do SPI junto aos indígenas e o arrendamento das suas terras, como também para investigar denúncias veiculadas pela imprensa, tanto nacional como internacional, sobre acusações de corrupção e ineficiência administrativa, o que resultou em demissão de funcionários e diretores. Em meio a tudo isso e também no desgaste político do órgão, o governo Costa e Silva extinguiu o SPI, criando outro órgão de regulamentação aos povos indígenas: a Funai.

A Funai foi, inicialmente, criada para continuar o exercício de tutela do Estado sobre o índio, tendo seus princípios de ação organizados de forma semelhante aos paradigmas e às práticas do antigo SPI: "respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais associado à aculturação espontânea do índio e à promoção da educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional" (OLIVEIRA, 1983, p.104). O objetivo principal da Funai seria a ação sobre o patrimônio indígena, manipulação da renda para diversos fins, desde os financiamentos de projetos até as iniciativas administrativas de algumas reservas.

A Funai foi organizada, inicialmente, de forma semelhante à SPI para legislar sobre os direitos civis e políticos dos indígenas, como terras, saúde, educação, renda, bens, cultura, e também para atribuir as penalidades da lei. Com base na mesma prática da SPI, a Funai promove a integração do índio à sociedade nacional.

A mudança da nomenclatura do órgão não se traduziu efetivamente numa nova postura diante da questão indígena. Ao contrário, foram as pressões internacionais que forçaram os militares, que tomaram o poder do Estado com o golpe de 1964, em

nome da moralização, a extinguir o SPI e criar um novo órgão. No entanto, as linhas mestras da política indigenista do antigo SPI tiveram continuidade com a FUNAI, principalmente as orientações políticas desenvolvimentista e a proposta de transformar as reservas indígenas em empresas rurais (TEDESCO; MARCON, 1994, p.180).

Entretanto, ao invés de assistir os seus tutelados naquilo que dela necessitam, principalmente no exercício de seus direitos, a Funai limitou-se a regulá-los em seu direito à locomoção e expressão, tanto em território nacional como pelo restante do continente. Exemplo foi a tentativa da entidade de impedir o xavante deputado Mario Juruna de viajar à Holanda para participar do Tribunal Russell em 1981(SOUZA FILHO, 1997, p.138). Outro exemplo real de humilhação a que foram submetido os indígenas, ainda referente a épocas em que eram tutelados, é que, quando precisavam sair das reservas e ir a cidades próximas para vender os seus artesanatos, tinham de passar no posto da Funai mais próximo para pedir seu “salvo-conduto”, também conhecido como “portaria”.

Ao ser criada em 1967 a FUNAI incorporou junto a seu quadro administrativo, três órgãos os quais atuavam junto aos indígenas, são eles o SPI, CNPI<sup>5</sup> e o PNX<sup>6</sup>, os dos quais também foram absorvidos seus orçamentos, as dotações adicionais e doações de renda. Essas rendas foram definidas mais especificamente em um artigo<sup>3º</sup> da lei 5.371 que criou a FUNAI, o referido artigo cita que as rendas do patrimônio indígena serão administradas pela FUNAI segundo os objetivos propostos que são: emancipação econômica das tribos; acréscimo do patrimônio rentável; custeio do serviço de assistência ao índio (TEDESCO; MARCON 1994, p.181).

A antiga Secretaria Assessoramento da Defesa Nacional (Saden) reduziu a Funai, ao longo desses anos, a uma instituição cumpridora de ordens militares, cujo desempenho foi melhor como protetora mais dos interesses de não índios, do que de índios. Exemplo claro disso foi projeto executado em parceria entre a Funai e Saden, o “Calha Norte”, cujo principal objetivo era tirar dos índios enormes quantidades de terras localizadas nas zonas de fronteira na Amazônia, de modo a abri-las para a exploração dos recursos naturais e econômicos das áreas. Permitiu também as explorações feitas pelos garimpeiros nas terras dos Yanomani, proibindo serviços médicos, antropológicos e missionários nessas terras indígenas. Como relata Ramos: “Tão criminoso quanto não fazer é não deixar fazer. Durante três anos a Funai proibiu a entrada de médicos e de outras pessoas para assistir os Yanomami” (1991, p. 23).

---

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Proteção ao Índio.

<sup>6</sup> Parque Nacional do Xingu.

Entretanto, diante das grandes pressões internacionais e das leis que amparam as diferenças culturais a partir deste novo século e, conseqüentemente, do avanço trazido pela Constituição de 1988, a Funai tem sido forçada a trabalhar de forma a prestar mais assistência aos indígenas, a qual lhes é garantida por lei. Também diante das pressões dos proponentes e defensores dos direitos humanos universais, obriga-se a respeitar de forma mais ampla a cultura indígena, embora ainda muito tenha a evoluir nesse sentido. A Funai atualmente se tornou uma vitrine, onde fica exposto e refletido o desconforto da existência destas duas razões: a razão do Estado-nação e a razão enquanto grupo étnico, as quais geralmente se opõem. Dessa forma, a Funai está sendo forçada a tomar novos rumos, procurando, dessa forma, trabalhar mais como órgão de apoio ao índio do que como mecanismo de controle do indígena.

#### **2.2.4 O país dos estatutos**

A lei nº6.001, de 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio, passou a regular a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas.

Ao legislar sobre direitos civis e políticos, terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidade que atingem os índios, o estatuto manteve a ideologia civilizatória e integracionista da legislação do SPI, adotando também o arcabouço jurídico tutelar e classificatório que identificava a situação dos índios no país. Quase 1/3 da lei (22 artigos) regulamentava as atividades relativas as terras dos índios, cujo artigo 65º das disposições gerais estabelecia o prazo de cinco anos para a demarcação de todas as terras indígenas (SOUZA LIMA, 1987, p.152).

O Brasil é um país onde existem muitos “estatutos”, os quais tratam de questões de grupos específicos, como o Estatuto do Estrangeiro, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Criança e Adolescentes, o Estatuto do Idoso e muitos outros. É triste saber que nosso país precisa elaborar estatutos, leis para garantir direitos que seriam fundamentais à vida humana. Se realmente existisse o respeito às diferenças e às minorias, esses estatutos não teriam razão de ser.

Aqui vamos abordar o Estatuto do Índio, lei nº 6.001, de dezembro de 1973, que com a promulgação da Constituição de 88 passou a ter muitos artigos sem sentido e muitos até

contrários à lei, razão por que precisava ser revisto. Diante dessa realidade, em 1991 e 1992 deram entrada na Câmara dos Deputados três projetos de lei com o objetivo de desenvolver um estatuto que substituísse o de 1973. Esses projetos eram: projeto de lei nº 2057/91 (Estatuto das Sociedades Indígenas, elaborado pelo Núcleo de direitos Indígenas); projeto de lei nº 2160/91 (Estatuto do Índio), apresentado pelo Poder Executivo; projeto de lei 2619/92 (Estatuto dos Povos Indígenas), apresentado pelo deputado Tuga Angerami. Assim, foi criada uma comissão na Câmara Federal para analisar e emitir os pareceres sobre os projetos.

Após vários debates referentes aos projetos, elaborou-se um documento substitutivo ao projeto nº 2.057/91, que foi o primeiro projeto de lei a transitar pela Câmara dos Deputados. Em 1994 o substitutivo foi aprovado na Comissão Especial, e como a comissão tinha caráter terminativo, o projeto foi enviado diretamente ao Senado, sem precisar passar pela Câmara. Contudo, dois meses depois, o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, encaminhou o projeto à mesa diretora da Câmara com um recurso solicitando a sua votação. Este recurso está há 16 anos na mesa diretora e nunca foi posto em pauta de votação. Várias campanhas e manifestações foram feitas em favor deste projeto e até delegações indígenas pressionaram os deputados para que retomassem os trabalhos em torno do novo estatuto. Portanto, o substitutivo, aprovado pela Comissão Especial em 1994, continua sendo a principal proposta com validade jurídica no Congresso Nacional. Resta, então, aos povos indígenas discutir a proposta e buscar modificar o substitutivo.

A redação deste substitutivo que nos interessa é a proposta pelo documento para a educação escolar indígena, a qual apresenta onze itens:

1 – A educação escolar destinada às comunidades indígenas deve garantir acesso ao conhecimento da sociedade nacional, com domínio de seu funcionamento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto grupos etnicamente diferenciados; 2- a educação deve respeitar os processos educativos de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas; 3- assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino escolar; 4- sistema de ensino da união, dos estados e dos municípios, com a colaboração da FUNAI e das agências federais de fomento à cultura, desenvolverá programas integrados de fomento à cultura, de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngüe, diferenciada e específica para cada comunidade indígena; 5- participação das comunidades indígenas na formação e implementação dos programas integrados de fomento à cultura de ensino e pesquisa; 6- reconhece os currículos das escolas indígenas e seus alunos poderão continuar os estudos subsequentes em outras escolas, sem necessidade de qualquer complementação curricular; 7- cria uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por representante do MEC, da FUNAI das universidades brasileiras, do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da união Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, da ABA, da Associação Brasileira de Lingüística, de

organização da sociedade civil de apoio ao índio e de organização de professores indígena um por região; 8- cria os Distritos de Educação Escolar Indígenas como instância administrativa e técnicas do Sistema de Ensino da União, administrados por Conselhos Educacionais compostos por representantes das comunidades e organizações indígenas locais, universidades, órgãos federais e entidades de apoio afetos á educação escolar indígenas; 9- assegura ás comunidades indígenas o direito de escolher seus professores; 10- garante anualmente em todos os cursos superiores, nas instituições publicas federais, uma vaga por curso para ser utilizado por índios, independentemente de qualquer processo de seleção; 11 garante o funcionamento de ensino fundamental no interior de suas terras (BRASIL, 1991).

Ao refletimos sobre a educação escolar indígena, precisamos ter clareza de que, apesar dos avanços observados nos últimos anos, ainda falta muito a ser feito. Um passo importante deu-se em 1991, quando foi 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, conforme decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Contudo, a grande marca de evolução na educação indígena ocorreu a partir da LDB de 1996, que pela primeira vez tratou dos indígenas como sujeitos e protagonistas da história, com as legislações posteriores indo na mesma direção.

### **2.3 Perspectivas da educação indígena na LDB**

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (lei nº 9394/96), que passou a vigorar a partir 1996, veio reafirmar os preceitos constitucionais e regular de forma mais geral a educação brasileira. Nessa lei a incumbência de organizar a educação indígena fica a encargo da União, assim como a responsabilidade de garantir a proteção e respeito às culturas e aos paradigmas próprios de educação indígena. Mais especificamente, no artigo 3º a legislação assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e garante-lhes os processos próprios de aprendizagem.

Na LDB há dois artigos específicos referentes à educação escolar indígena, mais especificadamente no título VIII: “Disposições Gerais 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 a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas.” Os objetivos para a educação indígena foram fixados no mesmo artigo, na perspectiva de colaborar para a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de

suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A LDB apresenta em seu artigo 26 uma preocupação com os conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas. O parágrafo 4º do referido artigo estabelece que os currículos escolares devem considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Fica, pois, explícito o compromisso com a cultura e a identidade nacional, mas também a colaboração na produção de outras redes de informações, que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas ameríndias.

O artigo 79 prevê um apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação indígena, regula o desenvolvimento de currículos e programas específicos e diferenciados para atender à educação indígena. Todavia, esses programas e projetos não podem ser impostos, sem a participação dos povos a que se destinam.

Também são garantidas aos povos indígenas todas as outras garantias estabelecidas na forma da lei, como a participação em programas de capacitação continuada de professores; acesso aos níveis mais elevados de ensino; atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático; transporte, alimentação, assistência à saúde; elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participações em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino e outras.

## **2.4 Educação escolar indígena no Brasil**

A educação escolar indígena em nosso país apresentou ao longo da história um grande avanço, o qual não pode ser negado, num processo que se caracterizou por quatro fases distintas, marcadas por diferentes diretrizes político-ideológicas, conforme nos relata Ferreira (1992). Indo além dessas fases, segundo a teoria da autora, poder-se-ia incluir outra, a quinta fase.

A **primeira fase**, compreendida como o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade dos jesuítas, na sua maioria portugueses, apesar de a catequese ter sido realizada por missionários de diversas origens. Nessa fase, a escolarização era instrumental, praticamente uma catequese que visava à cristianização do índio, baseada em modelos positivistas de educação. Com esta, os aborígenes eram “pacificados” e preparados para serem



mão de obra escravizada e, dessa forma, contribuir para a construção de um projeto colonial imposto pela Coroa portuguesa.

Desde o século XV, no Brasil a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do serviço de proteção aos índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios aos brancos, fazê-los se transformar em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios de negação de identidade e culturas diferentes.

A **segunda fase** é marcada pelo surgimento do SPI, com o Estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto como tutelado e, para tal, precisava de um tutor que pudesse responder por ele. Aqui o índio é visto como um ser inferior, que não pode ser responsável pelos seus atos. "A educação, que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo" (MELIÁ, 1979, p.137).

A **terceira fase** surge com a extinção do SPI (fins da década de 1960) e a criação da Funai (1967), além da criação de diversas ONGs de apoio às causas indígenas, como o Cimi (1972). Nesta fase estávamos no auge da ditadura militar, e a Funai assumiu uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país. No Estatuto do Índio, de 1973, consta a obrigatoriedade da alfabetização em língua “nativa” de cada tribo nas escolas indígenas. O grupo Estudos das Línguas Indígenas (SIL) foi um dos grandes parceiros da Funai no desenvolvimento dos projetos educacionais desta, transformando o bilinguismo oficial em forma de dominação, com forte descaracterização cultural, mantendo, assim, “os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs” (BRASIL, 1998).

Aqui vamos abrir espaço para compreender melhor o que é o SIL com base em textos da pesquisadora Bruna Franchetto. A linguística estruturalista instaurou-se na década de 1960, através de Joaquim Mattoso Câmara Jr. Foi criado o Setor de Linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ, que foi o primeiro programa de modernidade de linguística, voltado para o estudo das línguas indígenas brasileiras. O programa teve entre as figuras principais os linguistas do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão cristã-evangélica de caráter acadêmico que trouxe como metas a descrição das línguas, a confecção de dicionários, além da classificação genética das línguas.

O SIL, na década de 1970, participou ativamente da escolarização dos índios, mas por questões políticas estes linguistas foram obrigados a deixar o campo, o que poderia ter sido uma grande oportunidade para o meio acadêmico mostrar sua força, já que se queixava de falta de espaço para a pesquisa. Mesmo assim, pouco se aproveitou desse período, porque, de um modo bastante geral, só os missionários tinham a perseverança de permanecer no campo. O SIL também tem seu lado acadêmico, que pouco se comenta. Na década de 1980, o SIL volta a campo com apoio da Funai para ajuda no trabalho de edições bilíngues, gerando muitas críticas das instituições universitárias.

É interessante notar que possuímos 180 línguas indígenas, boa parte delas inéditas. A maior parte da produção é fruto da ação do SIL. Segundo Bruna Franchetto, desse total de línguas, 160 estão na Amazônia, tendo 34 uma boa documentação (28 da Amazônia); 114, alguma forma de documentação e 23, nenhum registro. O SIL tem uma presença importantíssima na produção de vocabulário, em projetos de educação, em cartilhas, manuais, gramáticas, livros de textos, ainda que questionável por alguns, principalmente por sua posição apolítica (quem sabe governamental)<sup>7</sup>.

A **quarta fase**, conhecida como o “movimento indígena”, tem início na década de 1980, fruto do surgimento e da consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Dessa forma, inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiadas por diversas instituições de assessoria. Para Meliá (1979), esse movimento estabeleceu uma distinção entre educação indígena e educação para o índio.

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação indígena entra na década de 1990, de forma especial, marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas. A carta brasileira assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no título (Da Ordem Social).<sup>8</sup> No campo da educação, a lei nº. 9.394, de 20/12/96 – LDBEN, instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, e uma legislação regulamentar – a resolução CEB n.3, do

---

<sup>7</sup> FRANCHETTO, Bruna. *O conhecimento científico das línguas indígenas no Brasil*. Comunicação feita no Encontro Internacional realizado no Museu Emílio Goeldi. Belém, 1997.

<sup>8</sup> Há diversas legislações complementares tratando do tema: decreto n. 1775, de 08/01/96, sobre processos administrativos de demarcação de terras indígenas; decreto n. 1141, de 10/05/94, sobre ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas; decreto n. 26, de 04/02/91, sobre educação indígena; lei n. 6001, de 19/12/73, Estatuto do Índio; decreto n. 564, de 08/06/92, Estatuto da Funai.

CNE de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (publicação didático-pedagógica feita pelo MEC) para as escolas indígenas trazem em sua base uma organização didático-pedagógica com especificidades da cultura indígena. O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC atua como órgão consultivo das ações do ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas pelo governo. Desse modo, houve, inegavelmente, um grande estímulo à discussão sobre a educação das aldeias, em razão de inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas desenvolvidos no país nos últimos anos, financiados pelo setor público e com a participação de universidades e ONGs.

Na atual conjuntura investe-se numa proposta de educação indígena “diferenciada”, “bilíngue” e “intercultural”, como citado acima, assegurada em lei e que tem como base o diálogo entre as diferentes culturas, para que possa contribuir para o desenvolvimento autossustentável das comunidades indígenas.

Precisamos aqui abrir espaço para conceituar os significados referentes à educação “diferenciada”, “bilíngue” e “intercultural<sup>9</sup>” como é colocada na lei, como é feita na prática de sala de aula e como é citada nos discursos dos professores indígenas e não indígenas, nos discursos das assessorias e nos discursos dos órgãos oficiais das SEEs, SMEs e do MEC. Muitas vezes fica a impressão de que essas secretarias não estão falando das mesmas coisas, ou seja, em muitos casos esses conceitos se esvaziam de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas, que visam, de forma mais ampla, a um contexto de lutas por políticas públicas mais abrangentes, buscando, assim, um patamar mais qualificado para a educação indígena.

O conceito de “diferenciada” geralmente é distorcido, aplicando-se a experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não índio. Usam-se, dessa forma, componentes folclóricos e superficiais, como, por exemplo, comemorar o Dia do Índio colocando cocar de papel na cabeça dos alunos, pular e dançar ao redor das classes na sala de aula. Essas metodologias geralmente estão baseadas em preconceitos ocultos dos livros didáticos, como os índios ainda vistos de forma romanceada (o defensor da floresta) ou com roupas de penas ou pele de animais, caçando e pescando, de forma estereotipada, ou, então, distribuem-se folhas com cópias de máscaras de índio e índia.

---

<sup>9</sup> Essas três definições estão baseadas também em Ferreira (1992).

O termo “bilíngue” não pode significar apenas a alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português, como também não deve ser o inverso, ou seja, considerado como alfabetização em português por um professor não índio em uma comunidade monolíngue de língua indígena. Como estabeleceram os linguistas tem-se de considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos e as situações sociolinguísticas reais de uso social das línguas.

Outras vezes nas escolas a língua caingangue resume-se à mera tradução da língua portuguesa, ao passo que na comunidade é utilizada de forma oral. Assim, o caingangue trabalhado nas salas de aulas se resume à tradução de textos ou nomes de objetos em português. Perguntamos então: Qual o sentido de a língua caingangue ser aprendida nas escolas indígenas da forma escrita, se a comunidade a usa de forma oral?

O aprendizado da língua materna precisa ser muito bem discutido pela comunidade e pelo setor pedagógico da escola, para que tenha um sentido cultural e histórico para o povo caingangue, não se apresentando como mera instrução mecanizada e repetitiva, esvaziada de sentido, o que muitas vezes dificulta o aprendizado do aluno em relação à língua portuguesa.

O “intercultural” muitas vezes é visto apenas como a relação entre índios e não índios que convivem no mesmo espaço. Sabedores de que a interculturalidade não acontece somente no processo de contato entre as culturas diferenciadas, por ser um conceito bem mais amplo, o qual apresenta diferentes conhecimentos de estrutura política, pedagógica e cultural, é necessário refletir fazendo uma análise das relações de poder de hegemonia que esse processo produz em seus componentes políticos, econômicos, e sociais; também uma análise das concepções didático-pedagógicas que estão por trás deste termo e suas implicações na escola.

Conforme Marcon:

A interculturalidade deve partir do reconhecimento das existências de sujeitos que mesmo com cultura diferenciadas estejam dispostos a dialogar. O diálogo em sua essência etimológica, pressupõe a existência de posições distintas e opostas, que se disponham ao confronto, pois o diálogo permite posicionamento distintos que se confrontam. Nesse sentido o diálogo intercultural precisa respeitar as identidades dos sujeitos nele envolvidos, procurando desta forma criar condições para que as experiências históricas que foram silenciadas e negadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade (2010, p. 108).

