

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS
INDÍGENAS NO PARANÁ**

FLORENCIO REKAYG FERNANDES

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS INDÍGENAS NO
PARANÁ**

Dissertação apresentada por FLORENCIO REKAYG FERNANDES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dra.: ROSANGELA CELIA FAUSTINO

MARINGÁ
2016

FICHA CATALOGRÁFICA:

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

Para confecção da Ficha Catalográfica, o aluno deverá levar um exemplar impresso da Dissertação à Biblioteca Central da UEM. Agendamentos e informações:
<http://www.bce.uem.br/sib/catalogacao.php>

E-mail: bce-pte@uem.br

Fone: (44)3011-4486 / (44)3011-4483

FLORENCIO REKAYG FERNANDES

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS INDÍGENAS NO
PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosângela Célia Faustino (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR
PARANAVAI-PR

Prof^a. Dr^a. Tania dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Data de Aprovação
05/05/2016

Dedico este trabalho a minha família indígena e todos os parentes indígenas no Paraná.

AGRADECIMENTOS

Ao grande Deus Topê que me iluminou nesta caminhada;

Aos meus colegas que tive a oportunidade de conhecer e compartilhamos conhecimentos em algumas disciplinas que fizemos juntos;

Aos meus pais, à minha esposa e aos meus filhos que sempre com muita paciência me apoiaram;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Rosangela Celia Faustino e aos docentes do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá;

À CAPES pela bolsa de estudos através do OBEDUC – Observatório da Educação escolar Indígena da Universidade Estadual de Maringá;

Aos pedagogos indígenas das escolas indígenas do Estado do Paraná;

Ao LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM – Universidade Estadual de Maringá;

Às comunidades indígenas do estado do Paraná e todos os parentes, amigos e professores indígenas que conhecem o meu trabalho e a minha trajetória em prol da Educação Escolar Indígena no Paraná.

FERNANDES, Florêncio Rekayg. **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS INDÍGENAS NO PARANÁ**. (86 fls.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar e discutir a formação e atuação de pedagogos indígenas e a política educacional atual estudando as leis e as muitas possibilidades de se implementar ações diferenciadas nas escolas indígenas do estado do Paraná, com a atuação de pedagogos indígenas para o fortalecimento da educação intercultural e bilíngue. Sendo indígena e professor, formado em Pedagogia e com experiência na área de educação, docência e coordenação pedagógica, pude conhecer a grande quantidade de leis que amparam a Educação Escolar Indígena para que realmente aconteça a educação bilíngue, diferenciada e específica nas escolas indígenas, constatando, entretanto, que, na realidade há uma grande distância entre as leis, a política educacional, o que está garantido, desde a Constituição de 1988 e a prática, do dia a dia das escolas, pois muitas vezes não se viabilizam os direitos à escola diferenciada. O ponto de partida foram estudos documentais, bibliográficos, pesquisas de campo e registros de minhas próprias experiências, onde tenho realizado propostas e feito discussões com outros professores indígenas. Ao ingressar no mestrado atuei no Observatório da Educação Escolar Indígena, coordenado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), juntamente com os professores indígenas e pedagogos participantes do Programa Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI/SEDE FAE-UFMG), cujo Núcleo no Paraná é coordenado pela UEM, bem como nos demais espaços de minha formação e atuação na área. Durante os anos de atuação como pedagogo indígena senti muitas dificuldades e conflitos entre a legislação da Educação Básica e as Leis para a Educação Escolar Indígena, causando divergências na efetivação e implementação de propostas pedagógicas pelos profissionais que atuam nas escolas indígenas do estado do Paraná. Desta forma, esta realidade me fez discutir, como professor pedagogo indígena, em meu mestrado, *A atuação e formação dos pedagogos indígenas no estado do Paraná*, para pesquisar e realizar momentos de reflexão entre os envolvidos, principalmente os pedagogos indígenas kaingang e guarani para levantar os desafios, limites e avanços encontrados na formação e no cotidiano escolar das escolas onde atuam e compartilhar as possibilidades e conquistas que são possíveis diante das políticas públicas implantadas pelo governo e a formação ofertada para os profissionais indígenas que estão atuando na educação.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação de Pedagogos; Educação Escolar Indígena; Paraná

FERNANDES, Florencio Rekayg. **TRAINING AND PERFORMANCE OF INDIGENOUS TEACHERS IN PARANÁ.** (86 pages). Dissertation (Masters in Education) – State University of Maringá. Advisor: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This research sought to investigate and discuss the training and performance of indigenous pedagogues and the current educational policy, studying the laws and the many possibilities to implement differentiated actions in indigenous schools in the state of Paraná, with the work of indigenous teachers to strengthen intercultural and bilingual education. Being an indigenous person and a teacher, trained in Pedagogy and with experience in the area of education, teaching and pedagogical coordination, I was able to learn about the large number of laws that support Indigenous School Education so that bilingual, differentiated and specific education can really take place in indigenous schools, noting, however, that, in reality, there is a great distance between the law, the educational policies, which is guaranteed since the 1988 Constitution and the daily practice of schools, as the right to a differentiated school are often not viable. The starting point for this dissertation were documental and bibliographic studies, field research and records of my own experiences, where I have made proposals and held discussions with other indigenous teachers. Upon joining the master's degree, I worked at the Observatory of Indigenous School Education, coordinated by the State University of Maringá (UEM), along with indigenous teachers and pedagogues participating in the Indigenous Knowledge at School Program (MEC/SECADI/SEDE FAE-UFMG), whose headquarters in Paraná is coordinated by UEM, as well as in other areas of my training and performance in the area. During the years working as an indigenous pedagogue, I felt many difficulties and conflicts between the Basic Education legislation and the Law for Indigenous School Education, causing divergences in the implementation and success of pedagogical proposals by professionals working in indigenous schools in the state of Paraná. Thus, this reality made me discuss, as an indigenous coordinator and teacher, in my master's degree, The performance and training of indigenous coordinators in the state of Paraná, to research and carry out moments of reflection among those involved, especially the Kaingang and Guarani indigenous coordinators to raise the challenges, limits and advances found in training and in the daily school life of the schools where they work and sharing the possibilities and achievements that are possible given the public policies implemented by the government and the training offered to indigenous professionals who are working in education.

Keywords: Educational Policy; Training of pedagogical coordinators; Indigenous School Education; Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	14
2.1. As organizações internacionais e a educação a partir dos anos de 1990: as ações da unesco	20
2.2. A política da educação escolar indígena a interculturalidade e o referencial curricular nacional para as escolas indígenas	23
2.1.5. Como as comunidades indígenas estão lidando com estes documentos	32
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS INDÍGENAS	35
3.4. Formação e atuação em escolas indígenas no Paraná.....	56
3.5. O Magistério Indígena	64
3.6 O Planejamento dos professores indígenas.....	65
4. OS INDÍGENAS NO PARANÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	71
4.1. As Terras Indígenas Kaingang no Paraná e a educação escolar.....	71
4.2. Como está o ensino das línguas indígenas	74
4.3. A educação Intercultural	78
4.4. Dificuldades de estudantes bilíngues	79
6. CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS.....	84

1. INTRODUÇÃO

Muitos acontecimentos se deram nos de 1980 como resultados de lutas no decorrer da crise econômica internacional, que atingiu a forma de organização do trabalho no sistema capitalista causando forte desemprego (FORRESTER, 1997), exclusão, pobreza, mobilizações e protestos sociais.