Essa educação intercultural precisa ter como objetivo fortalecer as identidades indígenas, buscando, dessa forma, aprofundar o diálogo com outras realidades. No caso

específico das escolas, promover esses confrontos é essencial para o desenvolvimento do aluno, como também propor o diálogo e a reflexão sobre os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, para que com isso o aluno adquira maior conhecimento, não precisando renegar o seu, ou seja, o conhecimento originário de sua cultura.

Entretanto, as experiências de educação desenvolvidas no Brasil são bastante diversificadas. Por essa razão, assumem contornos próprios de etnia para etnia e até mesmo dentro de uma própria etnia, apresentando características diferenciadas de uma reserva para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país por causa dessa variedade sociocultural que cada grupo apresenta. Nesse sentido, é importante recuperar historicamente a trajetória do grupo por nós estudado, que são os caingangues, em razão da sua especificidade como grupo constituído no contexto étnico e sociocultural onde vivem, o que pretendemos fazer no capítulo posterior.

A **quinta fase** é acrescida por nós neste trabalho, à qual vamos chamar “fase multicultural”, em que, infelizmente, a garantia de um direito universal precisa ser amparada na lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, 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”, prevendo a obrigatoriedade do ensino. Dessa forma, surge “a implantação de políticas públicas dirigidas a segmentos sociais específicos tais como afro-descendentes, índios e pobres, os quais têm inflamado o debate acadêmico e político nos últimos anos” (SECCHI, 1995, p.08). Essa lei, em sua primeira resolução (lei 10.639 de 2003), atendia apenas à temática da cultura afro-brasileira, sendo corrigida pela lei 11.645, na qual se acrescentou somente a palavra “indígena”, ficando sua redação igual à anterior.

Essas leis obrigam a escola a reconhecer essas culturas como sendo historicamente dizimadas e escravizadas e que até pouco tempo atrás foram muito discriminadas. Algumas sofrem discriminação até nos dias atuais, principalmente nos conteúdos trazidos em alguns livros didáticos. A escola deve propor essas discussões multiculturais, as quais não se restringem à disciplina de história.

Nos últimos tempos, mais especificamente desde a década de 1980, surgiu uma nova discussão no cenário da educação escolar brasileira: trata-se das escolas indígenas. De certa forma, é algo que surge muito vagarosamente, mas que foi progressivamente mostrando seu vigor e inserindo temáticas pouco comuns no universo das pesquisas e dos debates sobre escolarização, quais sejam, a diversidade cultural, escola específica, diferenciada e bilíngue (BERGAMASCHI, 2011, p.01).

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a pluralidade cultural e a multiculturalidade foram eleitas como um dos temas transversais, dentro de uma perspectiva intercultural que alcança grande relevância social educacional. Assim, também o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena como política de educação diferenciada, que busca uma maior inclusão de pessoas nos processos educativos e sociais, propõe uma convivência democrática entre diferentes grupos e culturas diferenciadas.

Para melhor compreender essa fase precisamos ter uma maior compressão sobre a diversidade cultural indígena e o multiculturalismo.

#### **2.4.1. Diversidade cultural indígena**

Os povos indígenas apresentam uma grande diversidade sociocultural, e essa é uma poderosa arma na defesa de seus direitos, pois hoje alimentam o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de serem brasileiros originários. O reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, conseqüentemente, a valorização das culturas indígenas possibilita uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. Ser índio passou de uma generalidade social a uma expressão sociocultural importante do país; ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Significa ser tratado como sujeito de direito na sociedade, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. Nesse sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque ao se situar no mundo tem a sua própria maneira de se relacionar com o ambiente onde vive.

Opostamente ao que costumamos encontrar nos livros didáticos escolares, os quais são pensados e escritos segundo de uma visão dos brancos invasores, os povos nativos do continente Americano haviam desenvolvido grandes e avançadas tecnologias, inclusive muito semelhantes às civilizações milenares, como as indo-europeias e, em muitos aspectos, até mais sofisticadas que estas. As civilizações astecas, maias e incas em nada são inferiores às européias, exceto no domínio das armas de fogo. Elas criaram sistemas políticos muito semelhantes aos do continente Europeu, com grandes impérios, cidades-estados e monarquias; também desenvolveram altas tecnologias na agricultura, chegando a elaborar grandes seleções e classificações de sementes e até modificações das mesmas. Essas civilizações indígenas tinham alcançado o ponto máximo de desenvolvimento e sua conseqüente decadência muito antes da chegada dos europeus ao continente, e outras foram aniquiladas por seus invasores.

Essa constatação histórica desconstrói as ideias predominantes nos livros escolares e no senso comum de que os povos nativos do continente Americano eram inferiores e primitivos em relação aos colonizadores europeus. Também desconstrói a ideia de que foram os europeus os grandes vilões que aniquilaram todas essas grandes civilizações indígenas. Os motivos desse aniquilamento pré-contato com os europeus ainda são desconhecidos, mas pode-se supor que tenha acontecido por causa de guerras intertribais, por tragédias ecológicas ou, ainda, por limitações naturais (VIEIRA, 2001, p.43).

Os povos indígenas habitantes do território brasileiro são caracterizados por terem criado sistemas políticos baseados em grandes redes de alianças econômicas, chamadas “confederações”. A Confederação dos Tamoios foi a que mais ficou conhecida, por sua famosa resistência durante o período inicial da colonização portuguesa (VIEIRA, 2001, p.45).

Dessa constatação histórica importa destacar que, quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: Europeu, Asiático, Africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas, sim, de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes. Desse modo, vemos que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades, que, embora não formem um conjunto único e homogêneo e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade.

O reconhecimento dessas diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando as identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos e, conseqüentemente, absorvidas pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado nacional (VIEIRA, 2001, p.21).

#### **2.4.2. Multiculturalismo e educação indígena**

A Constituição Federal de 1988 trouxe significativos avanços em termos de conquista de garantia de direitos fundamentais. Fica evidente na Carta magna o reconhecimento da pluralidade étnica existente em nosso país, cabendo ao Estado brasileiro adotar medidas que

asseguem o respeito à diversidade cultural. Assim, a Constituição Federal contém capítulos específicos dedicados às crianças, às mulheres, aos negros e aos índios.

Em âmbito nacional, desde então surgiram muitas “leis”, como estatutos, diretrizes e pareceres, em defesa dos que sofrem preconceitos ou discriminações em razão de sua etnia, raça/cor, o do Estatuto da Igualdade Racial, a lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e a lei 0003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para educação. O parecer 14 da lei nº11.645, de 10 de março de 2008, alterou 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 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Conforme redação dada pela lei nº 11.645, de 2008:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O conceito de multiculturalidade possui inúmeros significados e compreensões.<sup>10</sup> Ao analisar a lei, percebe-se que o que há nela implícito nos remete à concepção teórico-crítica do multiculturalismo, pois não podemos apenas reconhecer que as diferenças existem, mas,

---

<sup>10</sup> Segundo Marcon (2009, p. 6), o multiculturalismo pode ser classificado em cinco tendências: a) *Multiculturalismo conservador ou monoculturalismo*: baseado na supremacia dos homens brancos. Acredita em uma cultura superior a outra, por isso precisa se impor sobre as demais; b) *O multiculturalismo liberal*: reconhece que existem as diferenças, mas que as mesmas partilham de igualdade perante a lei, ou seja, reconhece a igualdade apenas formalmente; c) *O multiculturalismo pluralista*: a diferença é tratada como um valor em si. Essa lógica é incapaz de perceber as relações de poder que existem entre a construção da identidade e as representações culturais na luta por recursos, visão que dificulta processos emancipatórios dos sujeitos; d) *O multiculturalismo essencialista de esquerda*: compreende as relações como algo acabado; e) *O multiculturalismo teórico*: tem fundamentação na teoria crítica e entende o poder de dominação compreende como ele se produz nas relações humanas e nos mais variados locais de convívio do sujeito (escolas, trabalho, associações) e também na vivência cotidiana.



sim, compreender como se produzem essas relações de dominação de uma classe sobre a outra, de uma cultura sobre a outra. O objetivo é que os educandos tomem consciência de que não existe neutralidade, de que os sujeitos não são iguais, pois vêm de uma constituição desigual, e que ignorar isso em favor de uma igualdade é excluí-los ainda mais. Visa proporcionar uma reflexão sobre a hegemonia de uma cultura sobre a outra, visto que culturas diferenciadas podem conviver mutuamente, uma respeitando a outra, não uma procurando anular a outra em favor da sua própria.

A relação de compreensão e respeito às diferenças culturais ainda está longe de acontecer na prática de sala de aula e também na sociedade. Contudo, pensamos ser esse o desafio da educação intercultural, como Fleuri (2001, p.118) a explicita:

[...] entrelaça múltiplos sujeitos sociais, com diferentes perspectivas epistemológica, políticas, diversas práticas e variados contextos sociais, reconhecendo assim a complexidade, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais, enfatizar o caráter relacional e contextual dos processos sociais.

Dessa forma, busca-se um interesse mais elevado, que é justiça social. Esse processo entre os múltiplos sujeitos gera novos ou diferentes sujeitos, e disso surgem novos modos de vida, com maneiras peculiares; ainda, esses sujeitos se organizam e agem com base em diferentes concepções de tempo. Aqui entra o papel da política pública enquanto projeto de transformação social, articulando ações políticas que deem conta dessas peculiaridades culturais, que promovam um projeto emancipatório pelo coletivo.

Por isso, trata-se de discutir a legislação vigente, sua aplicação prática, bem como eventuais lacunas na igualdade de direitos afro e indígenas, tendo também por base duas vertentes que compõem a moderna concepção da igualdade, ou seja, a existência de medidas de combate e repressão à discriminação, aliadas a medidas compensatórias que promovam e estimulem, por meio da tolerância à diversidade, a inclusão de indivíduos e grupos vulneráveis nos diversos processos sociais.

Com base nesse respaldo legal, estabeleceu-se uma nova forma de pensar a relação tanto com os povos indígenas como com os afrodescendentes, reconhecendo serem eles coletividades culturalmente distintas, que foram historicamente excluídas e exploradas no processo de constituição deste país; por isso, são detentoras de direitos especiais. A verdade é que, ao reconhecer esses direitos coletivos e permanentes assegurando isso em legislação

própria, abre-se um novo horizonte para o país como um todo, criando-se as bases para o estabelecimento de direitos de uma sociedade pluriétnica e multicultural, que são os demais setores que constituem a sociedade brasileira.

## **2.5 A atual educação indígena no Brasil**

O quadro geral da educação indígena no Brasil é permeado por experiências fragmentadas e descontínuas; é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia, e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais, visto que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e construção do saber.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial e sejam respeitadas em suas particularidades.

Até 1988 a legislação era marcada por esse viés integracionista. Contudo, a nova Constituição Federal de 88 inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, libertando-os das tutelas do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A carta brasileira assegurou ainda o direito às sociedades indígenas de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado por vários textos legais. Com o capítulo VIII do título VIII desta carta, são-lhes restituídas suas legítimas prerrogativas de “primeiros cidadão do nosso imenso Brasil”.

Um grande avanço para a educação indígena foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, aprovadas em 14/09/1999, por meio de resoluções com base no parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o parecer apresenta uma fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. Outro material importante é o Referencial Curricular Nacional para as

Escolas Indígenas, objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, dessa forma, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Qualquer ação política que vise a uma inclusão tem de levar em consideração a diversidade e o respeito entre as culturas, que precisam ser reafirmados como possibilidade de emancipação do sujeito.

Quando partimos dos educadores e de sua condição de sujeitos sociais, culturais, identitários, corpóreos, éticos, os conhecimentos e as posturas pedagógicas são outras, adquirem outras dimensões, os educadores(as) se descobrem também sujeitos sociais, culturais, humanos. Aí será possível pautar as relações escolares por posturas humanas. Será possível elaborar um currículo onde os conhecimentos não sejam alheios à experiências existenciais dos educandos (ARROYO, 2001, p.48).

Na educação indígena a política da valorização da diversidade colabora no sentido do respeito às origens da cultura em que estão inseridos, levando em conta o seu entrelaçar com as políticas públicas atuais, a fim de promover a inclusão e a emancipação dos seus sujeitos na busca de um futuro melhor para a comunidade indígena. O ponto fundamental para essa tomada de atitude é a emancipação desse sujeito, que deve ser pautada na dialogicidade, como parte integrante de um processo de compreensão de sua realidade, levando-o a se comprometer com a sua transformação, tanto escolar como comunitária. Nesse sentido, a política do respeito à diversidade redirecionou o discurso pedagógico, que reconhece a pluralidade e traz a exigência de educar aceitando o outro em sua alteridade, ou seja, a visão do outro deve ser pensada como possibilidade, sem a intenção de oprimi-lo.

A implementação de propostas educativas baseadas em caráter compensatório não resolvem os altos índices de repetências e evasão escolar registrados, pois o aluno precisa ser sujeito de seu conhecimento, não apenas um mero espectador do processo escolar. Já a teoria de construção de conhecimento, que respeita as diferenças culturais no processo ensino e aprendizagem, traz uma maior qualidade educativa e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida social à comunidade em que a escola está inserida.

Os currículos escolares criam problema quando não valorizam os conteúdos culturais trazidos pelos alunos e pela comunidade escolar indígena. Na educação indígena as políticas públicas devem ser compreendidas como parte integrante do plano de vida de um povo ou comunidade, com projetos educacionais de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos, e

supõem a participação indígena em todas as suas fases, como na definição das prioridades, elaboração e busca de financiadores, no planejamento e administração dos recursos e das ações, no acompanhamento, avaliação e registros.

O protagonismo indígena proposto aqui reconhece a importância de se manter a relação de diálogo com todos os atores sociais e com todas as instâncias do poder público. Portanto, não se trata de um protagonismo excludente, mas, sim, aberto a todos os que desejam cooperar com o movimento indígena na construção de uma sociedade humana mais justa e saudável, com base na sustentabilidade.

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e, como tal, deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo-se as adequações institucionais e legais necessárias para garantir as implementações de uma política de governo que priorize assegurar às comunidades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (BRASIL, 1996). As escolas localizadas nas terras indígenas têm de ter direito ao acesso aos diversos programas que visam ao benefício da educação básica. Isso poderá se concretizar levando-se em conta a categoria de escola indígena, nos respectivos sistemas de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

As políticas educacionais indígenas apresentam muitas conquistas, resultantes de inúmeras iniciativas e lutas de movimentos e organizações sociais, mas ainda é necessário avançar mais. Os indígenas têm participação ativa nessas conquistas, que não lhes foram delegadas pelo Estado ou pela situação política, mas resultam de muitas lutas. Por isso, é fundamental compreender como essas políticas educacionais foram se constituindo em forma de leis e pareceres como garantia de manter as tradições culturais, os costumes e modos de vida historicamente construídos.

Uma educação intercultural implica dialogar com as tradições e conhecimentos indígenas, mas também é necessário fazê-la com os conhecimentos produzidos pelos não índios, pois, como afirma Marcon, “a educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos indígenas. Por acreditar que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos. Mediante o diálogo é possível pensar no crescimento cultural de todos, preservando as identidades” (2010, p.113).

No conjunto geral das legislações referentes à educação indígena, é importante analisar também o Plano Nacional de Educação (PNE 2001), mais especificadamente a lei 10.172 de 09 de janeiro de 1991, na qual a sua definição surge amparada na própria Constituição Federal, com respaldo legal no art. 214. Este plano tem como objetivo central

articular as ações do poder público em metas comuns para assegurar o desenvolvimento de processo de educação escolar em todos os níveis, melhorando, assim, de forma significativa a qualidade de ensino e ampliando o acesso à educação aos cidadãos que a ela não o tiveram.

No início de 2001 foi promulgado o PNE (2001-2010), o qual dedica à educação indígena um capítulo, com 21 objetivos e metas, estabelecendo como meta a formação inicial e continuada dos professores indígenas, a ser realizada em serviço e de modo concomitante ao próprio processo de escolarização. Essa formação também deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; capacitar para o ensino bilíngue no que se refere ao ensino de segunda língua, ou ao estabelecimento de uso de um sistema ortográfico das línguas maternas. O documento traz ainda em sua redação a necessidade de serem realizadas pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e à incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais da sociedade indígena; a possibilidade de criação e elaboração de materiais didático-pedagógicos para o uso específico nas escolas indígenas. O documento determina também que se implementem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena com a criação da categoria de professor indígena como carreira específica, mediante a elaboração de concursos e provas de títulos adequados às particularidades linguísticas da sociedade indígena.

O PNE, em concordância com outras leis, atribui ao Ministério da Educação a coordenação geral e o apoio financeiro para a educação escolar indígena e delega aos Estados a responsabilidade legal por essa modalidade de ensino, que deve ser executada diretamente, ou, como traz a lei, em regime de colaboração com os municípios. Também fixa prazos para a regulamentação de todas as escolas indígenas e para aquisição de equipamentos adequados, estendendo a essas escolas programas suplementares, como transporte para a escola, livro didático, merenda escolar, TV Escola, adaptando-os às especificidades da educação escolar indígena.

O plano ainda afirma a autonomia das escolas tanto no que se refere à implantação de seus projetos pedagógicos, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo, assim, a plena participação da comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Mais recentemente, em 2010 aconteceu uma Conferência Nacional da Educação Básica (Conae), com o objetivo de envolver vários segmentos da sociedade para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação. Esse documento tem um eixo especificamente para a justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade. Dentro desse eixo, no nº 282, IV, consta um item específico para a educação indígena e nele traz uma série de

avanços, assim como estimula a criação tanto de curso de licenciatura para educação indígena como garantir o direito à educação básica ao indígena, principalmente o ensino médio; garantir a formação inicial e a continuada dos professores indígenas, em licenciatura intercultural, assim como para os demais profissionais da educação indígenas; regulamentar nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, assim como carreira específica, com concurso e prova de título adequados às particularidades linguísticas e culturais. Também prevê implementar os *Territórios Etnoeducacionais* como modelo de gestão democrática, compartilhada e pactuada entre os sistemas de ensino e demais instituições formadoras, tendo como referência a territorialidade dos povos indígenas e diagnósticos sobre seus interesses e necessidades educacionais (CONAE, 2010).

Conclui-se que, além das leis até aqui analisadas, é necessário levar em conta a convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Estado brasileiro em 2004, que trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas. Outras normas que merecem destaque ao se falar de educação escolar indígena são as elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que têm como atribuição interpretar e normatizar a LDB, mais especificamente, os seus níveis e modalidades de ensino.

### **3 ESPECIFICIDADES DA RESERVA DA SERRINHA E DA CULTURA CAINGANGUE**

Neste capítulo abordaremos de forma mais ampla a pesquisa de campo realizada. Com base nas observações contidas no diário de campo, desenvolvido com o objetivo de registrar as observações feitas e relatando as visitas às escolas, na documentação das escolas visitadas, atas, nas notícias dos jornais locais e registros de reuniões e palestra realizada no município do Engenho Velho, além de visitas informais a residências e atos comemorativos dos indígenas da reserva, tentamos caracterizar a educação escolar na reserva de Serrinha. Neste capítulo também aprofunda-se aspectos da cultura caingangue, seus rituais e o que se observa na reserva na atualidade.

#### **3.1 Aspectos da evolução histórica da Serrinha**

A ocupação da região Norte do Rio Grande do Sul foi um processo que provocou muitos conflitos entre indígenas e colonos tendo a terra como grande motivação. Esses conflitos se acentuaram no final do século XIX e início do século XX e se estendem aos dias atuais. Por volta de 1870, com a chegada de colonizadores italianos e alemães procedentes das chamadas “Colônias Velhas” à região do Alto Uruguai, os governantes da época sentiram a necessidade de ceder o território indígena para as empresas colonizadoras para que organizassem a colonização. As “Colônias Velhas” estavam saturadas e os descendentes tinham famílias numerosas. A saída era migrar para outras regiões, que ainda tivessem possibilidades de terras desocupadas. No norte do Rio Grande do Sul havia terras consideradas próprias para as atividades agrícolas, mas eram de propriedade dos índios.

[...] Nas Colônias Velhas, o esgotamento da fronteira agrícola ensejou a demanda por novas terras, num tempo em que se verificava um elevado incremento populacional anual, como consequência de uma política natalista, mas não havia disponibilidade de terra em face do retalhamento das propriedades familiares (CARINI, 2005, p.132).

As terras da reserva da Serrinha foram demarcadas em 1908 no governo de Carlos Barbosa (1908 - 1913). Na época, a região ainda pertencia ao município de Nonoai, mas a efetiva demarcação ocorreu em 1941, pelo governador do estado Cordeiro de Farias, que passou a administração da reserva da Serrinha para o governo federal, para o Serviço de Proteção ao Índio. Porém, retirou uma parte desta terra e destinou-a para a criação de um Parque Florestal (6.624 ha), para mais tarde arrendá-las aos colonos.