No Brasil se lutava contra o regime militar e se buscavam leis mais democráticas para a educação. Os povos indígenas faziam suas lutas e também reforçavam os movimentos.

A participação dos povos indígenas na elaboração de uma nova Constituição foi fundamental para se garantir alguns direitos pelos quais os indígenas já lutavam e assim, ao aprovar a Constituição de 1988, alguns direitos fundamentais foram estabelecidos expressando o direito à diferença, o direito dos indígenas de permanecermos indígenas, sem sermos “integrados” ou assimilados por outra cultura. Conforme o Artigo 231 da Constituição: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Foi assegurado ainda, a utilização de nossas línguas e de nossos processos próprios de aprendizagem na educação básica com o artigo 210, que desenvolvemos através da educação escolar indígena.

A partir destas conquistas, muitas leis foram sendo aprovadas desde 1991 quando a educação escolar indígena sai da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Ministério da Educação incorpora esta modalidade junto ao sistema de ensino nacional.

No mesmo período, o sistema iniciou também uma reforma geral do Estado com base nos princípios neoliberais (FAUSTINO, 2006), para diminuir os gastos com as políticas sociais e repassar maiores recursos para as empresas, bancos e setores privados. Contra isso, formaram-se várias lutas em busca de garantia dos direitos humanos e justiça social recém aprovados na nova Constituição.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) comandou a reestruturação da educação em todo o mundo. Com ações dirigidas em fóruns internacionais e Conferências mundiais, buscou-se adesão dos

países devedores como o Brasil e dos povos das diferentes regiões do globo (NOGUEIRA, 2001).

Havia muito descontentamento do povo com a situação de exclusão e carência que viviam muitas populações. Ocorreram protestos fortes em todos os lugares. Para gerenciar estes movimentos, foram sendo feitas políticas públicas setorializadas, destinadas às populações mais excluídas como indígenas, deficientes, mulheres e outros.

Houve a criação, por parte da UNESCO e outros organismos de uma política de atenção voltada às identidades culturais e línguas diferenciadas com busca de mudanças políticas e melhoria nos direitos e nas condições de vida com a melhoria da educação escolar.

A reforma da educação feita para a América Latina, com políticas culturais e identitárias buscou a diminuição da exclusão e dos protestos, se consolidou com o Relatório Delors (UNESCO, 1993). A política educacional foi sendo resolvida com as orientações dos documentos das organizações internacionais que foram adaptadas para cada país, cada realidade. Alguns indígenas foram convidados para participar, para estar junto, acompanhar e ajudar com as reformas tendo assim a participação.

A educação indígena teve mudança com a diversidade, diferença, especificidade, participação comunitária, bilinguismo e interculturalidade. Buscou-se construir uma política de inclusão e de tolerância (GONÇALVES; FAUSTINO, 2015) visando à diminuir os preconceitos em relação aos povos indígenas.

Com o acesso dos indígenas a níveis mais elevados de educação (FAUSTINO, 2006) está ocorrendo à formação de pedagogos e outros profissionais indígenas que passam a assumir empregos de gestão nas escolas e diferentes papéis em suas comunidades.

Eu discuto como tem acontecido a formação e atuação do pedagogo indígena na escola indígena no estado do Paraná, qual o poder de decisão das comunidades depois da Constituição, reforma educacional dos anos de 1990 e o que mudou nas escolas, pois sabemos das dificuldades que a educação escolar indígena continua a atravessar mesmo com toda a legislação diferenciada.

A pesquisa teve como objetivos: compreender a legislação para a educação escolar indígena, tornando-as mais acessíveis a professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas; contribuir na valorização e fortalecimento da

cultura indígena nas escolas indígenas para que sejam efetivadas no processo de escolarização das crianças e jovens indígenas a manutenção da identidade étnica; conhecer os limites e os desafios de atuação do pedagogo indígena, perante os profissionais indígenas, não indígenas e as lideranças indígenas; e proporcionar ao pedagogo indígena subsídios que venham fortalecer seu papel para que possa ter condições de desenvolver o trabalho pedagógico diante as mais variadas leis que, muitas vezes são impostas pelas políticas públicas do Estado que entram em conflito com a legislação para a Educação Escolar Indígena.

O trabalho se organizou com uma pesquisa em livros, artigos, teses, dissertações e documentos oficiais das leis a fim de contribuir com o cotidiano das vivências dos pedagogos indígenas que atuam nas escolas indígenas no Paraná. Fiz levantamento da situação de atuação do pedagogo indígena, e a formação que cada um possui e investiguei como se dá a indicação e escolha deste profissional frente a organização política de cada comunidade indígena. Relatei algumas práticas do cotidiano de um pedagogo ou pedagoga indígena pensando minha experiências e vivências como pedagogo em três escolas indígenas no Paraná e também em escola não-indígena, que me deu uma visão ampla da situação.

Abordei os limites, os desafios e questões de tempo que um pedagogo obteve para se integrar no processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens indígenas como pedagogo atuante no desempenho de suas atividades na orientação pedagógica dos professores indígenas e não indígenas e no atendimento aos pais dos alunos que frequentam a escola, e o seu papel na organização das lideranças indígenas das terras indígenas onde residem. Com a pesquisa e a orientação, organizei o texto em três seções. A primeira intitulada *A política educacional e a educação escolar indígena* onde mostrei as leis e os direitos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

A segunda seção refere-se *A formação de professores e pedagogos indígenas*, como ocorre no Paraná, nas vagas das universidades, conquistadas pelos caciques e lideranças que atuam com suas políticas junto ao governo e assim viabilizam os direitos para as comunidades.

E por fim, *Os indígenas no Paraná e a educação escolar*, onde pesquisei e escrevi sobre como ocorre a educação, como ocorre as organizações culturais, a presença das línguas e costumes e a organização nas escolas indígenas.

Esta pesquisa de mestrado, feita por um indígena foi a primeira defendida no Paraná onde vivem quase 15 mil indígenas nas terras demarcadas e muitos outros milhares de indígenas nas cidades. Desenvolvi na UEM, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e tive o apoio do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM), e pelo Observatório de Educação Escolar Indígena (OBEDUC) com espaço para estudos em grupo, reuniões e formações de professores indígenas, bem como com o recurso da bolsa de mestrado (OBEDUC/CAPES/PPE-UEM), com a qual foi possível a realização das viagens para a profundidade da pesquisa. Recebi apoio do governo do estado, por meio da SEED que me liberou tanto para a pesquisa como para atuar nos programas desenvolvidos pela UEM com os povos indígenas no Paraná.

Com atuação no Programa Saberes Indígenas na Escola (SIE), Núcleo UEM-PR, foi possível, em conjunto, propor e realizar encontro com os professores pedagogos indígenas, em 2015, para discutir assuntos relacionados à formação, ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos e da língua materna nas escolas indígenas onde os mesmos atuam e também a participação da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação Escolar Indígena (SEED/CEEI-PR) e dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), no atendimento aos profissionais que atuam em escolas que se encontram nas Terras Indígenas no Estado. A pesquisa constatou que há poucos pedagogos formados e atuando na gestão das escolas. Alguns, como eu, se formam em faculdades particulares, outros buscam a Educação a Distância e lutam para concluir seus estudos.