Leonel de Moura Brizola, governador na época (1959-1963), seguindo a mesma política de expropriação das terras indígenas, em seu governo retirou 3.665 ha dos 4.666 ha que os índios ainda possuíam e neles assentou colonos. Em 1965 ocorreu a expropriação do restante das terras indígenas e a definitiva expulsão dos índios da reserva, pois a Diretoria de Terras do Estado concedeu aos colonos o contrato de compra e venda da terra, legitimando a posse de suas parcelas e, mais tarde, a escritura registrada dessas terras como título definitivo.

Fica evidente que o Estado foi o responsável pela retirada dos índios de seu habitat, ou seja, do ambiente em que viviam, desfrutando da caça e pesca e da coleta. O índio era visto pelos governos como entrave à economia e ao desenvolvimento da região, já que a colonização era necessária para tornar as terras produtivas e economicamente valorizadas.

Em 1988 a Constituição Federal devolveu ao índio o direito à posse das terras que outrora eram suas. Entre essas terras destinadas à devolução estavam as pertencentes à reserva da Serrinha/RS. Mesmo com esse direito assegurado na Constituição, os índios não receberam suas terras de imediato. Foi necessário lutar por seus direitos, por meio de manifestações e mobilizações. A primeira tentativa ocorreu em 1993, que não teve muito sucesso em razão da pouca mobilização dos indígenas. Segundo Carini, “a retomada das terras da reserva de Serrinha pelos índios a partir de 1993 estabeleceu um ambiente de total intranquilidade na região” (2005, p. 17).

Em 1996, os indígenas realizaram a segunda tentativa de retomada das terras, desta vez mais organizados, porém somente a partir de 1998 iniciou-se o processo de retirada dos colonos e a devolução das terras aos indígenas. Apesar de a maioria dos colonos ter sido indenizada esse processo ainda não está concluído e o seu desfecho é imprevisível. Tudo isso fez aumentar o conflito entre brancos e índios que continuam intensos. É nesse contexto que a educação escolar está inserida.



### 3.2 Localização da Serrinha

A reserva indígena da Serrinha está localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, com área total e de 11.950 ha, e abrange parte dos territórios dos municípios de Engenho Velho, Constantina, Ronda Alta e Três Palmeiras.

O município de Engenho Velho é considerado de pequeno porte assim como os demais municípios envolvidos na reserva da Serrinha, tendo 1.530 habitantes e uma área de 71 km<sup>2</sup>. Foi criado em 20/03/1992 pela lei 9606, e da sua população 21,42% vivem na área urbana e 78,58%, na área rural. Constantina apresenta, em torno de 9.842 habitantes, dos quais 3.518 residem na área rural e 6.324 na área urbana; sua área é de 203,00 km<sup>2</sup>, sendo aprovada em 1991. Ronda Alta conta com 10.228 habitantes, dos quais 3.353 estão na zona rural e 6.875, na zona urbana; com uma área de 426,3 km<sup>2</sup>, sua criação ocorreu em 26/12/1963 pela lei 4.690. Já Três Palmeiras tem 4.381 habitantes, com uma área total de 188,7 km<sup>2</sup>, criado em 12/05/1988 pela lei 8.631.

Em 1996, antes da desocupação, residiam na reserva em torno de 1.297 famílias de colonos, perfazendo um total de 4.283 pessoas. Atualmente, em Serrinha vivem em torno de 2.200 índios, estimativa que pode variar em razão de os indígenas terem o hábito de não permanecer por muito tempo na mesma reserva.

Em 1996 havia na reserva quatro escolas estaduais, duas pertencentes ao município de Ronda Alta; uma ao município de Constantina e outra, ao município de Três Palmeiras. Quanto às escolas municipais, eram onze, seis pertencentes a Três Palmeiras e cinco, a Engenho Velho. Atualmente (2010), existem somente quatro escolas estaduais, duas pertencentes a Ronda Alta, uma a Constantina e uma a Engenho Velho. Escolas municipais são apenas duas dentro da reserva, uma pertence a Três Palmeiras e outra a Engenho Velho.

A denominação de Serrinha foi dada pelos colonos que nela residiam, mas o nome indígena da reserva era FÓG KAVÁ, que em língua portuguesa significa “pinheiro ralo”, em virtude da grande quantidade de pinheiros existente nesta região. A reserva é comandada por um cacique-geral, Antonio Mig Claudino, que reside no Alto Recreio, pertencente a Ronda Alta. Contudo, cada aldeia<sup>11</sup> dentro da reserva é comandada por líderes subordinados ao cacique geral, respeitando, assim, hierarquias com patentes semelhantes às do Exército, como

---

<sup>11</sup> Localidades dentro da Reserva, conhecida como Linha.

capitão, tenente, major, sargento, cabo. Segundo Sponchiado, com base no relatório de Torres Gonçalves de 1910,<sup>12</sup>

Jogando com a situação cerebral deles e o respeito que lhes inspiram os uniformes militares, será também útil fornecer-lhes aos caciques e ajudantes fardamentos das suas patentes, que podem ser conseguidos na Brigada Militar. Isto não será sem efeito sobre o acréscimo de convergência entre eles, desenvolvendo a subordinação dos inferiores para com os superiores. Nesse mesmo intuito, devem todas as autoridades ocidentais prestigiar os chefes indígenas [...] (2000, p.234).

Com base nesse documento fica clara a influência militar sobre a cultura indígena, desde os tempos do SPI. Essa influência esteve baseada em princípios positivistas, desde o surgimento do serviço de proteção ao índio.

### **3.3 Especificidades das escolas que fazem parte da Reserva da Serrinha e do município de Engenho Velho**

Apresentamos aqui as escolas que foram pesquisadas. As informações a seguir foram construídas com base em visitas e observações realizadas nas escolas, em conversas com alunos, professores, direção, pais de alunos e com pessoas pertencentes à comunidade caingangue da reserva, também em discussões elencadas nos cursos e palestras de formação de professores do município de Engenho Velho. Durante as nossas investigações procuramos captar aquilo que era relatado pelos professores, diretores e, principalmente, o que continham os projetos político-pedagógicos das escolas investigadas para analisá-los criteriosamente.

---

<sup>12</sup> Relatório DTC - 1910. In: Relatório SOP - 1910, p. 152-153 apud (SPONCHIADO, 2000).

### 3.3.1. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cleiton Costa-Engenho Velho/RS<sup>13</sup>(2009)



Figura 1 - Fachada da Escola Mun. E. I e E. F Cleiton Costa.

Fonte: Arquivo do autor.

Educação Infantil: 29 alunos

Ensino Fundamental (1º ao 5º): 122 alunos

Total de alunos: 151

Corpo docente: 12

Funcionárias: 05

Nutricionista: 01

Alunos indígenas: 85%

Professor indígena: nenhum.

A escola pertence à rede municipal de ensino e denominava-se anteriormente Escola Municipal de Ensino Fundamental Eptácio Pessoa, a qual funcionava na linha Cachoeirinha, pertencente a Engenho Velho. Porém, em 2004, foi transferida para a cidade, localizada na

---

<sup>13</sup> A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cleiton Costa está situada na zona urbana, na rua André Martinelli, nº 13, tendo sido inaugurada em 07 de março de 2008. Foi criada pelo decreto 014/1976 e reorganizada pelo decreto nº 032/2007 de 11 de dezembro de 2007, sendo autorizada pelo parecer nº 04/2008 do Conselho Municipal de Educação.

rua Antonio Trombetta, nº. 55, em prédio improvisado, onde atende a clientela escolar de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Por sua vez, a Escola Municipal de Educação Infantil Cleiton Costa funcionava provisoriamente em prédio cedido pela Escola Estadual Floriano Peixoto e não era autorizada legalmente. Com a construção da escola na sede do município, foi promovida a união entre as duas escolas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Epitácio Pessoa, e Escola de Educação Infantil Cleiton Costa foi denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cleiton Costa, por ser este o nome de um aluno da pré-escola do ano de 1982 que sofreu um acidente e faleceu na frente da Escola Estadual Floriano Peixoto. Desde então, a escola manteve esse nome como forma de homenagem ao aluno.

A escola conta com instalações em excelente estado e possui: uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma biblioteca, seis salas de aulas, uma brinquedoteca, um refeitório, uma cozinha, um depósito de gêneros alimentícios, seis instalações sanitárias, área de lazer e recreação, área de circulação, uma sala de professores, uma pracinha para a recreação.

A escola está reelaborando sua proposta pedagógica dentro de um processo coletivo com pais, alunos, professores e funcionários, voltada à construção de uma melhor qualidade educativa, visando a uma humanização do ser social da comunidade escolar. Trabalha através de projetos, que são desenvolvidos durante o ano letivo e visam ao respeito ao ser humano, à dignidade, aos direitos e deveres da criança, atendimento aos cuidados essenciais, à socialização da criança, buscando cada vez mais a melhoria das ações e a construção do cidadão (ENGENHO VELHO, 2008).

Atualmente( 2009), a escola conta com 151 alunos, sendo 85% deles indígenas, distribuídos em duas turmas de pré-escola (manhã e tarde), duas turmas de 1ª série (manhã e tarde), uma turma de 1º ano (tarde), duas turmas de 2ª série (manhã e tarde), uma turma de 3ª série (tarde) e uma turma de 4ª série (tarde).

Trabalham na escola cinco funcionárias, sendo uma merendeira e quatro serventes, e 12 professores. Desses uma é diretora, uma é vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, que compõem, assim, a equipe diretiva na escola, a qual procura desenvolver uma administração participativa, tendo como foco principal o aluno. Na escola tanto a educação infantil como o ensino fundamental têm como finalidade, contida em seu projeto político-pedagógico, o desenvolvimento integral de crianças nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Engenho Velho, 2008). A escola conta com uma comunidade de pais pouco participativo, porém trabalha-se para melhorar essa situação.

### 3.3.2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha-Engenho Velho/RS



Figura 2: Fachada Escola Mun. E. F. Osvaldo Aranha.  
Fonte: Arquivo do autor.

Ensino Fundamental: (1° a 5° Ano) = 51

Total de alunos: 51

Corpo Docente: 6

Funcionários: 2

Alunos indígenas: 100%

Professores indígenas: 02

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha<sup>14</sup>, está localizada na Linha Bela Vista, no município de Engenho Velho, na reserva da Serrinha. Localizava-se na Linha Polita e foi mantida como escola polo por vários anos, mas em 2004 o prédio da escola sofreu um incêndio e a escola foi transferida para a localidade da linha Bela Vista, onde está atualmente. A escola passou a funcionar em prédio em que anteriormente funcionava a Escola Municipal Marechal Rondon, que foi desativada e possuía somente uma sala de aula. Então, a escola Osvaldo Aranha passou a ocupar também um pavilhão da comunidade de forma

---

<sup>14</sup> A escola teve seu funcionamento oficializado pelo decreto de criação nº 14/76 e o decreto de reorganização nº 111/74. Desde o início de seu funcionamento manteve o mesmo nome, Osvaldo Aranha.

improvisada, o qual foi adaptado para atender à clientela. Também a igreja da comunidade foi usada como sala de aula. Com a construção da escola nova no município, foi proposta a desativação daquela, mas as comunidades indígenas do local não o permitiram.

Atualmente, a escola possui uma sala de aula, uma sala de direção, uma cozinha, instalações sanitárias precárias e três salas de aulas, que funcionam improvisadas no pavilhão da comunidade e o 1º ano, na igreja da comunidade. Também tem disponíveis seis docentes, que atuam de 1º ao 5º ano. No 1º ano do ensino fundamental, um docente atua como professor bilíngue (caingangue) para melhor compreender os alunos, já que ingressam na escola somente falando o caingangue. Também conta com um diretor e uma servente e uma merendeira.

A escola está inserida numa comunidade de pais atuantes, os quais colaboram sempre com as atividades desenvolvidas na escola e com o CPM. Dessa forma, colaboram com o progresso e desenvolvimento dos alunos, demonstrando responsabilidade e compromisso com a formação de cidadãos capazes de enfrentar o mundo em todas as dimensões.

A escola é muito precária nos aspectos físicos, bibliográficos e também de material didático e de apoio ao docente. É do conhecimento de todos que muito tem de ser feito para melhorar as condições da escola, pois não apresenta o mínimo de condições para o funcionamento de uma unidade escolar. Todos os segmentos escolares (pais, alunos, professores e funcionários) envolvidos buscam, dessa maneira, desempenhar suas funções da melhor forma possível e visam a uma educação de qualidade, com o compromisso da formação de cidadania e respeito pelas diversidades culturais (ENGENHO VELHO, 2008).

Pais, professores e equipe diretiva da escola buscam recursos junto à União e ao Município de Engenho Velho para a ampliação da escola e, com isso, atender os alunos de forma mais eficaz.

### 3.3.3 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental João Maria Segtá-Engenho Velho/RS



Figura 3: Fachada da Escola Est. E. F. João Maria Segtá.  
Fonte: Arquivo do autor.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental João Maria Segtá<sup>15</sup>, com sua denominação assim escolhida pela comunidade indígena por ser o senhor João Maria Segtá um membro da antiga comunidade caingangue aqui existente, de grande respaldo pela luta da preservação e união do seu povo, está localizada na linha Boa Vida, município de Engenho Velho, na terra indígena da Serrinha, e oferece o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Atualmente, a escola possui uma sala de aula, cozinha, dois banheiros e uma sala de professores; tem à disposição dois professores e uma auxiliar de serviços gerais, todos indígenas. Algumas precariedades são encontradas, principalmente no que se refere ao material específico indígena; também é necessária a ampliação de, pelo menos, uma sala de aula para melhor funcionamento das aulas separando as turmas. Ainda, não conta com direção, sendo observada pela Escola Tãhe Kregso e, na parte financeira, pela 39ª CRE, em razão do número reduzido de alunos. Contava em 2009 com quatro alunos no primeiro ano, nove alunos no segundo ano e quatro no terceiro ano, totalizando 17 alunos.

---

<sup>15</sup> Teve seu funcionamento oficializado pelo decreto estadual nº. 41.478, de 11 de março de 2002, retificado pelo *Diário Oficial* nº. 067, de 10 de abril de 2002.

Desenvolve atividades com base no PPP das escolas indígenas estaduais, pois entre os povos indígenas a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

a) uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos seres e forças da natureza com os quais estabelecem relação de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades.

b) um currículo elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados aos outros conhecimentos necessários de forma integrada.

Assim, a educação torna-se específica e diferenciada porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

### 3.3.4 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fág Kavá no Alto Recreio-Ronda Alta/RS



Figura 4: Fachada da Escola Est. E. F. Fag Kavá.  
Fonte: Arquivo do autor.

A Escola Estadual Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves<sup>16</sup> está localizada na terra indígena da Serrinha, no município de Ronda Alta, sob a jurisdição da 39° CRE,

---

<sup>16</sup> Criada pelo decreto estadual nº 1167, de 07 de novembro de 1960, e reorganizada pelo decreto estadual nº 26.666, de 24 de janeiro de 1978, foi denominada pela portaria/SEC nº 922, de 02 de agosto de 1985, como



sediada em Carazinho. A partir de 2002 foi reorganizada como Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamenta Fág Kavá.

Esta escola possui 245 alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, sendo 18 alunos da educação infantil. O quadro docente compõe-se de 12 professores indígenas e dois não indígenas; uma diretora não indígena, duas vice-diretoras indígenas e três funcionários, sendo dois não indígenas e um indígena. A estrutura da escola é muito boa, pois apresenta sete salas de aula, um laboratório de informática, sala de reuniões, biblioteca, sala de professores, cozinha, refeitório, sala de direção e secretaria.

A atuação dos pais e comunidade indígena na escola é bastante participativa, em razão de a comunidade indígena estar muito presente nas decisões da escola. O ensino segue as normas da educação indígena, sendo seu ciclo estruturado desta forma: 1ºano, não há reprovação; 2º e 3ºanos, pode ficar retido; 4ºe 5ºanos pode ficar retido; 6º, 7ºe 8º anos pode ficar retido; 9ºano pode ficar retido. A partir do 5ºano a escola desenvolve currículo por área de conhecimento: comunicação expressão; sociobiológico; sócio-histórico.

A formação dos professores indígenas e não indígenas acontece juntamente com os professores municipais de Ronda Alta, e os professores indígenas, além dessa formação, recebem a formação específica da educação indígena promovida pela 39ºCRE de Carazinho. Nessa formação foi elaborado um material específico de alfabetização para os alunos indígenas, com o título “EG VI KI” (aprendendo a nossa língua).

Observamos que o material elaborado no curso pelos professores segue os moldes de uma cartilha tradicional de alfabetização, A diferença é que nele tudo está escrito em caingangue, tendo a língua materna o sentido apenas de tradução de conhecimentos, esses iguais ou semelhantes aos da alfabetização em português. Questiona-se sobre o sentido de tudo isso, pois não vão poder usar a escrita caingangue, visto que na comunidade a língua materna usada é somente a oral.

A alfabetização em caingangue ocorre a partir do 3º ano, para que os alunos não venham confundi-la com a língua portuguesa; na educação infantil e no 1ºano o ensino caingangue é oral. Como muitas crianças indígenas chegam à escola apenas falando o caingangue, muitas vezes não compreendem nada do que o professor não índio fala, tendo, assim, sua aprendizagem comprometida pela falta de comunicação. Em muitas escolas as primeiras séries, ou da educação infantil, mantêm disponível junto aos alunos sempre um

professor índio, que pode se comunicar com eles, para que compreendam melhor as aulas e também o professor não indígena.

Projetos que estão em andamento na escola: “Alfa e Beto”<sup>17</sup> na alfabetização, “Lixo” (sustentabilidade do planeta), “Água” (barragem) geração de energia e a “Feira de Ciências” municipal de Ronda Alta, onde a escola sempre se faz presente.

A escola visa desenvolver uma educação voltada para a realidade vivida pelos indígenas da comunidade, promovendo um ensino de qualidade e comprometido com a cidadania.

### 3.3.5 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tãnhve Krêgso no Capinzal-Constantina/RS



Figura 5: Fachada da Escola Est. E. F. Tãnhve Krêgso.  
Fonte: Arquivo do autor.

A escola foi criada em maio de 1962 como escola rural, sofrendo ao longo dos cinquenta anos importantes transformações. No ano de 1979 foi reorganizada, passando a denominar-se escola de 1º Grau Incompleto 14 de Abril; em 1980 o nome mudou para Escola

---

<sup>17</sup> “Alfa e Beto” é um programa de alfabetização desenvolvido pelo governo do estado do Rio Grande do Sul.

de Primeiro Grau 14 de Abril; no ano de 2000, nova mudança levou a ser chamada Escola Estadual de Ensino Fundamental 14 de Abril. Até o ano de 1996 a escola atendia filhos de colonos que residiam na vila Capinzal e comunidades vizinhas. Alguns desses primeiros alunos ainda residem em Constantina ou em cidades próximas, como também alguns de seus primeiros professores.

Com a retomada da terra indígena da Serrinha pelos antigos moradores, o povo caingangue, e com a conseqüente saída dos colonos que residiam na área, o povo caingangue começou a reorganizar sua comunidade nas áreas da saúde, educação e habitação.

Na área da educação, no ano de 2002, a Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do sul, pela portaria nº 00044, reconheceu e designou a antiga Escola 14 de Abril como Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tâñhe Kregso, por atender à clientela de alunos exclusivamente indígenas e oferecer na sua organização escolar a língua materna caingangue, além de estar localizada em terra reconhecidamente indígena.

A partir dessa época, os professores fizeram cursos de formação pedagógica, adotaram PPP e Regimento Escolar próprio para escolas indígenas. Nesses documentos o currículo privilegia a cultura indígena e o reconhecimento dos valores e da tradição do seu povo.

A língua materna na expressão oral e escrita permeia todo o currículo e os planos de estudos devem partir da realidade local. Em abril de 2000, assumiram os primeiros professores indígenas. O currículo é organizado em ciclos e a expressão da avaliação se dá por parecer descritivo. A avaliação é contínua e respeita os diferentes ritmos dos alunos.

Esta escola possui 143 alunos da educação infantil ao 9ºano do ensino fundamental; é composta exclusivamente por alunos indígenas; conta com cinco professores e três funcionários indígenas e sete professores não indígenas. Uma das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de funcionários para um melhor funcionamento da escola.

A partir de 2009 a escola passou a reformular seu PPP e Regimento Interno juntamente com a comunidade indígena, que é muito atuante na escola, e decidiu voltar ao ensino seriado e por nota, com o objetivo de melhorar a qualidade pedagógica da escola.

A estrutura física da escola é boa, possuindo seis salas de aula, laboratório de informática, o qual tem os computadores, mas não internet; conta com biblioteca e espaço próprio para a educação infantil, uma sala de professores uma sala administrativa, uma cozinha e um refeitório.

O projeto “Alfa e Beto” (1º Ano) é desenvolvido nesta escola, implantado a partir 2009 pela 39ª CRE de Carazinho. Outro projeto desenvolvido na escola é o da horta escolar.