Desde a Lei Estadual no Paraná, 13.134 de 2001, com bolsa auxílio da SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, até o ano atual houve pedagogas e pedagogos formados pelas IES públicas do Paraná, sendo a primeira kaingang formada na UEPG, as primeiras guarani do norte do Paraná formadas pela UEM, outros na UNICENTRO, UENP e UNIOESTE. Estas IES estão atendendo ao que dispõem nossos direitos sobre formação (BRASIL, 2014, p. 4). Na conclusão procuro trazer a importância desta formação e algumas das possibilidades de maior inserção dos pedagogos indígenas nas escolas e que estes precisam atuar em conjunto com suas lideranças e comunidades para a construção de uma educação escolar indígena diferenciada.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A organização em movimentos dos povos indígenas desde os anos 1970, se fez para discutir questões de território, luta por terras, acesso à educação diferenciada e saúde nas terras indígenas.

Nas políticas do Estado e a busca pela autonomia pela defesa de seus interesses, vários indígenas se destacaram num processo de fortalecimento e tornando mais visíveis as lutas para a sociedade nacional que contou com o apoio de outras organizações de apoio. Direitos políticos e culturais dos povos indígenas que influenciaram nas decisões e nas culturas indígenas e que, depois das lutas, foram tratados na Constituição que é considerada como um avanço nos direitos.

É preciso discutir estes avanços quando se compara o que eram os direitos sociais indígenas no governo anterior (FAUSTINO, 2006; 2011) e o que se conseguiu com as lutas no período atual.

Conforme (RAMOS, 2004, p. 172) nos últimos 20 anos, o Canadá e 16 países latino-americanos, incluindo o Brasil, fizeram reformas constitucionais que incorporaram garantias dos direitos fundamentais das minorias étnicas, dos povos indígenas. Várias dessas constituições declararam que o país em questão é uma nação pluriétnica.

Embora a Constituição de 1988 garanta aos indígenas o direito de permanecerem índios em termos culturais, sociais e territoriais, em nenhum momento explicita e declara ser o país uma nação pluétnica.

As políticas educacionais feitas a partir dos novos preceitos constitucionais têm como diretrizes “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

Os povos indígenas se organizam socialmente de maneiras diferentes daquela que vimos divulgada pela sociedade. Tem uma identidade étnica, conhecimentos com características próprias, o respeito, as leis internas, os costumes as maneiras de lutar e se organizar que são específicas.

Desde o período de 1990 muitas foram as leis aprovadas para a educação escolar indígena. Sairam do comando da educação, a FUNAI e o SIL – Summer

Institut of Linguistics (Brasil, 1991) que formava monitores, alfabetizava nos anos iniciais em algumas línguas indígenas e produzia materiais como cartilhas. Com a necessidade de dar mais atenção e maior participação para os indígenas, as culturas e identidades, foi feita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (Brasil, 1994) seguida de outros documentos também muito importantes.

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com o numero 9394/1996, neste modelo, seguindo a Constituição de 1988, e para a educação indígena houve a definição em dois momentos. O primeiro é na parte do Ensino Fundamental, com o Art. 32, que estabeleceu ser o ensino ministrado em Língua Portuguesa, mas ter assegurado aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem reafirmando o direito já definido no artigo 210 da Constituição Federal.

O segundo aparece nos Artigos 78 e 79, *do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988*. Aprova como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural para fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas dos diferentes povos indígenas no Brasil, para valorizar suas memórias históricas, suas culturas e identidades, dando, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos das sociedades em geral.

Foi determinado na LDB, a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dos indígenas para desenvolver currículos específicos conforme as culturas de cada povo. A LDB ainda regularizou a formação de pessoas especializadas para atuar na educação escolar indígena com a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Depois da LDB foi feito outro documento importante que é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Este material teve como intenção tratar de cada área do currículo e também colocou os temas transversais da política educacional em vigor, pela UNESCO. Conforme os direcionamentos houve neste documento a participação de alguns indígenas.

Conforme o Dicionário dos Direitos Humanos do Ministério Público (GRABNER, 2013), e também a vontade das comunidades que conheço e atuo, a educação escolar indígena atualmente é um direito social fundamental nosso. Deve ser de qualidade, mediante o respeito e reconhecimento de nossas culturas, nossas

formas e ritmos próprios de ensinar e aprender e com acesso aos conhecimentos universais, à utilização das línguas maternas e valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais.

A Resolução nº 3 do Conselho Nacional da Educação, de 10/11/1999, ao interpretar a LDB, fixou diretrizes nacionais para funcionamento das escolas indígenas, definindo, as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas; que deve estabelecer um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, cabendo à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

É nesta legislação que se inserem os atuais programas da Capes como o Observatório da Educação Escolar Indígena e do MEC/SECADI, como o Saberes Indígenas na Escola que tratarei mais adiante.

Aos Estados cabe a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas nos sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o Magistério Indígena para a formação específica dos professores indígenas de cada etnia e língua.

Além das leis já citadas da década de 1990, deu-se continuidade das legislações e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), foi abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, caracterizada pela utilização das línguas maternas, pela valorização dos conhecimentos tradicionais e saberes milenares e pela formação de professores e profissionais indígenas para atuarem em suas próprias comunidades.

A educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, foi também garantida na Convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20/06/2002 e promulgada pelo Decreto nº 5051 de 19/04/2004 que estabelece para os governos reconhecerem o direito dos povos indígenas e tribais de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a

formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades específicas, abrangendo seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Assim, o ordenamento jurídico de âmbito federal tem encontrado complementação nas esferas estaduais que procuram adequar preceitos nacionais às suas peculiaridades locais (GRABNER, 2013).

Mais recentemente o Decreto nº 6.861, de 2009, trouxe alterações na política e ações da educação escolar indígena no Brasil, definindo sua organização em “territórios etnoeducacionais”. Seu artigo 6º, parágrafo único estabelece que “cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados”.

No artigo 2º reafirma como objetivos da educação indígena, dentre outros, a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, bem como o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. Definiu ainda a necessidade de ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas em que a União deverá apoiar técnica e financeiramente, dentre as quais a construção de escolas, a formação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, a produção de material didático, o desenvolvimento de um ensino médio integrado à formação profissional e a alimentação escolar indígena, que deverá respeitar os hábitos alimentares das comunidades, uma vez que essas práticas tradicionais fazem parte da cultura tradicional.

Por fim destaca-se a Resolução nº 5 de 22/06/2012, do Conselho Nacional de Educação que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dispondo no parágrafo único de seu artigo primeiro estarem tais diretrizes pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Há, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas, publicada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, no ano de 2014 (BRASIL, 2014). Este retoma os direitos dos povos indígenas afirmando ser esta modalidade de educação, pautada no respeito aos seus processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas está ancorado em ampla base legal.

Dentre os fundamentos legais que visam a assegurar este direito, conforme já mencionados, destacam-se: a Constituição Federal de 1988; a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

A CONNEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena também conta com a participação dos povos indígenas e tem sido espaço onde juntos, os povos, buscam união para formar propostas de educação escolar indígena.