Os docentes desenvolvem sua formação continuada juntamente com os professores municipais de Constantina. Já os professores indígenas, além dessa formação, participam de uma específica da educação indígena, desenvolvida pela 39ª CRE durante uma semana, perfazendo um total de 40 horas/aulas.

No mapa têm-se a reserva indígena da Serrinha e a localização de suas escolas.

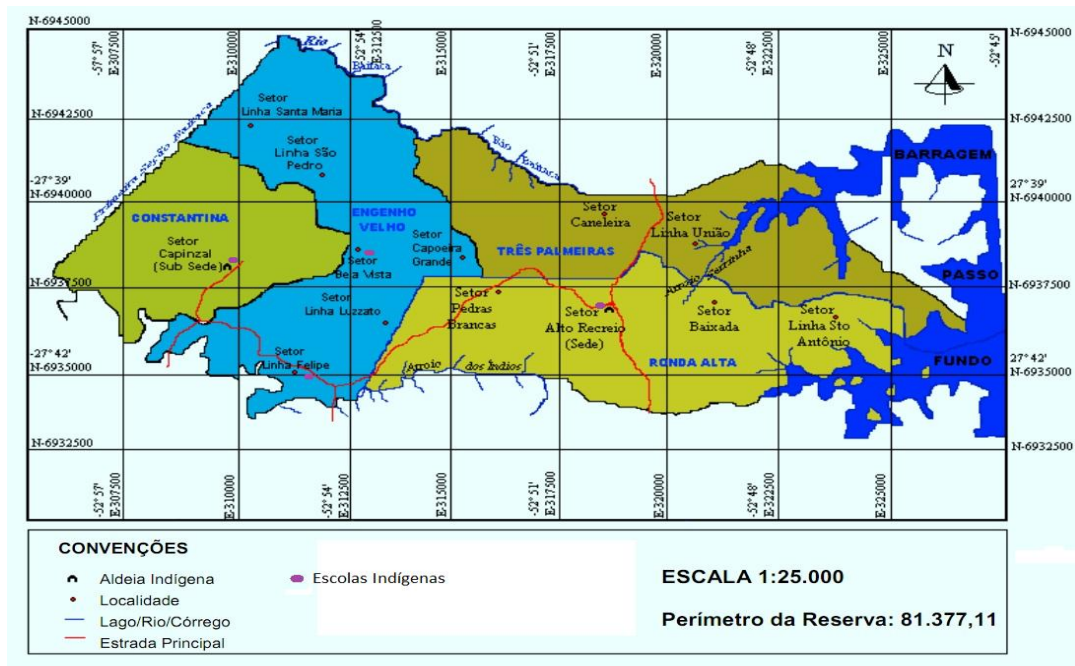


Figura 6: Mapa da Reserva Indígena da Serrinha/RS.

Fonte: FUNAI-Diretoria de assuntos fundiários (DAF)-Arquivo do escritório Regional de Passo Fundo com grifos da autora (localização das escolas no mapa).

### 3.4 A educação indígena da Reserva da Serrinha/RS

Diante dos dados apresentados sobre as escolas, verificamos que na reserva há uma educação bastante conflitante, pois sempre esteve pautada numa realidade ímpar, visto que até então as escolas tinham em seu contingente uma clientela escolar dos alunos de origem italiana e uma pequena parcela de outras etnias.

Com a retomada das terras pelos indígenas, formou-se uma comunidade mista de colonos e descendentes indígenas convivendo na comunidade e, conseqüentemente, nas escolas. Como relata Carini, “os desacertos começaram nas escolas – atendimento às crianças indígenas, questão do professor bilíngüe, integração entre crianças brancas e indígenas”

(2005, p.75), as quais entraram em grande conflito na época em razão do choque cultural e dos ressentimentos causados pela disputa da terra. Assim, o sistema educacional tornou-se um lugar de desavenças entre colonos e índios, por ser a instituição escolar local de grande convívio comunitário entre ambos. A escola, portanto, foi palco de grandes discriminações tanto de índios como dos não índios.

Atualmente, na reserva da Serrinha, as escolas indígenas têm somente alunos indígenas, mas ainda há muitos professores brancos que nelas atuam, em virtude de os indígenas não terem formação específica para isso.

As políticas públicas municipais que norteiam a reserva não contemplam as especificidades da educação indígena. Assim, poucos foram os cursos realizados de formação na área da educação indígena. Entre os anos de 2001 a 2006, membros da Kamuri atuaram como docentes no projeto Vãfy- Magistério Específico Kaingang de 2º Grau, o qual foi realizado em módulos, mais especificamente nos meses de janeiro, fevereiro e julho de cada ano, em dois Núcleos de Formação: um que aconteceu na reserva da Guarita e foi realizado pela Unijuí (Universidade de Ijuí) e outro na Serrinha-Votouro, sob a responsabilidade da UPF (Universidade de Passo Fundo), projeto que, ao todo, formou 75 professores indígenas, dos quais nove estão atuando na reserva atualmente.

Anualmente(2009), a 39ª Coordenadoria Regional de Educação de Carazinho desenvolve um curso para os professores indígenas que atuam nas escolas estaduais da reserva, que ocorre no mês de julho na cidade de Carazinho, durante uma semana. Nesses cursos docentes indígenas refletem sobre vários temas referentes à educação e confeccionam material didático-pedagógico específico para a educação indígena.

Com as visitas às escolas indígenas, verificamos que apresentam uma educação pouco qualificada e mal estruturada, sendo bastante precárias tanto na questão de estrutura física, quanto na pedagógica e literária.

Na observação de algumas práticas docentes presenciamos um ensino tradicional de forma bem mecanizada e repetitiva, com repasse de conhecimento e com pouco trabalho em relação à cultura indígena. É uma educação sem compromisso com a aprendizagem do discente, uma “educação bancária”, como diz Paulo Freire, em que os alunos são vistos como “folhas em brancos” a serem preenchidas. Em outras palavras, é um ensino que tem como concepção o repasse de conteúdos de forma estática e compartimentada, ou seja, em gavetas, onde o conhecimento é guardado de forma fragmentada.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para o qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p.59).

Na maioria das escolas constatamos a presença de professores indígenas com pouca formação específica para o magistério; a maioria dos professores é contratada e poucos são os que atuam via efetivação em concurso público.

Um dos principais problemas encontrados na maior parte das escolas refere-se ao não cumprimento do horário de trabalho pelos docentes, ou seja, há escolas onde é difícil encontrar todos os professores, mesmo sendo em horário de aula e dia letivo no calendário escolar. Também, em algumas escolas visitadas sempre presenciamos a falta de alguns profissionais docentes, cada dia por motivos diferentes, os quais não se faziam presentes às aulas ou até mesmo não estavam na escola. Ainda, constatamos um elevado índice de atestados médicos dos docentes, dando respaldo legal a suas faltas.

Um índice que chama muita a atenção na educação da reserva é o problema da infrequência escolar dos alunos, muito comprometida, que chega muitas vezes a ultrapassar o mínimo exigido em lei, prejudicando dessa forma o aprendizado do aluno. Também é alto o índice de reprovação dentro da reserva. "Tem havido, nos últimos anos, no campo da política educacional, um interesse crescente pelo problema das taxas de retenção escolar, com referência específica à fase pós-compulsória da escolarização" (GREEN; BIGUM, 2002, p.208). A infrequência, que muitas vezes origina a reprovação, ocorre por vários motivos, como a saída dos pais para vender objetos de artesanato em outros lugares, a perda do transporte escolar e muitas vezes não ter roupa adequada para ir à aula, sobretudo, em dias frios. Contudo, observamos durante a pesquisa que muitas famílias deixam a criança livre para decidir por conta própria se quer ir ou não à aula. Há, também, o problema do tipo de ensino, que está longe da realidade e das possibilidades de compreensão do aluno, o qual se torna um estranho na própria sala de aula.

Como ressalta Santomé (2002), geralmente na escola muitas vozes e culturas são silenciadas, principalmente no currículo escolar. Isso leva a que os alunos se sintam como estranhos em sala de aula, e a escola perde o sentido de ser. Então, ocorre uma forte desmotivação para ir às aulas, sentida principalmente por esses agentes sociais menos favorecidos que vivem ausentes na seleção da cultura escolar. "As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de

poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (SANTOMÉ, 2002, p.161).

Assim, os alunos pertencentes a esses grupos culturais diferenciados geralmente não encontram sentido em ir à escola, o que não ocorre somente na reserva, mas em outros espaços, como nas escolas localizadas em periferias de grandes cidades ou favelas. As instituições escolares precisam dar conta de clientelas heterogêneas. É urgente a necessidade de refletirmos sobre o aluno que se apresenta hoje de maneira diferenciada, com discursos, culturas, entendimentos diversos e conflituosos. É para esse aluno que precisamos estar preparados. E na reserva isso já começa a ser evidente. Assim, precisamos encontrar uma maneira mais eficaz de educar e de reinventar o trabalho pedagógico e didático em sala de aula.

Em algumas escolas o ensino em ciclos foi alterado para a seriação, com o argumento de que o ensino em ciclo estava comprometendo a aprendizagem dos alunos, por ter como avaliação um parecer descritivo e não ter reprovação. Na realidade, presenciamos pouco preparo dos profissionais da educação para trabalhar com o ensino em ciclo e, por isso, a opção por voltar ao sistema de seriação se dá muito mais pelo medo do novo, do desconhecido. Outras escolas apresentam-se completamente abandonadas, sem o mínimo de estrutura física para o seu funcionamento.

Percebemos claramente que as escolas indígenas, apesar de apresentarem PPP próprio, não têm um currículo próprio; logo, o ensino baseia-se num currículo produzido pelos não índios, no qual se privilegiam os conhecimentos construídos ao longo da história pela humanidade e pouco ou nada que faz referência a sua cultura, e quando o faz, refere-se a eles como seres efêmeros ou primitivos.

Notamos também uma grande demanda do aluno indígena para estudar fora da reserva, nas escolas da sede dos municípios de Engenho Velho e Ronda Alta e até mesmo em Constantina e outros municípios da região. O desejo desses alunos de buscar instrução fora da reserva deve-se à necessidade de aprimoramento e, até mesmo, de uma maior qualidade de ensino, já que em algumas escolas é visível o baixo índice de aprendizagem como também o problema da frequência às aulas dentro da reserva. Assim, muitos pais e alunos procuram outras escolas em busca de uma melhor aquisição de conhecimentos. Além disso, não há ensino médio dentro da reserva, pois as escolas estaduais oferecem apenas até o 9º ano do ensino fundamental.

Os docentes que atuam na reserva da Serrinha, tanto indígenas como não indígenas, fazem críticas às políticas públicas estaduais e municipais em relação à educação indígena. Os

professores sentem-se desmotivados e queixam-se de não serem valorizados. Em alguns casos, as escolas da reserva servem como “castigo político” para aqueles que representam partidos contrários aos que estão no poder. Acrescentam ainda como dificuldades a infrequência dos alunos, a evasão, a falta de interesse e o pouco incentivo da família à aprendizagem escolar dos alunos indígenas. Além disso, os professores criticam a pouca participação da comunidade indígena na escola, sendo que nas propostas das escolas vistas anteriormente consta exatamente ao contrario do que presenciamos na pratica na reserva, bem como a dificuldade de compreensão linguística dos alunos indígenas em relação aos professores não indígenas por causa da língua materna, uma vez que a maioria desses não fala o caingangue, nem mesmo o compreende.

Nas escolas não indígenas onde os alunos índios estudam percebemos claramente, durante as visitas, uma grande discriminação, embora “disfarçada”. Os alunos indígenas são mais tímidos, quase não participam da aula em algumas turmas. Encontramos, inclusive, escolas onde as turmas são separadas por índios e não índios. Nessas escolas as reclamações dos professores são frequentes sobre o aprendizado dos alunos indígenas, apontando que não acompanham a turma, não estudam e que a família não participa da escola. Nessas escolas a sala de professores vira um muro de lamentações.

Entretanto, também encontramos nas escolas indígenas da reserva muitos professores envolvidos com o processo, preocupados com a aprendizagem dos seus alunos e desenvolvendo muito bem seu papel de docência. São esses docentes que realmente fazem a diferença no processo educativo do aluno e que dão razão a esta pesquisa.

### EVASÃO DAS ESCOLAS DA RESERVA

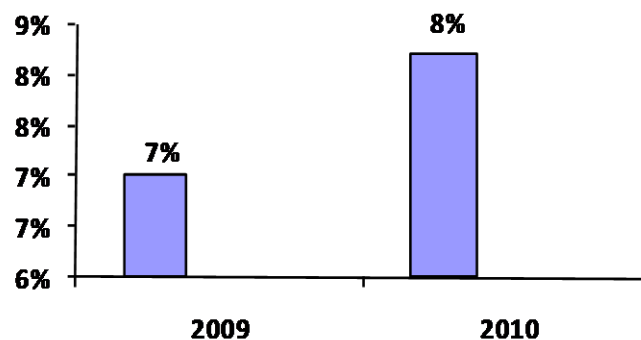


Figura 7 - Gráfico da taxa de evasão das escolas da reserva 2009-2010



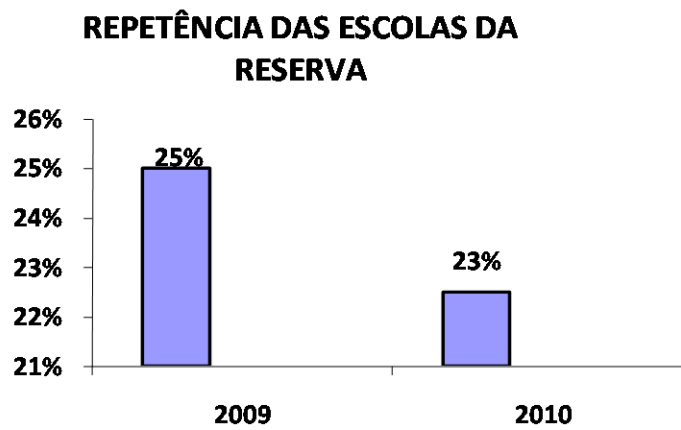


Figura 8 - Gráfico da taxa de repetência das escolas da reserva 2009-2010

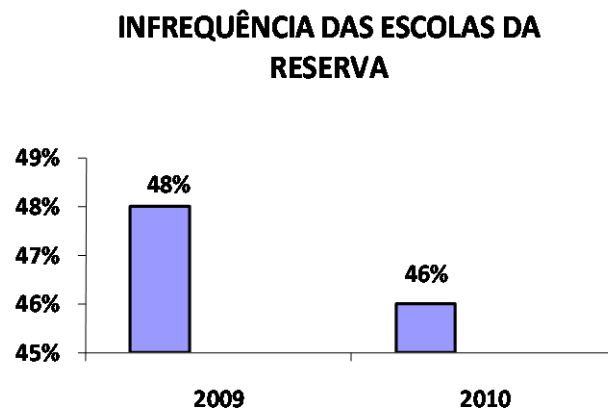


Figura 9 - Gráfico da taxa de infreqüência das escolas da reserva 2009-2010.

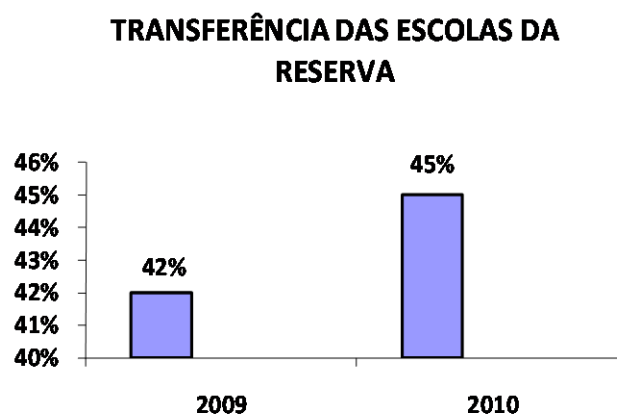


Figura 10 - Gráfico da taxa de transferência das escolas da reserva.

### 3.5 Aprofundamento da pesquisa realizada nas escolas

Destacamos, aqui, alguns apontamentos que surgiram no decorrer da pesquisa de campo realizada nas escolas identificadas, as quais tinham pontos em comum, além de serem escolas indígenas ou não terem somente alunos indígenas ou não. Também poderemos observar nos gráficos das escolas pesquisadas índices fundamentais para refletir e analisar questões importantes das escolas. Apresentamos os dados dos anos 2009 e 2010, por ser o ano que desenvolvemos a nossa pesquisa.

Um ponto em comum entre as escolas, tanto as estaduais como as municipais, é a falta de políticas públicas específicas que atendam às suas necessidades, pois algumas têm estrutura precária, sem o mínimo de condições físicas; em outras, por sua vez, há sérios problemas com a falta de profissionais para atender aos serviços básicos, como biblioteca, servente, informática, secretaria e mesmo a falta de professores.

Outro dado encontrado nas escolas refere-se às transferências, o que mostra algo frequente nas escolas da reserva e que faz parte da cultura dos caingangues, ou seja, eles vivem em constante mudança de um lugar para outro, mesmo dentro da própria reserva. Como referido, esse é uma marca cultural, pois os caingangues vêm de uma tradição nômade, pois viviam da caça, pesca e coleta. Por isso, precisavam mudar-se com frequência.

Em todas as escolas percebemos também o problema de infrequência dos alunos às aulas, o que gera um baixo índice de aprendizagem. Essas faltas ocorrem por vários motivos, conforme já observado: alunos que acompanham seus pais para vender artesanato em outros municípios e estados; alunos sem agasalho para vestir nos dias frios; alunos que acordam tarde e perdem o transporte escolar. A maioria das crianças que apresentam problemas de infrequência às aulas geralmente reprova ou entra em recuperação ao final do ano letivo. Mesmo participando de projetos como o Bolsa Família, faltam muito às aulas, razão por que perdem a bolsa e, assim, ficam ainda mais desmotivadas.

Observamos durante as visitas as escolas um grande desinteresse dos alunos em relação às aulas, aos conteúdos, como se tudo ali fosse alheio a eles. Também por isso observamos a falta de motivação dos docentes em relação à aprendizagem, algo bem visível durante as nossas observações nas escolas.

Quanto à aprovação, como é realizada a avaliação dos alunos? Quais instrumentos são usados para ajudar nas avaliações? Como é o nível de leitura e de escrita dos alunos? Nessas questões deparamo-nos com um quadro crítico, pois há alunos de 3º e 4º ano com muita

dificuldade de leitura, interpretação, escrita e dificuldades em cálculos matemáticos. Outras questões emergem de nossa observação: O que é avaliar na reserva? Quais critérios e instrumentos são usados para avaliar esses alunos? Aprovar alunos sem o mínimo de conhecimento exigido é torná-lo um cidadão crítico, ativo e participante da sociedade em que está inserido, como consta nos projetos pedagógicos das escolas, ou isso pode gerar uma exclusão ainda maior deste povo que já está muito oprimido?

Juntamente com a aprovação, podemos observar a reprovação, já que uma é o oposto da outra. Aqui temos de ter clareza que a reprovação é consequência de vários fatores, como: infrequência às aulas, metodologias didáticas inadequadas ou improvisadas, falta de planejamento interdisciplinar, dificuldade de entendimento do conteúdo por causa da língua e das dificuldades de comunicação entre aluno e docente, falta de interesse do aluno pelos conteúdos desenvolvidos e vários outros motivos que são evidentes na escola. Como pesquisadora, sabemos que entre repassar conteúdo e construir conhecimento há uma grande diferença, e isso faz o grande diferencial na aprendizagem. Para isso, o docente, antes de qualquer coisa, precisa saber como ensinar, mas também como o aluno aprende e qual o processo produz a aprendizagem do aluno.

Para sermos competentes em nosso ofício precisamos antes de qualquer coisa saber que a construção do conhecimento respeita as três etapas, as quais são como um espiral, ou seja, estão sempre em construção. Esse processo se apresenta como uma **síncrise** (que nada mais é que o nosso conhecimento de mundo que temos ou conhecimento inicial, conhecimento empírico de algo), depois vai para a **análise** (que é o conhecimento em si ou o conteúdo a ser desenvolvido) e, por fim, a **síntese**, que deve ser produzida por si próprio mediante os demais processos. Só assim construiremos nosso saber, e essa síntese torna-se, então, a nova síncrise, e assim segue o processo. Pelo que observamos, as escolas pecam nesse processo, porque geralmente ficam apenas com a análise e esquecem os outros passos. Assim fica prejudicado o processo de construção de saber na escola, comprometendo-se a aprendizagem do aluno (CANAN, 2000, p.52)

Diante dos dados adquiridos durante a pesquisa, fica claro que os maiores problemas educacionais da reserva são a infrequência dos alunos às aulas e as trocas frequentes de escolas, elevando, assim, o número das transferências e também a reprovação, que é bem significativa.

Na reserva não existem políticas de formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas, indígenas ou não, de forma coletiva, já que todas pertencem à mesma área da Serrinha. O trabalho realizado nas escolas é isolado, não havendo um planejamento

coletivo em nível de escola nem de reserva. Por isso, a aprendizagem dos alunos fica cada vez mais comprometida.

Muitos dos profissionais docentes apresentam pouco compromisso com a educação, são cumpridores de horário e, na sua maioria, não têm formação específica para atuar no magistério e na educação. Contudo, não podemos deixar de ressaltar aqui que também encontramos profissionais da docência comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Se aqueles muitas vezes acabam vencidos pela falta e carência das escolas, estes, mesmo com essas dificuldades, continuam batalhando para mudar a realidade em que estão inseridos. O gráfico a seguir demonstra a formação dos professores das escolas pesquisadas, pertencentes ou não à reserva.

#### Quadro de Formação dos professores das escolas

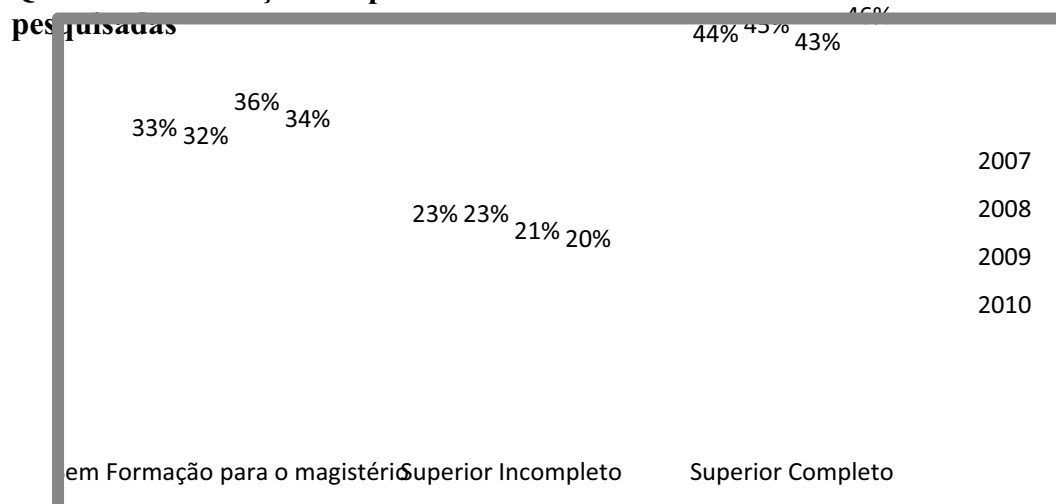


Figura 11: Quadro de formação dos professores das escolas pesquisadas.  
Fonte: Arquivo do autor.

Aspecto a ressaltar nessas escolas é quando nas reuniões do CPM, ocorre a participação ativa dos pais e da comunidade indígena na escola, muitas vezes é mal vista e interpretada pelos gestores ou agentes externos a esta, outras vezes solicitada somente para dar amparo legal às atividades já definidas pela gestão da escola.

Observamos que, em escolas fora da reserva que atendem alunos indígenas, eles ficam mais retraídos e algumas vezes são até mais agressivos. Constatamos o tratamento diferenciado que muitos professores dão a alunos índios e não índios, inclusive separando turmas de alunos índios e não índios, o que impossibilita que cresçam aprendendo a viver e

aceitar as diferenças. Tais diferenças muitas vezes não são discutidas na escola e, sim, “camufladas”, gerando, assim, grandes discriminações de ambos os patamares e acentuando a hegemonia de uns sobre outros. Formam-se, desse modo, seres acrílicos, contrariando o que traz o projeto-político pedagógico das escolas, ou seja, acentuando um discurso com uma prática totalmente diferenciada.

Nos textos sobre as escolas pesquisadas procuramos reproduzir esse discurso apresentado em todas as que pesquisamos, de uma escola que visa à educação para a cidadania, a qualidade, a coletividade, as diferenças. Contudo, na prática do dia a dia não presenciamos isso; ao contrário, constatamos até certo descompromisso em relação à educação indígena.

Por sua vez, as escolas da reserva cumprem uma proposta única específica da educação indígena, mas sem o mínimo de planejamento, de modo que cada uma a desenvolve do seu jeito. O ensino da língua caingangue resume-se a uma tradução do português; o currículo é o mesmo das escolas não índias, com pouco ou nada de específico sobre a cultura caingangue.

O mais lamentável é que muitas vezes nem os conteúdos historicamente construídos pelo homem são trabalhados na escola, com a alegação de que os indígenas pouco ou nada vão compreender sobre esse conhecimento universal. Dessa forma, são excluídos ainda mais. O mais agravante, no entanto, é que ambas as escolas, dentro e fora da reserva, visam a uma educação que procura tornar o índio à imagem e semelhança do branco, que pense como branco, que aprenda igual, que trabalhe igual, que se torne um branco. Ao contrário, dever-se-ia deixá-los livres para que possam fazer a sua escolha sobre como viver, respeitando sua decisão e modo de ser, ainda que inseridos na sociedade do branco.

Essa é a questão, pois somos diferentes, e essa diferença é fundamental ao nosso convívio. Nada surge neste universo que não tenha um sentido. O retorno dos indígenas à reserva talvez seja algo maior do que possamos compreender, mas é, com certeza, uma grande experiência de convívio entre os diferentes, visando a um convívio pacífico e harmonioso. Portanto, tanto colonos como indígenas vão precisar recriar uma maneira de conviver pacificamente. Dessa forma, necessitamos mudar valores e destruir preconceitos para construir uma maneira própria e específica de conviver, talvez única, mas urgente.

É preciso respeitar o outro em sua maneira de ser e agir, sem perder a sua origem, e, assim, recriar uma nova maneira de ser e ver o outro com os olhos do próprio outro. Como nos coloca Santos, "temos o direito a ser iguais quando a reciprocidade entre as diferenças nos

inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza" (1995, p.115).

Por meio das práticas educacionais, dos conhecimentos, competências, destrezas e valores que se apresentam de maneira explícita ou implícita, os alunos podem passar a se sentir como membros de uma comunidade; assim, aos pouco tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem umas às outras como grupo iguais. Ao descobrir que algumas características físicas, idioma, costumes, modo de pensar são diferentes dos de outras pessoas e grupos humanos, geralmente adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado e passam a compreender que compartilham certa visão do mundo com seu grupo de iguais, mas, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de ser e pensar (SANTOMÉ, 2002, p.168).

É por isso que entendemos ser fundamental que na convivência entre índios e não índios seja feito o confronto de ideias e do sentido de ver as coisas de maneira diferente, pois para conviver com o outro é preciso saber reconhecer nesse outro não somente o meu igual, mas também o meu diferente, já que o confronto de ideias faz parte do crescimento humano. As escolas precisam criar estratégias para promover esses encontros e aproveitar o encontro dos diferentes modos de ser e viver de seus segmentos escolares. "No interior das salas de aulas é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflituosos" (SANTOMÉ, 2002, p.170).

Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aulas, durante as pesquisas científicas, ou durante as observações dos materiais curriculares das instituições escolares e das políticas públicas, logo se percebem condutas que negam a imagem de neutralidade que o sistema educacional apregoa. Essa falsa neutralidade somente reforça as discriminações no âmbito escolar.

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistemas educacional, de forma consciente ou oculta. Assim por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de ciências sociais, história, geografia, literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (SANTOMÉ, 2002, p. 168).

É diante dessa realidade educacional que procuramos desenvolver uma reflexão sobre: O que é educar na reserva? Que futuro esperamos dos nossos alunos índios e não índios que estão na reserva ou não? Como a escola pode contribuir com esse convívio singular e pacífico entre os diferentes? Qual o objetivo operacional dessas escolas como unidade formadora?

Acreditamos que a saída esteja em nós, educadores, gestores, alunos e comunidade escolar, pela reflexão e recriação de uma nova maneira de ensinar e aprender na reserva; uma nova maneira de fazer a educação com base na realidade vivida em cada escola, visando a atingir um sonho coletivo da comunidade escolar indígena da reserva.

Nas escolas indígenas da reserva há um total de vinte professores indígenas e quatorze não indígenas, a maioria sem experiência de estudo ou trabalho em escolas indígenas, ou que conhece muito pouco sobre a cultura caingangue. As escolas pesquisadas da reserva adotam ainda material didático da escola tradicional não indígena. Dessa forma, não desenvolvem a produção de materiais didáticos próprios da cultura caingangue como é assegurado em lei. O caingangue não é a língua principal utilizada nas escolas, mas todas as escolas indígenas da reserva têm a disciplina e professor próprio para trabalhar a língua materna; quanto ao português, é introduzido na alfabetização.

Em nossas visitas às instituições de ensino da reserva, presenciamos muitas contradições e limites no processo educativo. Entre essas, a principal é a dicotomia entre o discurso político da escola “diferenciada, bilíngue e intercultural” e sua correspondente prática pedagógica na sala de aula. Fica evidente que discurso está ainda muito distante da prática; portanto, é necessário investir na formação inicial e continuada dos educadores, no sentido de melhor qualificar as intervenções pedagógicas da escola, suas estratégias didáticas pedagógicas, sua construção curricular e seu processo de alfabetização.

Outra grande contradição é a forma como vêm se desenvolvendo os projetos sociais na comunidade, os quais geram renda para os seus membros e estão diretamente ligados às famílias da comunidade indígena. Muitas dessas atividades vieram alterar substancialmente o cotidiano das aldeias, pois envolvem os indígenas em projetos que geram recursos financeiros. Contudo, projetos não tiveram o real processo de acompanhamento nem mesmo a reflexão por parte da comunidade, fundamental para avaliar os impactos disso nas relações de trabalho e de educação das comunidades, assim como as implicações decorrentes nas relações sociais como um todo. O processo educativo desses projetos baseia-se no assistencialismo e no paternalismo, visto que os alunos ganham todo o material escolar sem controle algum. Nesse sentido, políticas públicas assistencialistas muitas vezes são vistas apenas como moeda de troca nas eleições.

Por outro lado, os caingangues têm sido assediados insistentemente nos últimos anos por diversas pessoas e instituições com propostas de projetos dos mais variados<sup>18</sup>. De um modo geral, configuram-se como propostas que pulverizam as ações e ignoram o processo em curso, além de sobreporem recursos públicos de forma não coordenada e mal planejada. Tais projetos não promovem o mínimo de diálogo e reflexão até mesmo com o coletivo indígenas; são projetos isolados, que vêm de cima para baixo, sem a devida discussão pela comunidade no seu coletivo para obter o compromisso dos indígenas na sua elaboração e execução.

Nesse sentido, é urgente delinear um processo de ações conjuntas que busquem garantir a participação efetiva dos educadores indígenas da reserva na coordenação dos projetos coletivos. A formação de grupos de estudo e pesquisa com o papel de coordenar as ações sob a direção das lideranças indígenas e não pulverizar ou sobrepor ações no campo da educação escolar apresenta-se, assim, como um espaço de formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de educação escolar indígena para toda a reserva da Serrinha, visando à elaboração de um projeto que busque a autonomia e a emancipação da educação escolar indígena da reserva.

### **3.6 Especificidades da cultura caingangue na reserva da Serrinha**

Com nossa pesquisa constatamos que os mais velhos têm participação importante na comunidade, na medida em que sua língua e costumes estão preservados e são praticados socialmente pela integração com a nova geração. As crianças recebem o nome caingangue pela avó paterna, seguindo os costumes indígenas antigos, e recebem o sobrenome do pai, como também pertencem à mesma metade tribal que ele. Atualmente, os indígenas da reserva também recebem o nome em português, do qual é feito o registro de nascimento, geralmente nos postos da Funai a que pertence a reserva, no caso da Serrinha o posto de Nonoai.

Segundo o antropólogo Claude Levi-Strauss, a "sociedade caingangue é uma organização dualista e essa diz respeito a um sistema social no qual os membros de uma comunidade são divididos em dois grupos principais, sendo que esses têm relações complexas, indo da hostilidade à união por casamento" (1982, p.34).

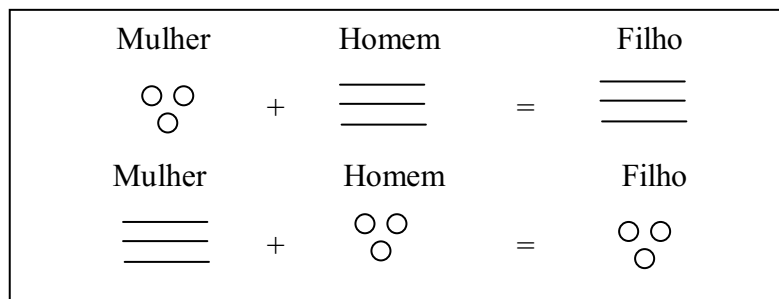
---

<sup>18</sup> PIM indígena, comemoração do Dia do Índio (lanches e bebida), alevinos nos açude da reserva, Bolsa Família, festa em comemoração dia do índio, projeto plantio de bambu, plantio de árvores frutíferas, horta comunitária e distribuição de material escolar (abrigos e mochilas).

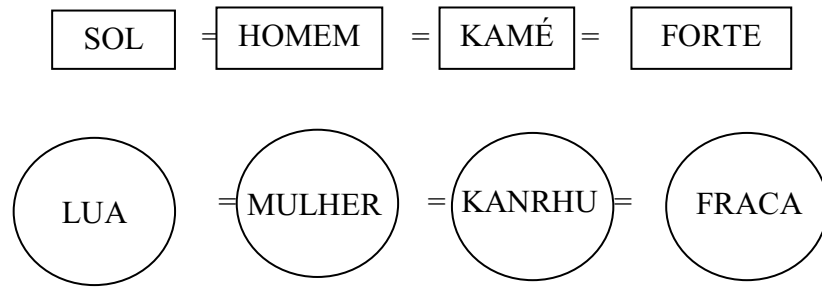


A sociedade caingangue pertence ao tronco linguístico cultural e geográfico macro-jê sendo ligada a esse grupo em razão do número em comum de traços culturais. Os cainganges dividem-se nas metades tribais denominadas *Kamé* e *Kanrhu*, ainda muito respeitadas pelos cainganges pertencentes à reserva da Serrinha, tanto que os alunos por nós pesquisados sabem qual é a metade a que pertencem.

As pessoas da metade *Kamé* pintam o corpo ou rosto com riscos verticais, ao passo que os da *Kanrhu* desenham pequenos círculos no do corpo ou rosto. Assim, tudo que pertence a *Kamé* é riscado, e o que pertence a *Kanrhu* é malhado. Em forma de lei, tanto *Kamé* como *Kanrhu* são obrigados a se casar com alguém da metade oposta, mas os filhos pertencerão sempre à metade tribal à qual o pai é pertencente, independentemente de ser homem ou mulher. Portanto, trata-se de uma descendência patrilinear. Um exemplo esclarecedor: um homem *Kamé* pode se unir a uma mulher *Kanrhu*, mas todos os filhos deste casal serão *Kamé*. No caso de o homem ser *Kanrhu*, a mulher será *Kamé* e os descendentes serão *Kanrhu*. Por exemplo:



Essa superioridade do *Kamé* sobre o *Kanrhu* no pensamento caingangue tem sua origem no pensamento mitológico, pois, como sabemos, a cultura indígena é muito carregada de mitologia. Segundo o etnólogo Herber Baldus, com base em pesquisas junto aos cainganges, o sol era o homem, que era *Kamé*, portanto era mais forte. Já a lua era a mulher, *Kanrhu*, que é fraca, numa associação lógica do pensamento caingangue para explicar essa hegemonia de uma metade sobre a outra. “Nas palavras do velho caingangue o sol é homem, isso é seguro, que a lua é a mulher porque é mais fraca” (BALDUS, 1979, p.28).



Em julho de 1994, em Chapecozinho, foi gravado um vídeo por Crépeau, o qual é narrado pelo velho índio *Kanrhu* Vicente Fernandes Fokanh numa argumentação à suposta contradição do sol e da lua na mitologia caingangue. No Museu Cultural Indígena de Nonoai há uma cópia deste vídeo, que traz a seguinte explicação:

No primeiro mundo, quando Deus fez o mundo, ele fez primeiro a terra, a água e depois o céu, e o mundo se tornou mundo. Então Deus Fez o Sol. Neste tempo havia somente dois sois não havia lua. Eles fizeram uma assembléia de Deus e decidiram enfraquecer os olhos da lua e a lua ficou fraca e para a noite. Neste tempo, quando havia dois sóis, não existia noite. As plantas não cresciam, os rios estavam secando, a floresta não se formava bem, ela era muito baixa, e as pessoas também não aumentavam. Então eles enfraqueceram a lua fraca (para passar a) existir a serração, para que as plantas crescessem e aumentassem as águas e as florestas. Assim a lua é somente de noite para dar serração. Então se formou o vento para enfraquecer, refrescar o sol (CRÉPEAU, 1997, p.78).

Essa explicação mitológica é que dá sustentação à ideia caingangue da assimetria de uma metade tribal sobre a outra e que justifica uma metade ser considerada mais fraca e outra mais forte, embora ambas se completem entre si. Atualmente, na reserva poucos sabem explicar essa assimetria, mas sabem que existe, assim como que os casamentos devem ocorrer com indivíduos de metades tribais diferentes. Dizem ser assim deste os tempos de seus ancestrais e que essa é a tradição que deve ser cumprida por todos.

Também os filhos, em caso de separação do casal, ficam sob os cuidados do pai e são considerados como propriedade deste, ou com os avôs paternos; vão conviver com a família do pai, mas sem contato com a mãe ou com a nova família dela, se porventura vier a ter.

Embora seja muito difícil determinar um único tipo de casamento, uma vez que varia muito de povo para povo, existe uma característica própria nos casamentos realizados na reserva. No ritual do casamento presenciado ali, as famílias do noivo e da noiva fazem a festa em lugares diferentes, cada uma com seus convidados; no mesmo dia, mas somente ao final

das comemorações individuais, são juntados os noivos. Também é costume soltar muitos foguetes, num tipo de competição entre a família do noivo e a da noiva; ao final, quando os noivos se encontram, os fogos restantes são soltos, agora em comunhão.

Quando questionados sobre essa prática, eles<sup>19</sup> dizem que antigamente as famílias tocavam tambores, mas também a comemoração era separada, só no final se juntando os noivos assim, tambores foram substituídos pelos fogos de artifícios.

Cada tribo indígena tem seu ritual para a cerimônia de casamento, que acaba se tornando uma grande festa, pois se celebra a continuidade do povo. Vale ressaltar que muitas vezes os caingangues fazem casamentos em que os noivos já são desde criança compromissados um com o outro, mediante um acordo dos pais. Também é visível que muita tradição em relação ao ritual de casamento deles se perdeu e atualmente usam muitos gestos e cerimoniais iguais aos dos não índios, principalmente quanto à vestimenta.

### 3.6.1 O ritual do kiki (kikikoi)

Esse ritual do Kiki foi definido por Herbert Baldus e por Robert Crepeau com um grande ritual anual do segundo funeral, é um ritual realizado pelo Kamé e Kanrhu para expulsarem os espíritos dos recém-mortos do cemitério para nugme (tradução numbê). Situado a oeste das aldeias, o nugme é traduzido pelos kaingang como mundo dos mortos (BALDUS, 1979, p. 58).

As principais referências ao ritual do *kiki* foram realizadas por Curt Nimuendajú em 1913 e também por Herbert Baldus em 1937. Para os caingangues esse ritual era considerado como o centro da vida, o qual era ocupado pelo culto aos mortos. O ritual (*kikikoi*) consiste em beber o *kiki*, descrito pelos autores acima como centro da vida religiosa dos índios.

Atualmente, esse ritual é realizado apenas por um pequeno grupo na terra indígena Xapecó (SC), mas os registros históricos permitem afirmar que era realizado em diversas regiões. No contexto atual o *kiki* foi realizado pela última vez no ano de 2001 na terra indígena de Xapecó, onde contou com a participação de convidados, como rezadores e dançarinos que residiam em terra indígena de Palmas (NIMUENDAJÚ, 1993, p.67).

O *kiki* é um ritual extenso e complexo. Por isso, durante a sua realização, as metades tribais atuam separadamente, formando grupos consanguíneos classificatórios e mitológicos,

<sup>19</sup> Foi dito R. I. e confirmado por fala registrada no diário de campo da pesquisadora por F. I.

pois os grupos atuam de forma assimétrica. Ao mesmo tempo, é marcado pela complementaridade entre as metades *Kamé* e *Kanrhu*.

Aqui vamos abrir espaço para explicar um pouco sobre o ritual do *kiki*, baseado nos escritos de Nimuendajú, pois a realização deste ritual depende da solicitação dos parentes de alguém que faleceu no ano anterior ou em anos anteriores. Contudo, para que venha acontecer é necessário que se achem mortos das duas metades. O ritual é marcado pela reunião dos rezadores em três fogos acesos, em dias diferentes, no local conhecido como “praça da dança” ou “praça dos fogos.” O primeiro fogo acontece geralmente dois meses antes da realização do terceiro e último fogo. Os indígenas dizem que o ritual de preferência deve ocorrer entre os meses de janeiro e junho.