Afirma-se que, não obstante a existência desses marcos jurídicos, efetivar a garantia do direito neles estabelecido e tendo havido programas e conferencias, permanece sendo um desafio que deve ser enfrentado de forma democrática pelo Estado brasileiro em diálogo com o movimento indígena e as organizações indigenistas. Para tanto, devem ser consideradas as especificidades, necessidades e perspectivas dos povos e comunidades indígenas na implementação e execução das ações educacionais. (BRASIL, 2014, p.1).

O CNE instituiu, em setembro de 2004, no âmbito de seu Conselho Pleno, uma comissão de caráter permanente com a função de “regulamentar, de forma integrada e articulada, todo o processo de Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, um dos quais, o de formação de professores indígenas no ensino superior”. (BRASIL, 2014, p.2)

A demanda pela definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior e, excepcionalmente, no Ensino Médio, ganhou relevo a partir das deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009. Considerada espaço democrático privilegiado de debates e de deliberações, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena, a I CONEEI produziu um documento final utilizado como referência principal para a construção destas diretrizes. (BRASIL,2014, p. 2)

Estas diretrizes são o resultado de um trabalho coletivo que expressa o compromisso dos diferentes atores sociais envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos indígenas na construção de projetos escolares próprios. (BRASIL,2014, p.03)

De caráter mandatório, a Diretriz objetiva:

- Regular os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos sistemas de ensino, de seus órgãos normativos e das instituições formadoras;
- Contribuir para o processo de construção de normativas locais que visem a orientar as políticas públicas no campo da formação de professores indígenas; e
- Afirmar e zelar pelo direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, com qualidade sociocultural e pertinência pedagógica e territorial. (BRASIL,2014, p. 3)

Há ainda várias legislações específicas estaduais que procuram traçar e regulamentar, junto com as demais leis brasileiras os mecanismos normativos que permitem a sua aplicabilidade imediata. Portanto, informa (GRABNER, 2013), a omissão do administrador federal, estadual ou municipal na realização das finalidades da política principal constitui violação dos direitos humanos individuais e coletivos dos povos indígenas, podendo acarretar a responsabilização do Estado brasileiro tanto no âmbito interno, quanto no âmbito internacional, neste último caso por afronta aos tratados e pactos internacionais que conferem proteção à diversidade étnico-cultural, tais como a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, já assinadas pelo Brasil.

2.1. As organizações internacionais e a educação a partir dos anos de 1990: as ações da UNESCO

Durante as leituras realizadas nas disciplinas cursadas no Mestrado, entre eles o Relatório Delors, percebi que se pensava numa educação de um novo século, grandes mudanças na política educacional estavam em discussão e diante do aumento da escolaridade em vários países, que, de alguma forma podem contribuir para que as metas da Conferência Mundial de Educação que foi realizado em Jomtien (1990) por uma Educação para todos fossem alcançados. Mas, para isso tinha que mudar o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos pensando num novo século, conhecido como a globalização e para a realização das políticas neoliberais do período.

O Relatório Delors tem uma forte influência no direcionamento da ideologia de uma política educacional que procura formar um determinado sujeito que venha atender às exigências de mudanças do século XXI construindo uma consciência para que em processo educativo torne pessoas em seres que pensem e participem no desenvolvimento social para uma boa convivência harmoniosa.

No momento que se discutem os currículos, propostas de planejamento no âmbito educativo, vem pensando na formação do sujeito em sua história individual e coletiva que fez com que se envolvam mais nas ações educativas que o cercam, a partir de 1990 e reconstruir um projeto educativo das Nações Unidas que tem a função de ser a base para a construção de uma segurança mundial sem alterar a forma do sistema.

Diante deste contexto há uma cobrança não só dos Estados e os governantes, mas, também o compromisso e a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro do planeta Terra e principalmente o de ser um cidadão comum, mas, para que isso fosse possível deve-se buscar atender aos objetivos do Relatório Delors que é de dar conta das necessidades e garantir o acesso à educação em todo o mundo e procurar formas de fazer acontecer para poder contribuir para a sociedade globalizada e neoliberal.

Destacamos no documento três temas chamados de transversais que tiveram uma grande influência para o funcionamento dos sistemas educacionais que são às tecnologias da comunicação, professores e processo de ensino e a administração e finanças. O documento procurou uma maneira melhor para que estes temas

pudessem ser trabalhados e que tivessem resultados e que todos os campos possam se colocar de acordo com os *Quatro Pilares* formalizados nesse processo rumo ao século XXI para a educação e formação dos sujeitos, o: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Assim, 'aprender a conhecer' seria o primeiro passo estimular essa educação. Para a Comissão Delors, seria a possibilidade de os educandos se fascinarem pelo conhecimento e aprenderem a aprender, para enfrentar as dificuldades impostas pelo novo mundo, no qual o desenvolvimento tem conseqüências imprevisíveis. '**Aprender a fazer**' seria a capacidade de empreender e enfrentar situações plurais em diversos contextos. Logicamente, as duas primeiras capacidades estariam ligadas a situações tanto de resolução de conflitos políticos e sociais quanto de desempenho profissional do ser. Essas competências levariam a outras, que lhes sucedem. Ou seja, '**aprender a viver juntos**' que significa "desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 2001, p. 102).

No Quarto Pilar que é o 'aprender a ser', nada mais é do que aquele sujeito que faz a sua história pessoal mediante suas ações, fazendo com que cada ser humano perante às várias culturas, torna ele capaz de conhecer o mundo que o rodeia para que suas atitudes tenham mudanças com relação ao outro e que os leve a realizar uma avaliação de sua própria situação de vida.

A globalização tem representado um conjunto de forças com intenção de estruturar toda uma sociedade, um estado e até mesmo uma nação inteira que tem como resultado a política mundial que refletem no crescimento diante da modernidade tecnológica da comunicação. Este progresso faz parte dos sistemas educativos nacionais e de modelos universais de educação, para que desta forma o estado e a sociedade possam organizar o processo educativo para o desenvolvimento humano dos cidadãos para encarar as mudanças ocorridas ao seu redor.

A preocupação neste contexto são os trabalhos realizados sobre o crescimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares se orientam através de modelos nacionais de educação, estado e de sociedade, baseando-se nas necessidades econômicas do sistema e não estão vendo o crescimento da população e da cultura mundial e podemos perceber que:

As escolas podem não ser organizações de alterar os efeitos da origem de classe, mas a própria educação constitui uma teoria de alocação que explica por que é que a escolarização produz uma estrutura de estratificação meritocrática. Consequentemente, a educação é uma instituição crucial, na medida em que legitima quer a estrutura política, quer a estrutura econômica, não através da definição institucional dos produtos da escolarização como cidadãos competentes que ganharam a sua posição no sistema de estratificação (DALE, 1994, p. 592).

Conforme o estudo deste autor, “as agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural: as políticas educativas, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação” (DALE, 2004, p.441), são fortalecidas e limitadas pelas políticas educativas que determinam as funções à serem desempenhadas e consequentemente na aquisição de recursos para o sistema educativo.

Cabe ressaltar que muitas vezes afetam a educação quando abrem campo para os programas de ajustes financeiros pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) exigindo que os países alterem a importância dada nos procedimentos de financiamento para que realmente atendam as demandas e as necessidades dos respectivos programas e sua clientela.

O Relatório Delors, diante de diretrizes discutidas pela UNESCO, tem como objetivos formar os alunos em três pontos que se completam: a) **compreender o mundo em sua pluralidade**, reconhecer que o próximo tem características diferentes, cada povo com sua cultura, suas tradições, seu mundo neste mundo globalizado. b) **vivenciar sua identidade cultural**, como forma de defesa, organização e combate as várias situações de vulnerabilidade que coloca em risco sua sobrevivência tanto de seu povo, mas, de toda uma cultura que luta para se manter e conviver com o desenvolvimento das comunidades para tornar o homem mais humano. c) **valorizar-se a si mesmos como sujeitos das próprias vidas**, lembrar que temos uma identidade e que devemos valorizar cada vez mais para que possamos pensar sobre a nossa vida e todos e analisar e estar atentos a tudo para que sejamos reconhecidos como sujeitos integrantes deste mundo globalizado em constante mudança.

Percebemos, que ao analisar estes pontos, que onde tínhamos povos multiculturais, diante dos avanços e de discussões mais intensas com estes e com os povos que ainda mantém sua cultura, caminhamos em direção que hoje

conhecemos como a interculturalidade ou seja, um mundo com várias culturas que mesmo diante de uma proposta de educação do ser humano pelos documentos internacionais influenciados por outras culturas, se mantém firmes em sua identidade e o que impressiona é que apesar de todos os acontecimentos ainda estão abertos para o diálogo.

O Relatório Delors por sua abrangência mundial é uma base para se entender as demais políticas educacionais e formação das pessoas e também a educação escolar indígena diferenciada e intercultural tem sua base nestas ideias.

2.2. A política da educação escolar indígena a interculturalidade e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Para compreender esse movimento recente de constituição efetiva de escolas indígenas, torna-se necessário regressar algumas décadas no tempo e acompanhar a trajetória da educação escolar dos povos autóctones no país. De acordo com estudos que tratam da história da educação escolar indígena, tais como os de Silva (2001) e Faustino (2011), podemos identificar distintos momentos dessa modalidade de escola na história da educação no Brasil. Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, tivemos modelos de educação escolar desenvolvido por instituições religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização dos indígenas.

A prioridade dos Jesuítas era de inserir as comunidades que chamavam de pagãos, no modelo da civilização da Europa, com a ordem e disciplina como uma forma de mando hierarquizado com observância aos dogmas da igreja. Em certas regiões os Jesuítas usaram a língua para traduzir os textos e ensinar indígenas com cartilhas, livros e aulas práticas. Segundo alguns estudiosos, é nesse momento que começa a desenvolver uma política mais específica para educação indígena.

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 58) a partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) “[...] os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional”.

Segundo as autoras, desde então foram criadas escolas técnicas visando formar mão-de-obra a partir o modelo que visava a integração dos indígenas a sociedade nacional, no qual era marcante a presença das ordens religiosas na educação desses povos, mesmo depois da criação da FUNAI em 1967.

Autores como Monte (2000), Ferreira (2001), Luciano (2006), Faustino (2006), Andrioli (2012), Novak (2014) ao abordar a história da educação escolar indígena no Brasil mostram que a substituição do SPI ocorreu em 1967, quando foi criada a Funai. As mudanças foram ocorrendo nas práticas escolares, mas merece destaque a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL).

Esse instituto, com base em convênio firmado com o Estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos. A escola nas aldeias passa a ser orientada por uma lei do Ministério do Interior (Lei nº 6.001, artigos 49 e 50, 1973), que indica o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A referida lei asseverou ainda que "a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais". (BERGAMASCHI E MEDEIROS, 2010, p. 58).

Para as autoras, para o trabalho com o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas criou-se o cargo de monitor bilíngue, este em geral era "[...] um jovem da aldeia que recebia formação para desempenhar o papel de tradutor entre os alunos monolíngues e o professor não indígena, o qual ensinava o português e as demais matérias escolares, todas proferidas na língua nacional". Acerca da escrita e a sistemática era a de que "[...] língua indígena, ensinada no primeiro ano escolar, servia de passagem para o aprendizado do português e para a introdução, entre os indígenas, de conhecimentos e visões de mundo da sociedade nacional". (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, P. 58)

Entre as conquistas temos o cargo de professor indígena, que na perspectiva das autoras faz parte do processo de luta iniciado pelas indígenas a partir dos anos de 1970, no qual a conotação monocultural, passa por um redimensionamento das relações entre índios e não índios, através da organização de grupos discriminados, que passaram a reivindicar políticas de inclusão social. No campo da Educação para

os indígenas, essa luta foi importante para as conquistas aprovadas na Constituição de 1988, que é considerada um marco de ruptura com as políticas integracionistas vigentes no país até então.

Assim, em meio as mudanças a Constituição Federal de 1988 assegurou importantes direitos as sociedades indígenas, entre eles o direito à escola diferenciada. A Carta Magna reconheceu aos índios, no Artigo 231, "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições", e no Artigo 210, § 2º, "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Garantiu-se assim o ensino na língua indígena, possibilitando o aprendizado a partir de elementos da sua cultura.

Faustino (2006), mostrou que nos de 1990 a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano.

A partir deste período foram inúmeros os documentos, a organização de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formação de professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas, as premiações a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados. (FAUSTINO, 2006, p. 10).

Estas ações organizadas de forma conjuntas e coordenadas por meio dos NEIs – Núcleos de Educação Indígena, criados em quase todos os estados brasileiros tiveram como objetivo criar uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundada com o multiculturalismo e a interculturalidade.

Dentro das alterações importantes na área temos em 1991 a transferência da escola indígena até então vinculada à FUNAI, ao MEC. Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 59) “A partir daí desencadeia-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo”. Na sequência, o Ministério criou a *Assessoria de Educação Escolar Indígena* e o *Comitê de Educação Escolar Indígena* dando início à elaboração da nova política com a formulação e divulgação das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* em 1992. (BRASIL, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmam alguns pontos já apresentados na Constituição Federal em seu artigo 231 que afirma

serem reconhecidos aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, onde compete a União demarcá-los, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Houve, assim, o estabelecimento de uma "educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas", com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores que passou ter uma importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos dessa educação diferenciada prevê "a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências".

Seguindo no caminho de instituir uma educação escolar diferenciada, em 1998 foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). De acordo com Andrioli (2012) este foi um importante documento com a participação de lideranças indígenas de todo o país, bem como especialistas da área de educação, antropólogos e professores dos diversos componentes curriculares.

Faustino (2006) ao analisá-lo evidencia que é um documento denso que amplia as os dispositivos nas diretrizes, e "[...] faz constar as orientações pedagógicas e curriculares gerais e das diversas áreas do conhecimento – Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, geografia, Educação Física e Ciências [...]".

Na sequência, em 1999 é aprovado o Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução nº 003 da Câmara de Educação Básica. Estes constituem-se segundo Bergamaschi e Medeiros (2010) em importantes elementos uma vez que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e criaram a categoria "escola indígena".

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas. Naquele momento, o plano previu "criar, dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola indígena' para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada". Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático

específico, entre outros pontos. (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 60).