No primeiro são acesos dois fogos, um para cada metade, o qual deve anteceder a derrubada do pinheiro "araucária", o qual servirá de vasilha para preparar a bebida do *kiki*<sup>20</sup> No segundo, são acesos quatro fogos, sendo dois para cada metade, o que ocorre na noite seguinte e antecede o início da preparação da vasilha (cocho chamado de *kokéi*).

O terceiro fogo é considerado a etapa mais importante do ritual, do qual participa um maior número de pessoas, como também abrange muitos acontecimentos. Acontece geralmente dois meses depois da colocação da bebida no cocho e nele seis fogos são acesos: três para os *kamé* e três para os *Kanrhu*. Paralelamente ao *kokéi*, os rezadores permanecem durante a noite toda ao redor dos fogos, acompanhados de integrantes das respectivas metades, que juntos entoam cantos e rezas. Esta etapa fica ao encargo das mulheres, *ás péin*, que realizam as pinturas faciais (com tintas preparadas com a mistura de carvão e água), as quais servem como proteção dos participantes contra os espíritos dos mortos (1993, p.74).

Os rezadores de uma metade direcionam sua reza para os mortos da metade aposta à sua. Durante essas rezas eles tocam instrumento feito de taquara, o *turu* (instrumento de sopro) e também utilizam instrumentos como o chocalho (feito de cabaça e grãos de milho) o *xik-xi*. Na manhã seguinte os grupos se deslocam da praça de dança para o cemitério, onde novamente são realizadas rezas para os mortos nas suas sepulturas Um grupo vai à frente, os *kamé*, por serem mais fortes Quando retornam à praça, os grupos se juntam e dançam ao redor dos fogos. Nesse momento o ritual é concluído com a bebida do *kiki*, que é consumida pelo grupo (NIMUENDAJÚ, 1993, p.93).

---

<sup>20</sup> Receita do *kiki*, cerca de 70 litros de mel e 250 litros de água.

Os caingangues também reconhecem as pintas de suas metades tribais tanto nos animais como nos pássaros na natureza, como nas cascas das árvores, nas folhas e até na madeira das plantas.

No caso dos caingangues, observa-se uma assimetria entre as metades tribais: a metade *Kamé* é considerada por eles como a que tem mais força que a metade *Kanrhu*. Por isso, sempre na realização do ritual do *Kiki* a metade *Kamé* se coloca na frente da outra. São vistos como os rezadores e são os que primeiro entram no cemitério; os que dançam ao redor do fogo e que tomam a bebida, porque são considerados mais fortes para tratar com os seres do mundo dos mortos.

### **3.7 Como é transmitida a cultura caingangue na reserva da Serrinha**

A cultura caingangue é transmitida de forma oral pelos mais antigos, ao passo que o artesanato é ensinado às crianças e adolescentes enquanto são confeccionados pelos pais, tios ou avós, de maneira bem espontânea. A coleta e a seleção de sementes para confecção do artesanato (colares e pulseiras, brincos) também são feitas passo a passo, num aprendizado informal e espontâneo pelos caingangues. Em alguns depoimentos observamos que, antigamente, antes da coleta e seleção era feito um ritual de dança que atualmente foi deixado de lado pelos indígenas.

Percebe-se que a educação das crianças e jovens ocorre pela prática, ou seja, os pais ensinando os filhos aquilo que desejam apenas mostrando como fazem, tudo sendo realizado com muita calma e carinho. Talvez precisemos aprender com os índios como educar nossos filhos, porque muitas vezes presenciamos alunos não índios sem limite algum, que até batem em seus pais e agridem seus professores. E no sentido da disciplina, os alunos indígenas são muito calmos, obedientes e pacíficos, sendo muito gratificante trabalhar com eles.

A dança caingangue foi presenciada durante a apresentação de um grupo de dança do Alto Recreio, formado por adolescentes caingangues, os quais fizeram uma pesquisa entre os mais velhos e também conseguiram, por intermédio da Funai, um CD com músicas de rituais e danças caingangues. Então, passaram a criar as coreografias mediante os ensinamentos dos mais velhos da comunidade, que lembravam os passos e os ensinavam ao grupo. Também era realizada uma explicação sobre a dança, para que servia ou qual o seu sentido.

Esse grupo apresentava quatro tipos de dança: da coleta, da guerra, da caça e do ritual da bebida, *kiki*, na qual usavam chocalhos feitos de material reciclado e grãos de milho. Também apresentavam uma música em forma de teatro, encenando maus tratos dos não índios ao índio, coreografia criada por eles com a música “Quinhentos anos de descobrimento”.

Ao conversar com os jovens que faziam as apresentações, perguntamos o que sentiam ao encenar ou apresentar essas danças. A maioria ficou calada, mas alguns responderam que isso era a cultura deles e que o trabalho do grupo de dança era para resgatar essa cultura: “Não é só os não índio que tem arte e cultura para passar aos seus, nós também temos e não queremos perdê-la”<sup>21</sup>.

Outra forma de cultura sentida e presenciada na reserva da Serrinha foram as comidas caingangues, como o *emyY*<sup>22</sup>, feito na chapa ou na brasa; algumas sementes coletadas, como o *inga*<sup>23</sup>, folhas, como o *fua*<sup>24</sup>, que também colhem para cozinhar e comer.

Por fim, há grande quantidade de plantas medicinais que eles conhecem, ervas encontradas na natureza, por nós não índios desconhecidas ou consideradas como mato, mas que para os indígenas têm um grande valor medicinal. Algumas das mais citadas são ervas abortivas “erva de derrubar filho”, ervas afrodisíacas “erva para ter filhos”, analgésicas “ervas para dores corporais”; “erva para dores nas pernas”, estimulantes “erva para a memória”, “erva para mordida de aranha”, “casca para diminuir gordura no sangue”, “erva para limpar o sangue” e muitas outras. Essas foram as mais citadas durante as conversas e entrevistas, principalmente com a ajuda de um aluno universitário indígena que estava fazendo um trabalho referente às ervas medicinais dos indígenas e seu potencial curativo.

Na reserva, atualmente, é bem forte a questão das religiões evangélicas, as quais são as mais variadas possíveis. Assim, em cada aglomerado de casas se encontra uma igreja simples, geralmente regida por um indígena, que recebe visitas mensais ou semanais dos pastores de fora da aldeia. Das muitas igrejas católicas que havia dentro da reserva nenhuma se manteve, pois todas foram desativadas e seus prédios, atualmente, estão totalmente destruídos ou servem para os cultos evangélicos dos indígenas. Uma grande parte dos indígenas, quando interrogada, disse ser crente (evangélicos), e quando questionado o porquê da escolha da religião a que pertencem, poucos foram os que responderam, e os que o fizeram disseram “sentir se bem acolhidos” nessas religiões.

---

<sup>21</sup> Fala de M.F que consta no diário de campo da autora.

<sup>22</sup> Pão de cinza.

<sup>23</sup> Semente colhida em um tipo de árvore e cozinhada.

<sup>24</sup> Folha colhida e fervida com água, muitas vezes misturada com farinha mandioca ou arroz.

Abrimos, aqui, espaço para uma análise mais criteriosa sobre a religiosidade dos caingangues, com base no texto do pesquisador Benincá (1994). A compreensão religiosa dos caingangues está muito ligada aos ritos e simbolismos associados à cura das doenças. Talvez aqui se explique a grande adesão dos índios caingangues a essas religiões (evangélicas), pois a as mesmas trabalham neste patamar, tendo o rito e o simbolismo presentes em seus cultos, os quais estão diretamente ligados à cura das doenças dos enfermos, libertando-os do mal, que é a doença, e promovendo, assim, a cura, que seria o bem. Todos esses simbolismos apresentados pelas religiões evangélicas levam o indígena de volta as suas origens; assim, a sua cultura fala mais alto. Em seu íntimo o índio sente-se muito bem em relação e esses cultos, passando a frequentá-los periodicamente e até mesmo se tornando um membro da respectiva igreja.

Neste universo simbólico, inscrevem-se também todos os rituais que operam saúde. A crença de que a doença é produto das forças do mal e de que somente o rito consegue afastar o mal e proteger o corpo contra a influência das forças negativas é certamente, a expressão religiosa mais evidente e mais forte entre todos os grupos culturais (BENINCÁ, 1994, p.220).

Benincá, em seu texto sobre a religiosidade desse povo, revela que vários pesquisadores e missionários apresentaram muitas dificuldades para apreender e compreender a lógica própria da religiosidade caingangue, chegando muitas vezes a negar a sua existência. Como registra, “há, sem dúvida, um universo religioso que lhes confere identidade como grupo indígena, ao qual temos pouco acesso e do qual conhecemos somente fragmentos. O mundo religioso dos caingangues continua, portanto, como desafio para que se construam novos conhecimentos” (1994, p.220).

As aulas de ensino religioso dentro da reserva geralmente envolvem conhecimentos da religião católica. Nesse aspecto, talvez fosse importante que as aulas de ensino religioso fossem repensadas na maneira de desenvolver os costumes passando a contemplar conhecimentos que venham ao encontro de cultura caingangue, ou que levante reflexões sobre as religiões presentes na reserva; que trabalhem com pesquisas para que essas aulas venham ao encontro dos alunos e sirvam de reflexão sobre a religião, não para reforçar dogmas que os próprios alunos não os reconhecem ou até mesmo negam.

Outro ponto que chama a atenção na reserva são as grandes casas de alvenaria, onde os colonos residiam antes da chegada dos indígenas, a maioria destruída, sem telhado, sem foro e

sem assoalho. Ao lado dessas há casas pequenas, construídas por meio de projetos sociais, geralmente federais, bem cuidadas e onde os índios residem. Muitos abandonaram as casas grandes dos colonos para morar nas menores.

Quando questionados sobre isso, os índios dizem que precisam de pouco para viver e que “aquelas casas grandes dos não índios era para mostrar uns aos outros quem era o melhor” “quem tinha a casa maior” sinal de poder, “mas o índio não pensa assim tudo o que queremos é viver e bem não importa o tamanho da casa”, “para o índio essas casas grande não serve para nada nós gostamos de ficar junto... riso”. “Ah, sabe o que mais, essas casas fazem nos lembrarmos dos não índios que invadiram o que era nosso, por isso destruimos elas para não sobrar nada deles aqui”. Esses são relatos de vários indígenas por nós questionados ou até mesmo em conversas informais com eles.<sup>25</sup> Já os não índios acusam os indígenas de destruírem essas moradias para vender suas madeiras e telhados e que, depois de verem tudo destruído, fazem projeto para ganhar novas casas do governo.

E, por fim, algo bem polêmico e perigoso de ser tratado, mas que está presente na reserva, são os arrendatários, que plantam nas terras da reserva, colhem e dão uma porcentagem ao cacique, como também aos índios que ali residem. Infelizmente, há pessoas interessadas em explorar a área da reserva economicamente, dessa forma acabando por atrasar a demarcação legal dessas terras, permitindo, assim, que haja invasão de pessoas não índias na área e contribuindo para desestruturar a cultura dos caingangues.

Tudo o que acabamos de relatar existe dentro da reserva e exerce forte influência na educação, na cultura e na convivência entre índios e não índios na reserva indígena. Ignorar isso seria fechar os olhos para os indígenas e para a reserva. Precisamos, sim, conhecer todas essas influências, tanto culturais como sociais e econômicas, para poder, assim, respeitá-los em suas diferenças, para conviver com eles, sem a imposição de uma cultura sobre a outra. Para que essa harmonia venha a fluir na reserva e fora dela, precisamos conhecer os indígenas mais aprofundadamente e respeitá-los em sua cultura, assim como eles também precisam conhecer a nossa cultura para também respeitá-la. Como diz Freire, “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo” (1987, p.68).

Principalmente na educação, temos de entender esse preceito e buscar uma educação conjunta, na qual professor e aluno, índios e não índios se construam mutuamente e que a

---

<sup>25</sup> Fala de R.I, F.I, F.B e I.P, as quais constam no diário campo.



reserva seja vista de forma diferente do que é atualmente, que a educação indígena seja levada a sério por todos que a fazem.

Acreditamos ser a educação um dos caminhos para melhorar o convívio tanto dentro como fora da reserva, mas numa educação séria, responsável, integral e de qualidade dentro da reserva, para mais tarde não lamentar o futuro que ajudamos construir. Portanto, nada mais urgente do que pensar uma política de gestão educacional pública para a reserva da Serrinha que envolva os quatros municípios nos quais está inserida.

## **4 PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DA SERRINHA**

Neste capítulo procuramos esboçar uma reflexão na perspectiva de uma proposta de educação para a reserva com base nos estudos feitos até agora. Porém, essa reflexão deve ser considerada de forma alguma receita pronta para ser aplicada nas escolas da reserva. É, sim, um processo que aponta caminhos para que os caingangues, principais atores sociais dessa comunidade, possam refletir e construir uma educação de qualidade na Serrinha, com base no coletivo, desenvolvendo um sistema educacional de qualidade “com eles” não “para eles”. Assim, serão considerados como protagonistas do sistema que eles estão inseridos, saindo do papel de espectadores que lhes é outorgado.

Infelizmente de geração em geração a discriminação do homem pelo homem, quer seja por sexo, raça, cor, etnia, procedência, origem, religião, idade, classe social ou deficiência física, continua. Somente quando o homem puder olhar para dentro de si e perceber que não há resquícios de ódio, de orgulho, de egoísmo, quando o homem olhar para seu irmão com total transparência e dignidade vendo-o como um indivíduo em igualdade de condições começará então um profundo processo de transformação na sociedade (BRASIL, 2003).

Com base nessas considerações, é feita uma reflexão sobre uma gestão diferenciada para as escolas indígenas da reserva da Serrinha, que venha atender a interesses opostos aos das tradicionais práticas de administração escolar, pautadas nas atuais políticas públicas educacionais. O que necessita estar na pauta principal dessa proposta de educação de qualidade é que atenda ao interesse local, ou seja, neste espaço poderão ser tomadas medidas, considerando elementos oriundos da cultura indígena. Isso se justifica porque os indígenas têm padecido através da história, e a cada dia estão mais relegados e sofrendo o abandono de parte das autoridades e governantes.

A escola é o lugar onde entramos em contato com o conhecimento formal, com conceitos fundamentais que nos inserem no mundo, ou seja, o lugar onde as atividades e as ações voltadas para produção do conhecimento são planejadas, executadas e avaliadas. Na escola indígena, além desses conhecimentos, temos o diferencial que é a cultura da comunidade indígena, sua língua, seus costumes, suas ciências, suas metades tribais, sua história e rituais. Nessa realidade da educação indígena, a escola precisa redimensionar a sua

proposta político-pedagógica e se centrar na formação de cidadãos autônomos, que promovam uma reflexão crítica sobre a educação indígena.

Parece-nos ser esse o caminho para a reestruturação da escola indígena, democrática e participativa, e parece ser essa a necessidade da comunidade da reserva, que clama por princípios e valores de construção cidadã e coletiva. Como é necessário diminuir a distância entre a teoria e a prática, entre a vontade e a ação, parece-nos que a caminhada da escola indígena em busca desse novo modo de ser passa, necessariamente, pela gestão escolar diferenciada das escolas indígenas e pelas políticas educacionais. É nesse sentido que consideramos de fundamental importância que a gestão escolar e as políticas públicas andem juntas e façam dos desafios um caminho para atender às necessidades reais da comunidade indígena.

A escola, representada pelos seus sujeitos, deve ser capaz de empreender um novo modo de gerir e organizar a instituição escolar indígena, assim como o processo pedagógico que lhe dá a legitimidade enquanto instituição de ensino. É nesse sentido que parece ser necessária uma retomada dos princípios e conceitos que orientam, mesmo que de forma inconsciente, a nossa prática pedagógica e problematizá-los. É preciso vislumbrar novos modos de gerir a escola, a fim de que dê conta das necessidades reais de nossos alunos indígenas, por meio de uma proposta educativa coerente e articulada com as políticas públicas de educação indígena. Essa reestruturação passa, necessariamente, pela concepção que temos de processo histórico cultural brasileiro de educação indígena e gestão escolar na tomada de decisões a respeito das ações a serem implementadas. Parece ser nesse sentido que uma educação voltada para a formação do cidadão e para a “reflexão crítica” passa por empreendimentos que dizem respeito a um projeto educativo em nível de políticas educacionais e do modo como esse processo será gerido dentro da escola.

Precisamos, então, aqui retomar alguns conceitos como a “educação para o índio” e a “educação do índio”, este que não é novidade no cenário da educação indígena, pois Meliá há muito tempo faz essa reflexão. A escola para o índio foi pensada e organizada por agentes externos; é a educação que teve início no período colonial, quando junto os europeus colonizadores realizaram as primeiras experiências de escolarização no Brasil. “Essas práticas escolares colonizadoras, entendidas pelos brancos como única possibilidade de educar os povos indígenas na perspectiva européia, foram ocupando o lugar da educação, ate mesmo porque a educação tradicional realizada em cada grupo indígena não era reconhecida como tal” (MELIÁ, 1979, p.104).

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, iniciou-se um processo de ensinar a ler, escrever, contar e cantar, e prontamente foram elaborados materiais como gramáticas, catecismos e orações católicas na língua dos povos indígenas, como parte da estratégia de fazê-los aderir à cultura do além-mar. Na afirmação de Meliá (1979, p.109), “de muitos modos conquistados, os povos indígenas são afinal conquistados pela escrita”.

Nesse contexto predominava a ideia que os índios não tinham educação, eram selvagens e necessitavam ser instruídos para se tornar civilizados. Então, a educação foi pensada pelo europeu para o índio, ao qual só restou obedecer e cumprir o que lhe era imposto. Assim veio sendo por longo tempo pensada a educação indígena. Ocorreu, então, uma negação da cultura indígena em prol de uma formação submissa e da incorporação à sociedade nacional.

Na década de 1980, surgiram novas experiências de organização dos povos indígenas na autogestão do processo educacional, começando, então, a pensar numa educação do índio, ou seja, os indígenas pensando e propondo uma educação para eles, com uma base mais democrática. Juntamente com a organização das práticas comunidades indígenas, elegeram-se como pauta da luta pela terra e uma educação que prioriza os valores culturais e as memórias coletivas de cada povo. Assim, eles passam a ser sujeitos dessa educação, a qual passa a ter um maior sentido em sua vida. Para Santos (1995, p.53), “a educação, como um processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”.

Na reserva, entretanto, ainda presenciamos uma educação para o índio pensada por agentes externos. E isso que deve ser aprofundado nas escolas da reserva, ou seja, uma “educação do índio”, pensada por ele como sujeito, como agente transformador de um processo educacional com base na sua cultura, no de reconhecimento e preservação das diferenças étnicas existentes dentro ou fora da reserva. Deve ser uma educação que desenvolva o sentido da escola do índio, de forma democrática, transformando as escolas em espaços de luta para interferir nas políticas públicas de educação escolar, tendo como princípio básico reivindicar a escola de qualidade, escola “como a do branco”, que progressivamente vai se transformando na *escola dos índios*.

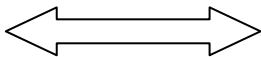
#### 4.1. Refletindo sobre novas perspectivas de gestão para a educação indígena da reserva da Serrinha

Na construção de um novo paradigma de gestão, há a necessidade de se superar a concepção hierarquizada de poder, das relações verticais que se estabelecem nas organizações. É preciso estabelecer relações dialógicas, situando diferentes esferas de poder, tendo como eixos a cooperação e a construção coletiva.

Até recentemente, buscava-se transplantar para dentro da escola a teoria e os processos de gestão burocrática adotados pelas empresas. Esses modelos (como fordista e taylorista) apresentam uma estrutura funcionalista, tendo no seu eixo principal o poder, fundamentado nos princípios da eficiência e da eficácia, voltadas para a produtividade em série e a economia de produção em escala. Nessa concepção priorizam-se as rotinas, não havendo lugar para os riscos e os conflitos; os meios se sobrepõem aos fins. O organograma é piramidal, em cujo topo está o poder e, na base, o dever. Os espaços físicos são compartimentados, burocratizando as relações e alimentando a cultura individualista do trefismo e da coisificação. O perfil desse dirigente apoia-se nos princípios do autoritarismo e da competência técnica, e nessa escola não há projetos nem objetivos coletivos.

A gestão da escola cidadã requer a reconstrução do paradigma de gestão para além da cidadania positivista; deve ter suas raízes na especificidade do ato pedagógico essencialmente dialético, dialógico e intersubjetivo; requer a construção de práticas pautadas nos processos democráticos de gestão, novas concepções e novas formas de pensar e fazer as coisas. É mediante essas concepções que pensamos a gestão da formação continuada dos professores indígenas como parte principal de uma política de gestão de qualidade para a educação indígena.