Esse ordenamento legal consolida a escola indígena no país a partir dos princípios da especificidade e diferenciação, “[...] principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias”. (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p. 60).

Os dados do Censo Escolar 2006 Inep/MEC registram a atuação de 10.800 professores indígenas, representando mais de 90% dos docentes nas escolas das aldeias. Para as autoras essa presença nas escolas de docentes indígenas é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas e está marcada por um passado recente de proibição, quando a admissão de mestres indígenas em suas escolas era "consentida" por instituições indigenistas apenas como monitoria.

A demanda hoje das comunidades indígenas é pela escolarização em diversas áreas, inclusive no Ensino Superior, que segundo Baniwa (2012) tem hoje mais de 8 mil indígenas no ensino superior, dos quais “[...] 3 mil são professores indígenas em formação em 26 cursos superiores de Licenciatura Intercultural, com apoio específico e diferenciado no acesso, ingresso e permanência”. No caso do Paraná, os estudos de Novak (2007, 2014), apontam também uma demanda crescente pela formação de indígenas em nível superior e, principalmente em licenciaturas que formam professores.

A maior procura tem sido pelo curso de Pedagogia e algumas das IES estaduais tem se esforçado para formar pedagogos e assim contribuir com a melhoria da formação escolar e da gestão nas escolas indígenas.

Autores da área, entre eles lideranças importantes como Gersem Baniwa vem afirmando que diferente do que ocorreu em outros momentos atualmente a escola é tomada e reconhecida pelas lideranças e comunidades indígenas como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo interativo de diálogo com a sociedade nacional. Em entrevista à Bergamaschi, em 2012 ele afirma que:

Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a

chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias.(BERGAMASCHI, 2012, p. 137).

Dominar o conhecimento da sociedade envolvente uma coisa muito importante em nossas lutas e pela manutenção dos povos indígenas como gestores em seus territórios. A escola passou a ser percebida como um espaço e uma estratégia para a afirmação das culturas, estudo das línguas (tanto aquelas que estão fortes mas necessitam e escritas ou aquelas que enfraqueceram e podem na escola, voltar a ser estudada), local de encontro da comunidade e discussão de coisas importantes e também um espaço onde se aprende os conhecimentos não indígenas.

No entanto ainda é um caminho a ser trilhado para que essa instituição de fato se faça a partir dos princípios apregoados na Constituição e no ordenamento legal subsequente, elementos da prática que esse projeto se propõe analisar. De acordo com Guimarães (2006, p. 21)

O direito lingüístico dos povos indígenas de que os processos de ensino-aprendizagem sejam feitos nas línguas maternas dos educandos traz a atenção para a realidade sociolingüística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas nesse espaço. Estas características tem de passar por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, pois se refere ao tratamento às línguas usadas na comunidade e na escola, a partir de concepções muito distantes do que tínhamos no bilingüismo proposto nos anos 70 que exerce ainda uma enorme influência sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas que implantaram o modelo de ensino bilíngüe.

Procuramos demonstrar que transitamos de políticas indigenistas e educacionais sob o modelo da integração e homogeneização cultural e lingüística, da desvalorização dos saberes indígenas, da negação das identidades étnicas, do papel subalterno dos indígenas na educação escolar, para uma política de reconhecimento e valorização da sociodiversidade indígena, do pluralismo cultural e lingüístico, para a valorização da autonomia do professor e da professora indígena e

suas comunidades em conduzir os processos educacionais de acordo com seus interesses e necessidades. Entretanto, devemos também ter claros e debater os impasses que vivemos hoje para a efetivação dos direitos indígenas a uma educação escolar intercultural, bilíngüe/multilíngüe, comunitária, específica e diferenciada.

O Brasil é um país formado por uma variedade de povos indígenas com suas histórias, culturas e línguas próprias. Cada povo indígena que habitam o território brasileiro possuem desde sua origem e até mesmo no processo de formação que se renovam, universos culturais próprios, são um patrimônio para toda a humanidade. Além de toda esta diversidade cultural como a língua, o modo de vida, organização de sua comunidade de modo social, econômico e político, de pensar sobre o mundo à sua volta, tem a memória de experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e não indígenas.

A diversidade cultural e suas línguas são heranças de toda uma geração que estão presentes em seu meio, mesmo que espiritualmente, mas que contribuem para a reelaboração, criação, manutenção e o seu desenvolvimento. Adquirem o respeito à diferença com a Constituição Federal, principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades de valores incalculáveis.

Muito antes da introdução da escola, “os povos indígenas já elaboravam, em sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções de mundo” (RCNEI, 2008, p. 22).

Este fundamento além do desenvolvimento de uma atitude também contribui para a organização de um mundo natural onde seus elementos podem ser classificados, implicando para pensar a escola a partir de concepções de mundo, de homem e de mulher, dos mais velhos, dos jovens e das crianças, como se organizar na sociedade nos modos de vida dos ensinamentos antepassados e os conhecimentos que são atuais.

As populações indígenas no atual modelo globalizado, têm contato maior o mundo e busca preservar valores, instituições e procedimentos próprios de seu povo, decidir seu destino, realizando suas escolhas e assumindo a autonomia de seus projetos para as gerações futuras, mas que acompanhe a história da sociedade

brasileira, prevalecendo até hoje questões fundamentais não resolvidas, principalmente de alguns territórios e terras garantidos para os povos indígenas.

Muitos acham que a escola deve ser um único lugar de aprendizagem, mas o que acontece é que estas comunidades possuem uma sabedoria para ser repassada, discutida e compartilhada com os demais e valorizar cada vez mais as formas da educação tradicional dos povos indígenas, ao mesmo tempo, contribuir na formação de uma política e condições adequadas para a efetivação de uma aprendizagem que atenda as reais necessidades e demandas impostas pela globalização.

Quando se trata da interculturalidade, deve-se reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, oportunizando algumas situações de diálogo entre as mais variadas experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando que existe uma cultura superior à outra, e sim, o respeito entre todos com suas identidades étnicas diferentes, mesmo que estão visíveis no contexto atual a desigualdade social e política.

Gostaria ainda de ressaltar a questão da Convenção 169 da OIT, pois povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, o modelo educacional era baseado, sobretudo na oralidade e na observação dos mais velhos. Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais de grande importância para uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, roça, religiosidade e lazer como espaços educativos, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nas histórias (mitos). Contudo, observarmos, nos últimos tempos, com movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas.

De acordo como Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 57):

Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas

escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país.

No contexto da questão indígena no Brasil após o ano de 1988, muitos avanços tiveram no campo legislativo, como a não aprovação de uma lei que pudesse substituir o Estatuto do Índio. Podemos dizer que a Convenção 169 sendo o primeiro documento internacional a tratar dos direitos de todos os povos indígenas a serem seguidos e implementados pelos Estados lutando contra o princípio de assimilação e da aculturação quando se trata destas populações como sendo,

[...] o poder coletivo do povo para construir o futuro é maior agora do que antes, e precisa ser exercido mais enfaticamente. Mobilizar este poder para tornar a vida no século XXI mais democrática, mais segura, mais sustentável é o grande desafio dessa geração. O mundo precisa de uma nova visão que possa galvanizar as pessoas em toda a parte para atingirem altos níveis de cooperação em campos de preocupações comuns e interesses compartilhados (COMMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE, 1995, p. 1).