Processos horizontais de gestão:

Gestor  Comunidade Escolar (ambos no mesmo patamar)

## 4.2 Escola Cidadã: algumas considerações

No atual cenário educacional da reserva inúmeros são os problemas que atingem as escolas e se agravam com a atual conjuntura de mudanças da sociedade contemporânea, como salienta Gadotti (1997, p.33): “A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição formadora em uma sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local”.

Diante desse contexto, os professores são desafiados, constantemente, pelo desconhecido, e isso causa certo medo, exige a renovação de suas práticas educacionais, que se torna uma questão de sobrevivência da instituição escolar. Porém, essas mudanças são complexas, porque perpassam todos os aspectos das práticas pedagógicas e também porque exigem abertura dos envolvidos no processo, somada a uma vontade política de mudar e, por último, a meios para concretizar isso em consonância com o contexto histórico concreto. No meio globalizado em que vivemos, a autonomia tornou-se uma necessidade material, sociocultural, psicológica e política; portanto, é impossível não ser trabalhada na educação formal.

Para desenvolver esses conceitos, precisamos ter em mente que todo projeto que ambiciona uma maior politização na educação jamais dispensa a autonomia como um ponto principal, porque possibilita ao homem instituir e criar suas próprias leis, deixando de viver sob os desígnios de leis instituídas por quem lhe é estranho.

A escola cidadã tem por princípio norteador a autonomia, permitindo que os segmentos escolares tenham uma participação ativa no processo de gestão educacional. Esse sistema aberto permite que professores, alunos, coordenadores e diretores estabeleçam uma comunicação dialógica, propícia à criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar no que for preciso. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. Portanto, “pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação” (GADOTTI, 1997, p.44).

Assim, de nada adianta uma lei de gestão democrática do ensino público que “concede autonomia” pedagógico-administrativa e financeira às escolas, se os professores não sabem o significado político da autonomia, a qual não é dádiva, mas, sim, uma construção contínua, individual e coletiva. Com relação à cidadania, destacamos sua “concepção plena”, analisada por Gadotti, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos civis,

sociais e políticos: “Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercícios da democracia” (1997, p.38-39).

Portanto, uma educação cidadã com princípios para a cidadania deve ser conscientizadora desses direitos, bem como da importância da participação da sociedade na sua reivindicação. Educar para a cidadania, como nos diz Gadotti, “deve ser o objetivo político de cada área de ensino, ou seja, uma questão interdisciplinar por excelência. Esse é o caminho que leva ao que se chama hoje de “escola cidadã”, cujos eixos norteadores são: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade, a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e a formação permanentes dos educadores” (GADOTTI, 1997, p.40).

Na problemática da escola cidadã destacam-se três eixos desenvolvidos no processo educacional: a metodologia de ensino, a interdisciplinaridade e as relações sociais e humanas, tratados tanto sob o “viés formal” quanto pelo “político”.

Concluimos, então, que “escola cidadã” é escola autônoma e, portanto, escola de qualidade política e pedagógica. Somente assim, a escola conseguirá atender às necessidades típicas do tempo-espaço atual, definido pela velocidade das mudanças globais. Assim, podemos afirmar, com convicção, que a escola cidadã é na atualidade uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações autossustentadas e interativas entre o homem e a natureza. Ao mesmo tempo, deve ser uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo.

#### **4.3. Resgatando o sentido da escola com os indígenas da Serrinha**

Aqui precisamos proceder a uma análise mais profunda, porque essa questão é fundamental para se pensar uma educação de qualidade para a reserva indígena. Primeiramente, temos de perguntar: Qual o sentido da escola para os caingangues? Por que os alunos da reserva vão às aulas? Qual o sentido da escola para os pais dos alunos que a frequentam? Essas questões precisam ser discutidas em nível da comunidade indígena caingangue da reserva, tanto nas reuniões das comunidades e lideranças como nas escolas em

de seus projetos com a comunidade. Precisa-se, com urgência, resgatar neles esse sentido para, a partir daí, eles mesmos sentirem a vontade de mudança comportamental em relação à escola, pois só se dando conta de sua submissão é que poderão se libertar.

Como nos afirma Freire (1987) na pedagogia do oprimido:

[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, e que esta teoria se faz e se refaz (1987, p.183).

É por isso que a escola tem um papel importante, pois precisa, junto com o grupo de indígenas, construir um diálogo aberto e emancipador, começando por pensar na importância da instituição como formadora como base para um processo ainda maior, que é promover a cada um a sua própria libertação. De fato, ninguém se liberta sozinho; o grupo é fundamental para que essa libertação, juntamente com a tomada de consciência. Quando isso ocorrer, haverá uma escola indígena de qualidade.

Para que isso venha a ser discutido ou problematizado na reserva da Serrinha precisamos de uma educação libertadora, cujo ponto de partida está nos próprios indígenas como seres que vão além de si mesmos, com projetos que fazem e refazem a sua “práxis”, que pensam e repensam sua realidade, “seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não pode ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (FREIRE, 1987, p.73).

Então, não podemos como escola querer tornar os indígenas iguais aos não índios, porque assim estaremos destruindo ainda mais sua cultura e tornando-os mais vazios; precisamos, sim, promover uma escola que construa uma educação diferenciada e libertadora, para que eles busquem seus interesses de forma coletiva e criadora, se construam e reconstruam como seres inconclusos que são, assim como qualquer outro ser humano é.



#### 4.4 Superando uma política educacional fragmentada

A dialogicidade, embora desgastada pelos discursos políticos, contém elementos fundamentais que podem romper com as normas estabelecidas pela concepção de que os educadores e legisladores de políticas públicas são os únicos detentores de conhecimento no campo educativo. É por meio do diálogo que podemos construir uma gestão democrática que tenha como base o fortalecimento das relações interpessoais entre a comunidade e a escola indígena.

Observamos que, quanto mais a sociedade contemporânea se desenvolve no que diz respeito aos aspectos técnicos e científicos, mais se mostra incapaz para o diálogo. Nessa condição, a sociedade contemporânea inviabiliza as possibilidades de relações dialógicas, o que, segundo Habermas, “significa não tomar o diálogo em seu sentido mais exigente, ou seja, aquele diálogo próprio do modo da hermenêutica filosófica se estruturar, que busca a espontaneidade viva do perguntar e responder, do dizer e deixar dizer” (HABERMAS, 1990, p.102).

Essa incapacidade para o diálogo é identificada por Gadamer (2002) como vários tipos de diálogo, das quais nos atemos no “diálogo pedagógico”. Ao se referir a esse diálogo, o autor localiza, especificamente, a relação professor e aluno, chamando a atenção para a forma mais remota de diálogo, que se encontra na dificuldade que os professores apresentam de manter relações dialógicas com seus alunos. Nesse contexto, o que ocorre, segundo Gadamer, é que “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar comunicando com seus alunos” (2002, p. 248).

Vista nessa ótica, “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor. Sendo ele o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade vira um monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2002, p.248). Na perspectiva da reflexão gadameriana, a sociedade contemporânea revela-se incapaz para o diálogo, e a comprovação disso está cada vez mais presente em nossa realidade educacional, familiar, visto que as pessoas não mais dialogam, e a violência tomou conta dos grandes e pequenos centros urbanos. A agitação da vida moderna nos deixa à mercê de uma carência de diálogo e de relações interpessoais; é o preço que pagamos por essa busca constante de progresso e acúmulo de bens, gerada por um sistema capitalista excludente.

Paulo Freire também defende a importância do diálogo na formação do ser social e atuante da sociedade: “Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Como ouvir o outro, como dialogar, se não ouço a mim mesmo” (1995, p.74-76).

Para a educação indígena também o diálogo é fundamental, já que a linguagem é o que o índio da reserva da Serrinha tem de diferente de nós não índios. Mediante uma cultura e linguagem diferente, ambos (índios e não índios) temos de nos abrir ao diálogo para buscar uma convivência cidadã.

Outra compreensão fundamental é a interculturalidade, que impõe reflexões sobre conceitos como cultura, identidade, reconhecimento intercultural, multiculturalidade e pluralidade, pois os indígenas, por meio de concepção diversas, “enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especialmente, a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p.17). Esse debate cada vez mais se afirma numa perspectiva epistemológica, visto que, ao tematizar as realidades diversas no âmbito da cultura, contribui-se com “processos de elaboração e significação nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de éticas, de gerações de gênero, de ação social”.

O conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultural busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Contudo, não se pretende desenvolver tolerância, porque tolerar significa suportar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de domínio de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, com os quais sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais (VIEIRA, 2001, p.18).

Notamos, portanto, que o esforço temático de uma reflexão de formação intercultural, é fundamental na educação indígena, uma vez que o tema se concentra na busca de iniciativas que valorizem o respeito às identidades próprias e à convivência entre as diversas culturas, numa perspectiva de cooperação que leve em conta as diferenças, as diversidades e as singularidades.

Consciente da existência de diversas identidades culturais, os estudos na perspectiva interculturalista acabam por refletir, respeitar e legitimar as especificidades de cada cultura. “Busca o diálogo entre as culturas, acredita no aprendizado mútuo por meio do diálogo cooperativo” (ROUNET, 1997 apud VIEIRA, 2001, p.67).

Não é possível propor uma reflexão sobre a educação indígena sem a compreensão referente à interculturalidade como condição para fazer frente as concepções monolíticas da sociedade contemporânea, possibilitando a realização de um processo educacional intercultural que tenha como prioridade o diálogo entre as diferentes culturas. Isso, num sentido mais específico, está ligado à preocupação formativa na qual o diálogo mediado pelo silêncio e pela escuta inclui eticamente o outro. “Um diálogo se torna verdadeiramente diálogo, quando algo novo vem ao nosso encontro, que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria de mundo” (GADAMER, 2002, p.134). É com essa reflexão em torno do diálogo que Gadamer justifica sua filosofia hermenêutica e nos abre caminhos para as relações e a educação intercultural que na educação indígena.

A importância de uma autoridade partilhada está no processo de decisão a ser tomado dentro de uma escola indígena, a qual deve ter a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção e funcionários) e, além disso, também a participação das lideranças indígenas, visando, assim, ao bem da comunidade como um todo. Para isso, é importante a presença do Conselho Escolar na escola indígena, o qual seja representado por todos os segmentos da escola. Esse conselho tem como principal função auxiliar a equipe diretiva da escola a planejar, coordenar e executar os aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos da instituição escolar. “Toda a comunidade escolar indígena deve estar a par e também deve opinar a respeito dos recursos destinados às escolas para que os mesmos sejam utilizados em investimentos voltados para as necessidades básicas da escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p.06).

A escola deve ser um espaço coletivo de construção de direitos e de deveres, da ética, dos valores, da cidadania, da responsabilidade e do exercício da democracia participativa nas tomadas de decisões, de diálogo, de justiça e de igualdade. A comunidade escolar indígena deve escolher a sua equipe diretiva, por meio de eleições diretas, e essa deve ter uma proposta de trabalho voltada aos interesses da comunidade local. Quando a direção for nomeada e o diretor não for indígena, terá este de contar com um professor indígena, escolhido pela comunidade escolar, para tomar parte das decisões da escola (ibidem).

A comunidade escolar indígena deverá criar espaço na instituição para o resgate do acervo da história da comunidade tribal na qual a escola está inserida e da sua cultura mantendo a sua transmissão de geração a geração. O gestor deverá refletir e dialogar com a comunidade, levando-lhe as necessidades e as dificuldades enfrentadas pela escola, procurando propostas alternativas de solução para os dos problemas existentes, construindo,

assim, uma nova relação de trabalho na dinâmica da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 06).

Todo o trabalho nas escolas indígenas deve se embasar nos valores culturais de cada comunidade, em diferentes costumes, para se construir uma proposta pedagógica com fundamentação na da realidade cultural da comunidade, já que sabemos que alguns desses valores deixaram de ser praticados.

Os dispositivos legais obedecem ao comando constitucional e têm por objetivo proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de sua língua e ciências, firmando, ainda, a obrigação da União de apoiar técnica e financeiramente o provimento dessa educação (KAINGANG, 2006, p.122).

É fundamental que o docente que atua na escola, indígena ou não indígena, conheça e respeite a realidade de seus alunos e da comunidade. Nesse sentido, é fundamental que o currículo da escola indígena privilegie e leve em consideração as situações que possibilitem a prática na comunidade dos rituais (caça, pesca, ritual de guerra, ritual dos mortos, de casamento, *kiki*). Além disso, deve valorizar o uso de ervas medicinais, das frutas, dos alimentos naturais, a retomada dos valores culturais (histórias, mitos), a preservação do meio ambiente, a mãe terra (que tem valores relevantes para os caingangues). Fica, pois, evidente a importância de uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades.

Contudo, essa reflexão não pode deixar para trás os conteúdos da cultura ocidental ou “branca”, pois são necessários. Como eles mesmos referem, esses saberes são fundamentais ao indígena contemporâneo, que não sobrevive mais só de caça e pesca como seus antepassados, pois também estão inseridos no contexto contemporâneo do sistema capitalista no qual estamos todos envolvidos. Eles ocupam posições e cargos que exigem conhecimento; para sobreviver, muitas vezes precisam de empregos como os não índios. Logo, é fundamental o conhecimento que os indígenas adquirem na escola; se a escola falhar nisso, falha em sua função social, pois acaba excluindo mais os indígenas do campo de trabalho do que já estão sendo excluídos atualmente, aumentando, assim, o índice de miséria e pobreza dessa população.

As escolas indígenas são diferentes das escolas não indígenas porque possuem características de ensino próprias. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. São diferentes porque trabalham respeitando as maneiras tradicionais de os velhos passarem os conhecimentos para os jovens; diferentes porque o professor é o principal autor dos materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento escrito quanto o oral. Quanto à

aproximação com a escola não indígena, dá-se pelo caráter do ensino que ministra em busca dos conhecimentos sociais e da cidadania (BRASIL, 1999).

Nessa reflexão também entra outra questão fundamental da educação indígena, que é a educação “diferenciada”, inclusive assegurada em lei. Porém, essa “diferença” deve ser entendida no sentido de que as escolas indígenas precisam ter um currículo diferenciado, o qual, além dos conhecimentos da educação não indígena, deve contemplar rituais, alimentação, modo de vida diferenciado, língua materna, enfim, elementos fundamentais da cultura indígena. Para os indígenas isso não é diferente, pois essas atividades fazem parte de seu dia a dia. Todavia, os conhecimentos das várias áreas, como português, matemática etc., sim, são para eles algo diferente, mas ambos são fundamentais nas escolas indígenas. Essa é uma reflexão que precisa ser feita tanto pelo educador indígena como pelo não indígena, para que fique claro que a educação diferenciada não pode ser um ensino de baixa qualidade, o qual não contemple conceitos e conteúdos fundamentais da educação básica. Temos, sim, de ter clareza dessa educação diferenciada para não usá-la de forma imprópria, causando, assim, uma maior exclusão dos povos indígenas. “A construção de uma escola diferenciada e de qualidade das crianças indígenas, onde elas possam ir permanecer e aprender, principalmente as coisas dos não índios, sendo que esse é um dos principais objetivos da escola” (KAINGANG, 2006, p.124).

Defendemos também que a educação indígena da reserva da Serrinha necessita ser em tempo integral, em virtude da constatação da grande carência dos alunos indígenas dessas escolas. Quanto maior é a pobreza em torno da escola, mais aumenta o compromisso da educação em relação a uma melhor qualidade de vida de seus alunos e comunidade.

Também é assegurado na lei um calendário escolar diferenciado para as escolas indígenas, mas que deve ser implantado na escola somente se a comunidade escolar e as lideranças indígenas estiverem de acordo. Geralmente, é implantado nas escolas das comunidades onde a evasão é grande. “Para proporcionar maior assiduidade, deve-se ter um calendário específico, observando o tempo que os alunos saem com suas famílias para vender artesanato” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p.08).

As escolas indígenas não têm um tempo determinado para ensinar; por isso, muitas desenvolvem o ensino em ciclos. Contudo, precisamos tomar cuidado com o ensino nas escolas das reservas. Mesmo que o tempo seja organizado de forma diferenciada, é preciso ministrar os conteúdos necessários para o aluno avançar de ano ou ciclo. A educação indígena precisa, com urgência, repensar seu currículo e sua “práxis”, de forma a qualificar mais o seu

aluno. Por isso a importância de um projeto de formação inicial e continuada que conduza o professor a refletir sobre esses assuntos e construir o seu próprio material pedagógico.

O material didático próprio da educação indígena deve ser elaborado na escola de forma a subsidiar os professores, em seus trabalhos na sala de aula. Esse material pode ser produzido de duas maneiras:

- confecção de álbuns sobre a história, os rituais, enfim, conhecimentos específicos da cultura e da comunidade escolar indígena;
- textos sobre a realidade indígena, mas trabalhando os conteúdos fundamentais das áreas de conhecimentos da educação básica. Exemplos: Com um texto de uma lenda indígena (Iara) trabalhar leitura interpretação, tipo de textos, gramática do português aplicada do texto (encontros consonantais, dígrafos); com a música “Os dez indiozinhos” trabalhar a quantidade, os numerais, dezenas etc.

Um avanço fundamental nessa área são os Parâmetros Nacionais da Educação Indígena, os quais contemplam todas as áreas de conhecimento e trabalham sobre a cultura dos povos indígenas de forma geral. Contêm muitas atividades que podem e devem ser desenvolvidas nas escolas indígenas. “[...] é fundamental a concepção dos docentes indígenas, para a construção de material pedagógico para as escolas em que atuam, a criação de acervo exclusivo para as escolas indígenas vem enriquecer o trabalho do professor em sala de aula” (GUARANY, 2006, p.146).

Fica aqui o desafio às escolas da reserva de estudarem os PCNI e reformularem seus currículos e práticas pedagógicas com o objetivo de proporcionar um ensino de melhor qualidade educacional ao aluno indígena. Esse trabalho precisa ser feito nas escolas indígenas da reserva da Serrinha com urgência, estimulando a confecção do material didático utilizado, o qual deverá ser construído de forma coletiva pela comunidade escolar indígena.

Algo fundamental na educação indígena é a formação inicial e continuada tanto dos professores indígenas como dos não indígenas.

As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário a falta de formação do professor. O uso de material padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização não permitiram o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtos rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo rendimento da crianças indígenas em tais condições (GUARANY, 2006, p.148).

Uma educação indígena de qualidade, primeiramente, inicia com uma formação inicial com qualidade para os professores indígenas, pois, apesar de a lei permitir o ingresso de professor indígena sem a formação na falta daqueles, não podemos dispensar a formação mais ampla para o profissional da educação no exercício de sua profissão. Nesse sentido, é necessário o embasamento teórico da educação inicial e, conseqüentemente, o acompanhamento de uma política atuante de educação continuada nas escolas.

A formação continuada é um processo ligado à valorização do professor, assim como às condições de trabalho e à remuneração adequada à profissão. Respalhada em lei, mas ainda defasada em termos de políticas públicas (voltadas presentemente para a regulamentação da formação inicial), a formação continuada deve ser, além de incentivada pelas instituições educativas e suas mantenedoras, entendida pelo professor não como uma “reciclagem”, mas como uma parte importante que compõe a sua formação e, como tal, um direito, algo no sentido da promoção e valorização do docente. Para esse entendimento muito pode contribuir o gestor do espaço educativo em que atua o professor.

Ensinar é uma certa e complexa empresa. Se o ato de ensinar fosse conhecido e constante os professores poderiam simplesmente seguir os ditados das generalizações empíricas e os educadores do professores poderiam conhecer exatamente o que os professores necessitam para agir com sucesso (KINCHELOE, 1997, p.217).

Portanto, a formação continuada do professor é bastante complexa e abrange diferentes dimensões e concepções, isto é, exige uma formação continuada e aprofundada no decorrer da vida profissional de cada um, todavia, o mais importante é que o professor esteja sempre em busca de sua autoafirmação, o que permitirá o seu bom desempenho do profissional, pois caminhará para a melhoria da qualidade do ensino que ainda está muito precário em nosso país e também na educação indígena da reserva da Serrinha.

O professor não índio que atua nas escolas indígenas precisa de uma educação inicial que contemple conhecimentos sobre a cultura indígena e, conseqüentemente, também uma educação continuada que venha a melhor subsidiá-lo para o trabalho com o aluno de cultura diferenciada da sua. E ambos devem construir os materiais didático-pedagógicos de suas escolas para proporcionar um ensino mais qualificado, voltado para sua cultura, com base em seus conhecimentos de mundo. Assim, promove-se uma construção do saber curricular da escola, essencial para a educação. Há necessidade de elaboração de material didático-

pedagógico específico pelos professores para trabalhar com a alfabetização e também para as séries finais do ensino fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p.08).

A política da língua materna (bilíngue) específica para cada série ou ciclo escolar indígena poderá apresentar uma sequência, estabelecendo-se o que pode ser trabalhado em cada série ou ciclo, mas isso não pode ser realizado de forma fragmentada. O professor, além de saber ler e escrever em caingangue, deverá conhecer a cultura indígena, principalmente os princípios básicos da educação caingangue, e também buscar uma formação pedagógica inicial e continuada para o bom desempenho de suas funções docentes.