É necessário adotar o termo “povos indígenas” quando discute a questão dos direitos, a auto-identificação como critério para que seja verdadeiramente “índio”, a consulta prévia a respeito de medidas legislativas e administrativas que venham a afetar os direitos dos povos indígenas, a participação destes povos como cidadãos em instituições públicas e não-públicas responsáveis pelos programas e projetos que nos afetem, decisão próprias e prioridades no desenvolvimento e de participar na formulação, da implementação e avaliação dos planos de desenvolvimento nacional e regional. O direito de ser beneficiados pela distribuição de terras adicionais quando as terras que ocupamos não sejam suficientes para a subsistência, facilidade de comunicação e a cooperação entre os povos indígenas através das fronteiras, inclusive por meio de acordos internacionais.

[...] A consulta é o instrumento previsto pela Convenção para institucionalizar o diálogo, assegurar processos de desenvolvimento inclusivos e prevenir e resolver conflitos. A consulta, nos termos previstos na Convenção, pretende harmonizar interesses, às vezes contrapostos, mediante procedimentos adequados (CEARC, nº169).

Vários dispositivos da Convenção 169 ainda não vem sendo aplicadas pelos Estados, talvez pela dificuldade da obrigatoriedade do governo na consulta aos

povos indígenas toda vez que são examinadas medidas legislativas ou administrativas que possam afetar diretamente os povos indígenas, bem como a auto-identificação como um dos critérios valiosos para determinar quem será reconhecido como índio ou como povo indígena no país.

Com relação à auto-identificação como critério e negá-la poderiam ser prejudiciais aos povos indígenas que a cada dia lutam para recuperar o reconhecimento e a valorização de suas identidades e conseqüentemente a devolução de suas terras que perderam.

Por mais polêmico que possa ser discutir com as populações indígenas este documento internacional que submete os povos indígenas a um criterioso julgamento discriminatório de sua condição racial para ou na condição de índio que eventualmente tem os direitos garantidos pelos documentos internacionais, mas que na prática estão distantes de serem inseridos na sociedade em que estes povos predominam e vivem com suas famílias e as culturas variadas que os acompanham.

2.1.5. Como as comunidades indígenas estão lidando com estes documentos

Muitos anos se passaram, desde as primeiras discussões de forma internacional onde organizações tinham como objetivo implantar uma política de reconhecer os direitos mínimos das populações indígenas. Isto se inicia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Neste se garantiu no Artigo II, que *“Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião...”* (ONU, 1948)

Atualmente, os indígenas tem, através dos movimentos e da educação escolar, maior conhecimento destes direitos que já começam antes da Constituição. A maioria dos povos tem tentado conhecer e usar os documentos e leis internacionais como instrumento de defesa em várias situações de luta, mobilizações, acesso aos recursos que provém do Estado e que deveriam ser destinados ao desenvolvimento das populações indígenas. Mas ainda, neste mundo econômico estas populações tem tido barreiras e dificuldades fazendo com que as discussões tenham objetivos de criar uma organização indígena ou fazer parte de uma outra que possa garantir à sua sobrevivência.

No Artigo 5 da Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi garantido que:

Os povos indígenas têm o direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vida política, econômica, social e cultural do Estado. (ONU, 2008, p. 7)

No Artigo 18 desta Declaração foi garantido que:

Os povos indígenas têm o direito de participar da tomada de decisões sobre questões que afetem seus direitos, por meio de representantes por eles eleitos de acordo com seus próprios procedimentos, assim como de manter e desenvolver suas próprias instituições de tomada de decisões. (ONU, 2008, p. 12)

Aqueles povos que, por mais claros que sejam os documentos internacionais valorizando os direitos à diferença e à tomada de decisões, devido ao desreito de membros da sociedade e do poder público, ainda tem receio, ou seja, não utilizam tais instrumentos que em várias situações se defrontam com as leis estaduais ou municipais ao qual estão inseridos.

Tudo isso faz com que as lideranças indígenas por falta de um estudo mais aprofundado e de uma organização ou até mesmo de membros da comunidade que orientem sobre as decisões a serem tomadas em relação ao governo mas, na prática não é bem isso que acontece e pode se dizer que aquelas populações indígenas que estão a mercê das políticas econômicas que governam e não respeitam os documentos internacionais das políticas vigentes. Talvez por que as lideranças indígenas não façam as cobranças cabíveis e que muitas delas estão desamparadas pelas organizações indígenas que não cumprem seu papel frente as várias situações que estão passando algumas populações indígenas.

Percebe-se que muitos destes documentos internacionais estão chegando às populações indígenas através das escolas, professores e pesquisadores que desenvolvem algum tipo de trabalho em conjunto. Tratando especificamente do Estado do Paraná as lideranças indígenas não têm tido nenhuma organização que tenha partido de uma discussão conjunta entre os líderes indígenas das Terras Indígenas do Paraná.

Claro que, nos anos 1980 e 1990 procuraram se organizar através dos NEÍ'S (Núcleos de Educação Indígena- Estado – FUNAI – Professores e Lideranças Indígenas) e os Conselhos Regionais Indígenas (formado por Lideranças Indígenas), e assim tiveram muitas conquistas. Várias discussões realizadas com setores do estado e municípios envolvendo habitação, educação, saúde, terras e promoção de encontros com os líderes indígenas com o objetivo de acompanhar e discutir questões das populações indígenas do Paraná.

Mas atualmente sem uma organização que seja atuante nas populações indígenas do Paraná muitos setores governamentais atuantes dentro das Terras Indígenas são em seu desenvolvimento subordinadas às Leis do Estado, desrespeitando os direitos previstos internacionais e mesmo na Constituição Federal de 1988 que reconhecem aos povos indígenas as suas organizações e sua diversidade cultural existente como os seus territórios e as terras que ocupam.

Na Lei 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação que afirma em seu artigo 32, parágrafo 3º para a educação nas comunidades indígenas a “utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988) e assim garantir às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.

Conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT

Desde a sua criação, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem considerado, entre suas principais preocupações, a situação das chamadas “populações indígenas” que representavam parte da força de trabalho nos domínios coloniais. Em 1921, a OIT deu início a uma série de estudos sobre as condições de trabalho dessas populações e, em 1926, instituiu uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena para dar continuidade aos trabalhos já iniciados e emitir recomendações com vistas à adoção de normas internacionais sobre a matéria. (OIT, 2011, p.5)

As legislações, por mais claros que estejam colocados em diversos documentos nacionais e internacionais, na realidade das comunidades está longe de acontecer visto que tem encontrado fortes barreiras impondo muitas vezes a legislação estadual geral, fazendo com que não se dê tanta importância para a manutenção e a inserção das especificidades em seus programas escolares para que de fato os profissionais exerçam realmente o que lhes compete e assim fazer a diferença no dia-a-dia numa escola indígena.