A alfabetização poderá se dar a partir da língua materna *Kanhgág* ou portuguesa, 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. Portanto, a língua da alfabetização pode ser uma decisão da comunidade escolar.

A pré-escolarização e a alfabetização dos alunos indígenas que têm por língua materna o *Kanhgág* podem ser realizadas, obrigatoriamente, nessa língua para não confundir o aluno. Então, pode-se trabalhar oralmente a língua portuguesa a partir da segunda série, para possibilitar a continuidade da aprendizagem da segunda língua e não confundir o aluno.

Nessa proposta de gestão diferenciada para as escolas indígenas, um dos itens abordado neste trabalho é o respeito às diferenças. Aqui está o grande desafio da educação indígena, que precisa ser respeitada em sua especificidade, por proporcionar 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. Ao contrário, deve haver o respeito às diferenças, pois, como nos diz Santos, “temos o direito a ser iguais quando a reciprocidade entre diferenças nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1995, p.115).

Mudar essa realidade vivida por nós nas escolas indígenas é possível, porém precisamos saber reconhecer o caráter discriminatório da educação. Assim, nossa tarefa fundamental como gestora passa a ser a construção de um espaço de reflexão e construção de uma gestão que possibilite aos indígenas oportunidades de melhoria na qualidade vida.

Concluimos aqui com uma citação de Paulo Freire: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1995, p.95). Mudaremos a situação na reserva indígena da Serrinha com compromisso, ousadia e construção coletiva, como gestores e educadores capazes de provocar alguém à arte de viver. Deixemo-nos mergulhar nas palavras de Freire,



que nos faz acreditar em uma educação de qualidade, que promova a construção do saber nas escolas indígenas, uma escola que “apaixonadamente diz sim a vida” (1995, p.98).

#### **4.5 A Educação integral como possibilidade para a educação indígena de qualidade**

Com base em todas as considerações expostas, primeiramente temos de diferenciar o que é escola integral e educação integral, que são atividades completamente diferentes. A escola integral é compreendida como uma escola que desenvolve atividades em tempo integral, ou seja, durante o dia todo. Contudo, muitas vezes esse tempo não é bem planejado, e apenas serve para cumprir horário ou preencher horários, desenvolvendo-se atividades fragmentadas e muitas vezes somente para preencher currículos. Por sua vez, a educação integral que aqui defendemos é algo bem mais amplo e complexo, ou seja, uma educação de qualidade, bem planejada, bem estruturada, que venha a servir como base teórica aos alunos. Também desenvolve atividades em tempo integral, porém de modo planejado, sendo executadas de forma interdisciplinar e tendo o indígena como “sujeito” de sua educação.

Para uma tarefa mais ampla exige-se um período ampliado. É um equívoco julgar que basta fazer escola de tempo integral e que tudo na escola estará resolvido. Educação integral não é um proposta ou projeto social assistencialista para tirar crianças da rua ou para ser desenvolvido para as classes menos favorecidas que estão em grupo de risco social.

Educação integral é uma proposta fundamentalmente educacional e exige uma visão ampla do mundo e da pessoa humana. Educação integral não é uma atividade dirigida a crianças pobres. Para a administração pública não deve haver criança pobre e criança rica, mas simplesmente crianças. A educação integral pressupõe um conjunto de estratégias para a formação completa do ser humano; amplia a concepção da educação proporcionada pela escola e pela família; abre espaço para o envolvimento e a responsabilização de toda a sociedade em relação às novas gerações (OLIVEIRA, 1983, p.243).

Quando falamos de educação integral a ser desenvolvida na reserva, não queremos pensar simplesmente em atividades de contraturno ou de ocupação do tempo ocioso das crianças; o que se propomos é uma educação integral em que o educando é percebido numa dimensão de integralidade, em seus vários aspectos, como cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. E para que isso seja possível, as atividades devem ter um caráter de integração interdisciplinar, não de simples ocupação do aluno enquanto permanece na escola.

Portanto, há uma grande possibilidade de desenvolver um projeto na reserva que contemple todas essas peculiaridades da educação indígena, tornando, dessa forma, as escolas espaços com um maior nível didático-pedagógico e interdisciplinar, além de maior compromisso com a aprendizagem dos alunos. Assim, poderemos diminuir e, futuramente, até superar a grande e acentuada desigualdade entre índios e não índios em relação aos estudos e à formação acadêmica, pois a maioria dos indígenas desiste da escola em razão da pouca base que recebe nela.

Outro ponto fundamental é que o horário em tempo integral pode ser diferenciado, vindo a atender melhor a clientela indígena, que, apesar de ter o direito assegurado em lei de um calendário diferenciado, não tem acesso a isso nas escolas. Com a justificativa de cumprir os 200 dias letivos e 800 horas, na escola integral esses dias e horas letivas vão ser facilmente vencidos e até superados, com possibilidades de avanço, dessa forma não intervindo nas questões culturais dos indígenas como comunidade.

A educação pensada pelo índio pode ser uma grande aliada na educação integral, pois assim será resgatado o verdadeiro sentido da educação para o indígena, transformando o espaço escolar em ferramenta de luta para que a escola seja visualizada como um direito de afirmação étnica. Se, por um lado, as escolas indígenas enfrentam os entraves burocráticos e correm o risco da perda de identidade ao aderir a juntarem-se à educação escolar formal, por outro podem ter o aporte de debates pedagógicos importantes que colaborem para a constituição de uma escola diferenciada, intercultural, bilíngue, desenvolvendo uma educação do índio de forma integral e com alta qualidade pedagógica.

Acreditamos que esse caminho se mostra bastante promissor para conformar um olhar sobre a escola e seus significados na constituição de um lugar das e para as diversidades, bem como sobre as políticas públicas que estão sendo produzidas, ou que deveriam ser produzidas, para nas comunidades indígenas do Rio Grande do Sul e do Brasil. “É nesse sentido que considero muito adequado definir escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulações e troca de conhecimento, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índio e não índio” (MELIÁ, 1997, p.153).

Os caingangues vivem, em relação à escola, a contradição de querê-la e de rejeitá-la, pois é assim que ela se apresenta: contraditória, castradora da cultura, porque seu modelo original é o do branco ocidental. Como escola, pode articular espaços de movimentos e diversidade, como espaço em que o próprio índio pense a sua educação como forma de uma real construção de saberes, os quais passam se entrelaçar com os historicamente construídos

pelo homem. A escola deve manter as portas abertas para deixar circular tanto as tradições dos povos indígenas, quanto os próprios conhecimentos dos não índios, num conhecimento integrador. Se os índios almejam escolas para adquirir conhecimento adequado à sua cultura, as sociedades brancas também devem significar os saberes e os valores indígenas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, é fundamental uma compreensão profunda da cultura indígena para que a educação possa dar conta da complexidade existente nas reservas e também propostas pelas políticas de uma educação diferenciada, bilíngue e multicultural. Uma reflexão sobre educação diferenciada é uma ação política visto que implica na tomada de decisões políticas de inclusão. Logo, precisa levar em consideração a diversidade existente entre as culturas como é o caso da reserva da Serrinha. O reconhecimento da diversidade existente é possibilidade para a emancipação dos sujeitos. Na educação indígena essa diversidade exige conhecer e respeitar as origens da cultura desses sujeitos e levar em conta a sua articulação com as políticas públicas atuais, para não gerar exclusão; ao contrário, deve emancipar os sujeitos na busca de um futuro melhor para a comunidade indígena.

A emancipação desses sujeitos pode ocorrer através de uma pedagogia dialógica que crie condições para que os próprios indígenas se assumam como sujeitos das transformações, tanto escolar como comunitária. Dessa forma, é possível a superar as políticas públicas construídas historicamente que reforçaram o paternalismo e o clientelismo que ajudaram integrar o índio ao sistema. A luta por uma autoridade compartilhada na perspectiva da reciprocidade passa a ser peça chave para a construção de uma proposta diferenciada de educação indígena onde se expresse o pluralismo cultural, possibilitando aos índios e não índios oportunidades iguais de qualidade de vida.

Assim, a proposta de uma educação diferenciada para a educação indígena, destacada no decorrer deste trabalho, é exemplo de uma nova concepção de política pública, que considera o cidadão (indígena ou não) como protagonista de seu plano de vida, não apenas como mero espectador ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado.

Políticas públicas dirigidas à indígenas precisam ser concebidas, implementadas e avaliadas com a participação de todos os segmentos, especialmente daqueles para os quais as ações se destinam. Portanto, cabe ao poder público, às instituições formadoras e às comunidades indígenas consolidar processos participativos que contribuam para a autonomia por meio de medidas que promovam o protagonismo de todos os atores, assegurando um diálogo intercultural. Dessa forma, as políticas públicas diferenciadas de educação deixarão de ser apenas ações emergenciais de alcance duvidoso e passarão a se constituir em espaços de liberdade, de autonomia e de afirmação das comunidades indígenas.

Ao concluir o trabalho, compreende-se que uma educação democrática, emancipatória, cidadã e integral continua sendo o objetivo a ser alcançado pela sociedade como um todo e, em particular, pelas comunidades indígenas. São diversos os fatores que a determinam. Por isso, não basta somente o respaldo da lei que defende uma educação indígena diferenciada. É preciso recursos específicos nesta área, já que as administrações estaduais e municipais comprometem seus recursos com outras atividades educacionais e muito pouco fazem pela educação indígena. É preciso, portanto, buscar políticas públicas educacionais que façam a diferença na prática da sala de aula das escolas indígenas.

Esperamos que este trabalho contribua para o aprimoramento de políticas públicas de educação e para a formação dos docentes indígenas ou não indígenas que atuam nas escolas indígenas da reserva da Serrinha, possibilitando-lhes repensar sua prática em vista de uma educação que valorize o ser humano em sua diversidade, dando-lhe oportunidade de uma melhor qualidade de vida na sociedade contemporânea.

Iniciativas interessantes surgem no campo das políticas educacionais de formação dos professores, entre as quais, os Programas das Nações Indígenas em Mato Grosso, que priorizou a implantação de um programa de formação de professores indígenas para 35 povos indígenas de Mato Grosso; a elaboração de um Projeto de Formação para o Magistério, que trabalhou com 200 índios de 11 etnias, as quais a caingangue; mais recentemente, no estado de Santa Catarina, especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, abriu-se a primeira licenciatura indígena, que desenvolve um projeto de construção de material didático-pedagógico para a educação indígena, assim como materiais para as escolas da etnia caingangue.

Outra iniciativa interessante a ser destacada no campo das políticas educacionais é que algumas universidades começam a delinear programas de cotas para o ingresso de estudantes afrodescendentes e indígenas. Muito embora a implantação de sistemas de cotas como políticas de ação afirmativa seja alvo de grandes polêmicas no país, os defensores das ações afirmativas justificam a sua adoção com o argumento de que esse tipo de política social possibilita atingir uma série de objetivos que seriam inatingíveis caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção no campo normativo como regras proibitivas de discriminação.

Dentro dessa compreensão não basta incorporar alguns novos conceitos nas políticas de educação indígena. É preciso promover práticas cotidianas que afirmem os princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que operem uma transformação no comportamento e na mentalidade do conjunto da sociedade, cujos valores são fortemente condicionados pela

tradição, pelos costumes e por uma história de discriminação e exclusão. A realidade evidencia o que a sociedade é discriminatória. Basta observar o número ainda restrito de profissionais negros e indígenas com nível universitário no país.

Todos os dispositivos legais estão subordinados aos princípios constitucionais e têm por objetivo proporcionar a recuperação das memórias históricas, a afirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, firmando, ainda, a obrigação de a união e apoio técnico e financeiro para o provimento dessa educação étnico-racial.

Conclui-se com a certeza de que tanto os negros como os indígenas têm buscado a cada dia a sua autonomia. Isso significa que estão havendo iniciativas que buscam romper com os mecanismos que insistem em classificar pessoas e grupos sociais como inferiores e superiores. Infelizmente, isso ocorre apesar dos direitos e garantias fundamentais estarem assegurados em lei a todos os brasileiros, sem distinção de raça, cor, gênero e etnia.

O que se observa em relação aos indígenas é um avanço importante nas normas constitucionais e nas legislações específicas sobre educação. É preciso avançar mais nas práticas para qualificar as práticas educativas e de gestão da educação indígena, protegendo e dando visibilidade às conquistas obtidas. Mesmo com os passos dados, ainda falta muito para conquistar.

Portanto, a educação indígena precisa promover um debate intercultural no ambiente de sala de aula para que as culturas diferentes não venham a se anular nesse espaço, e, sim, refletir sobre as discriminações presentes na escola e na sociedade muitas vezes de forma velada. Há que se ter cuidado para não reforçar as discriminações existentes na sociedade ou legitimá-las nos espaços de sala de aula.

As reflexões apresentadas neste trabalho foram nascendo das experiências como educadora e também como pesquisadora preocupada em compreender as possibilidades existentes na sala de aula para desenvolver uma educação diferenciada, bilíngue e multicultural. As fundamentações bibliográficas e documentais utilizadas ajudaram a fortalecer uma perspectiva de educação crítica e emancipatória e uma gestão democrática capaz de envolver todos os sujeitos presentes nas comunidades indígenas. Não é objetivo da pesquisa criar um método a ser aplicado, mas que as reflexões aqui sistematizadas instiguem ao professores, gestores e liderança indígenas a pensarem uma educação indígena baseada no diálogo e no respeito à diversidade. Não é com soluções simplistas que se resolvem os complexos problemas educacionais do país e das comunidades indígenas.

É necessário pensar uma educação baseada não só no conhecimento historicamente construído pelo não índio, mas também promover, concomitantemente, o conhecimento

historicamente construído pelos povos indígenas. É fundamental estudar a arte e a cultura de ambos, não para afirmar que uma é melhor que a outra, mas aprofundar as diferentes experiências construídas. Dessa forma, pode-se pensar em novas formas de respeitar a diferença e a diversidade.

No último capítulo apresenta-se uma reflexão sobre a educação “para o índio” e a educação “do índio”, a qual baseia-se em algo de construção própria do índio, que como assegurada em lei precisa ser diferenciada, intercultural e bilíngüe, essas reflexões nos levam a outras que no decorrer desta pesquisa surgem como uma educação cidadã e emancipatória do sujeito assim como a educação de forma integral na reserva com o objetivo de uma melhor qualidade educacional. Mas aqui nos deparamos com uma questão fundamental também nós não estamos aqui pensando uma educação “para o índio” que condenamos no decorrer da pesquisa, em vez de deixá-lo pensar uma educação do índio, e realmente acredita-se que a melhor maneira deles terem uma educação de qualidade e eles próprio os indígenas pensarem e colocarem a prática, uma educação pensada e realizada por eles, e é nisso que essa pesquisa vai auxiliá-los a refletirem sobre vários aspectos tanto cultural, político, pedagógico, como do cotidiano vivido por eles como também o que trás contido na lei sobre educação indígena.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. A. et al. *Educação, cultural e resistência: uma abordagem terceiro mundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/Itape/EST, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagem e auto-imagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BALDUS, H. *O culto aos mortos entre os Kaingang de Palmas*, ensaio de etnologia brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

BECKER, Ítala Irene Basile. O índio Kaingang do Rio Grande do Sul. In: RIO GRANDE DO SUL. *O índio no Rio Grande do Sul: perspectivas*. Porto Alegre: Comissão Executiva de homenagem ao índio, 1975, p. 97-123.

BENINCÁ, Elli. O religioso no mundo Kaingáng. In: MARCON, Telmo (Coord.). *História e cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1994, p. 213-220.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar e diversidade cultural: políticas públicas para/das escolas indígenas do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/77-of10b-st3.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Estatuto da igualdade racial*. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001/73. *Estatuto do índio*. Brasília, DF, 1973.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.904/96. Institui o *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26/1991. *Dispões sobre Educação Indígena no Brasil*, Brasília, DF, 1991.



\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas*. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Parâmetro em Ação. Educação Escolar Indígena*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Cadernos de educação básica, série institucional, vol.2, Brasília: MEC, 1993.

CANAN, Silvia Regina. *Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis*. Frederico Westphalen: URI, 2000.

CARINI, Joel João. *Estado, índios e colonos: o conflito na reserva indígena da Serrinha norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CRÉPEAU, R. Mito e ritual entre os índios kaingang do Brasil Meridional. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n.6, 1997.

ENGENHO VELHO. *Plano Municipal de Educação*. SMEC, 2008.

FERREIRA, Mariana K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação ( Mestrado em Antropologia)USP, São Paulo, 1992.

FLEURI, R. M. (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Florianópolis: Mover; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. p. 117-127.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. *Grifos*, n.15, p. 16-47, maio 2003.

FRANCHETTO, Bruna. *O conhecimento científico das línguas indígenas no Brasil*. Comunicação feita no Encontro Internacional realizado no Museu Emílio Goeldi. Belém, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17: ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 14: ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 2: ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 22: ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática de libertação*. 3: ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: complemento e índices*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir et al. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2: ed. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. ROMÃO, José (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo; Hucitec - Editora da Universidade de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-241.

GUARANY, V. M. M. (Org.). *Desafios e proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas*. Brasília, MEC, 2006, p.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos fisiológicos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

KAINANG, Lucia Fernanda Jófej (Org.). *A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. O conhecimento tradicional e os povos indígenas. *Cadernos do Imbrapi*, São Paulo: Global, n.1, 2004.

KINCHELOE, Joel. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEVI STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

MARCON, Telmo (Coord.). *História e cultura caingangue no sul do Brasil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1994.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e intercultura: algumas reflexões. *Espaço Pedagógico*, n 25, out. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. In: *Visão Global*, Joaçaba: Unoesc, n.1, 2010.

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

MIRANDA, Luiz F. A. A razão ilustrada e a diversidade humana. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cortez, p. 341-360, 2006.

NIMUENDAJÚ, C. *Etnografia e indiginismo*. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Terras indígenas no Brasil: uma tentativa de abordagem sociológica. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 44, 30 out, 1983. (Nova Série Antropologia).

RAMOS, Alcida Rita. *Hierarquia e simbiose*. Relações intertribais no Brasil. São Paulo: Hucitec/INL /MEC, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. *PPP – Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul*, SERS, 2000.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. José Bonifácio e o problema indígena. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. CLXXIV, 1940, p. 867-893, 1940.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura. S. *VI Congresso Brasileiro de Sociologia*. 4 a 6 de setembro de 1995. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SECHI, Darci. *Diagnóstico da educação escolar Indígena em Mato Grosso*. Consultoria para Educação Escolar Indígena, PNUD / BRA/94/000/PRODEAGRO, Cuiabá, 1995.

\_\_\_\_\_. *Política de Educação Escolar Indígena: nos caminhos da autonomia*. GT, Estado e Política Educacional, nº 05, UFMT, Cuiabá, 1995.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *Bens culturais e proteção jurídica*. Porto Alegre: Unidade Editorial da Prefeitura, 1997.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil”. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987 p.149-204.

\_\_\_\_\_. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras: SMC/SP: Fapesp, 1992 p.155-172.

SPONCHIADO, Breno Antonio. *O positivismo e a colonização do norte do Rio Grande do Sul*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

TEDESCO, João Carlos; MARCON, Telmo. Serviço de Proteção ao Índio. In: MARCON, Telmo (Coord.). *História e cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1994, p. 163-199.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferenças*. São Paulo: Editora 34, 2001. p.14-57.



Fundação Nacional do Índio  
Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas  
SEPS 702/902, bloco A, 3º andar, Brasília - DF CEP70390-025  
telefax (61) 3313-3846 e-mail: cgep@funai.gov.br

Ofício nº 1421 AAEP/10


Brasília, 12 de julho de 2011

A Senhora  
Vera Danair Carpenedo  
Linha Martinelli - Engenho Velho - RS  
CEP: 99698-000-060

Assunto: Autorização para pesquisa em terra indígena

1. Cumprimentando-a, vimos tratar da solicitação de autorização para desenvolver sua pesquisa na reserva da Serrinha, com o projeto de mestrado intitulado "Políticas educacionais para a educação indígena "diferenciada" da reserva da Serrinha, RS "(Município de Engenho Velho, Constantina, Ronda Alta Três Palmeiras)".
2. Temos que informar que o processo autuado em seu nome retornou a nós, pelo ofício nº 286 do CNPq datado de 05 de julho de 2011, com o parecer permitindo a regularização de sua pesquisa e o ingresso em terra indígena.
3. Considerando que os kaingang já deram o consentimento prévio para o ingresso em questão, solicitamos encaminhar uma cópia de seu trabalho final para a Fundação Nacional do Índio de seu Estado.
4. Assim, como também deverá ser encaminhado uma cópia da pesquisa final a liderança da reserva da Serrinha.

Atenciosamente,

  
Marco Antônio do E. Santo  
Assessor Técnico