As lideranças indígenas têm encontrado dificuldades em lidar e utilizar estes documentos, talvez porque ainda há uma ausência em algumas comunidades indígenas que tenham o papel de divulgar e discutir tais documentos e muitas vezes recorrem para algumas instituições para buscar subsídio para que se faça este estudo. Devido a importância dos objetivos que trazem consigo, todos os líderes teriam que ter a oportunidade e condições para acessar este conhecimento para que suas organizações, lutas e mobilizações e as comunidades indígenas possam ter um desenvolvimento auto-sustentável levando em consideração a sua cultura, seus territórios, suas línguas e o seu povo garantindo a sua identidade étnica.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS INDÍGENAS

Conforme a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do CNE – Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tendo ficado estabelecido que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização,

democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

No Art. 5º, dentre várias atribuições, fica estabelecido que egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Além dessa legislação que é geral do CNE para a formação de pedagogos no Brasil, há uma legislação específica para os povos indígenas. São as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas** elaborada e publicada pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação em 2014.

O CNE instituiu, em setembro de 2004, no âmbito de seu Conselho Pleno, uma comissão de caráter permanente com a função de “regulamentar, de forma integrada e articulada, todo o processo de Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, um dos quais, o de formação de professores indígenas no ensino superior”. (BRASIL, 2014, p.2)

A demanda pela definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior e, excepcionalmente, no Ensino Médio, ganhou relevo a partir das deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009. Considerada espaço democrático privilegiado de debates e de deliberações, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena, a I CONEEI produziu um documento final utilizado como referência principal para a construção destas diretrizes. (BRASIL, 2014, p.2)

Na atualidade, como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nas escolas indígenas, faz-se necessário ter a sua frente, como docentes e como gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades. (BRASIL, 2014, p.03)

[...] os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas. (BRASIL, 2014, p.3)

É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar [...] (BRASIL, 2014, p.3)

[...] formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas constitui hoje um dos principais desafios que deve ser enfrentado de modo prioritário para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada

pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo.(BRASIL,2014,p.4)

De forma geral e no Paraná, uma política de formação superior para indígenas é bem recente (NOVAK, 2007, 2014). Após 500 anos de colonização, exploração e opressão, conquistamos o direito à formação superior. Mas antes de haver política de inclusão nas universidades públicas, alguns indígenas, lutando para ter acesso aos conhecimentos, com apoio de parceiros, ingressavam em faculdades isoladas e particulares. Hoje continuam ingressando pois as vagas das IES públicas não são suficientes para todos.

No Paraná as universidades públicas estaduais começaram a formar os profissionais pedagogos desde o ano de 2002 conforme a Lei 13134 de 18 de abril de 2001. Conforme Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 71)

Uma das primeiras ações governamentais relativas à política de formação superior indígena ocorreu em 2001, tendo sido orientada por recomendação de organismos internacionais: a criação do Programa Diversidade da Universidade, pela Lei nº. 10.558, de 13 de novembro de 2002. Esse programa do Ministério da Educação é financiado pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, que, segundo Almeida (2008, p.03) “[...] tem como objetivo facilitar ou promover o acesso de negros e indígenas aos cursos de educação superior do país”.

No Quadro organizado por FAUSTINO, NOVAK E CIPRIANO (2013) e atualizado por Novak (2014), evidencia-se que a UEM – Universidade Estadual de Maringá, a UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, a UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, a UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná e a UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, tem formado estes profissionais da área de Pedagogia.

Instituição	Gênero	Etnia	Curso	Formados
UEM	F	2K* e 2G*	Pedagogia	4
UENP	F	1K e 3G	Pedagogia	4
UEPG	F	Kaingang	Pedagogia	1
UNICENTRO	3M e 3F	5K e 1G	Pedagogia	6
UNIOESTE	M	Kaingang	Pedagogia	1
Total				16

*K (Kaingang) *G (Guarani)

Ao todo, são 16 pedagogas e pedagogos formados pelas universidades públicas mencionadas, desde a Lei 13.134/2001 e o apoio da SETI/PR, com o pagamento de Bolsa Auxílio e as políticas internas de cada IES para o acompanhamento e a formação indígena.

Pelo levantamento feito junto à documentos da Comissão Universidade para os Índios, CUIA UEM para obter os dados atualizados, percebe-se que foram formadas 4 pedagogas até o momento dessa pesquisa, sendo 2 da etnia Guarani e 2 da etnia Kaingang. Joelma Lourenço Pirai, Rosilda da Silva, Suzan Carneiro Cipriano e Licia Gaotan Guilherme sendo que todas estão atuando nas Terras Indígenas do Paraná, nas equipes de gestão das escolas indígenas de Barão de Antonina, Laranjinha, Manguerinha e Apucarantina. A UEPG formou a primeira pedagoga no Paraná pelas vagas suplementares, Marilene Bandeira que atua na gestão escolar na Terra Indígena Apucarantina. Nesta pesquisa foram entrevistados 9 pedagogos, dos quais organizei um quadro com informações que são mais relevantes.

Quadro 1: Relação de professores pedagogos indígenas no estado do Paraná que atuam nas escolas indígenas - 2016

NRE	MUNICÍPIO	TERRA INDÍGENA	ESCOLA INDÍGENA	DISTÂNCIA DA TI AO MUNICÍPIO	PEDAGOGO (A)	ETNIA	LÍNGUA INDÍGENA
Cornélio Procópio	Santa Amélia	Laranjinha	E.E.I Cacique Tudjá Nhanderú	10 Km	- Rosilda Camargo	G	Fala e escreve
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão De Antonina	E.E.I. Cacique Onofre Kanhgrén	20 Km	- Joelma Lourenço Pirai	K	Escreve
Ibaiti	Tomazina	Pinhalzinho	E.E.I. Yvy Porã	42 Km	- Laíres Lourenço	G	Fala e escreve
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Trevo)	E.E.I. Professor Candoca Tãnhprág Fidêncio	23 Km	- Edivaldo Maciel Sigrig Pereira	K	Fala e escreve
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Sede)	E.E.I. Coronel Nestor Da Silva	25 Km	- Danuza Korig Bernardo	K	Fala e escreve
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Sede)	C.E.I. Benedito Rokag	40 Km	- Marilene Bandeira (Diretora)	K	Fala e escreve
Pato Branco	Clevelândia	Alto Pinhal	E.E.I Nitotũ	10 Km	- Mirian Joseli Kenpny Maciel	K	Escreve e fala
Pato Branco	Chopinzinho	Manguerinha (Fazenda)	E.E.I. Jykre Tãg	22 Km	- Jesus Antonio de Souza - Suzan Cipriano Carneiro	K	Escreve
Pato Branco	Mangueirinha	Manguerinha (Sede)	E.E.I. Kókoj Tỹ Han Já	20 Km	- Cenilde Batista	K	Não fala e não escreve

Sendo as formações efetuadas por vagas suplementares nos cursos de graduação nas universidades estaduais do Paraná (NOVAK, 2007, NOVAK, 2014), não há um direcionamento para as questões interculturais e bilíngues, requeridas pela escola indígena. Nos currículos dos cursos de Pedagogia destas universidades não há disciplinas que abordem a diversidade étnica, as línguas indígenas no Estado e a questão da gestão escolar, ou seja, não há uma formação específica para pedagogos que vão atuar em escolas indígenas. Por dessa política pública do paraná, a formação é a mesma para indígenas e não-indígenas. Não há uma preparação específica, diferenciada e que trabalhe com a interculturalidade e com as línguas indígenas nos cursos de graduação.

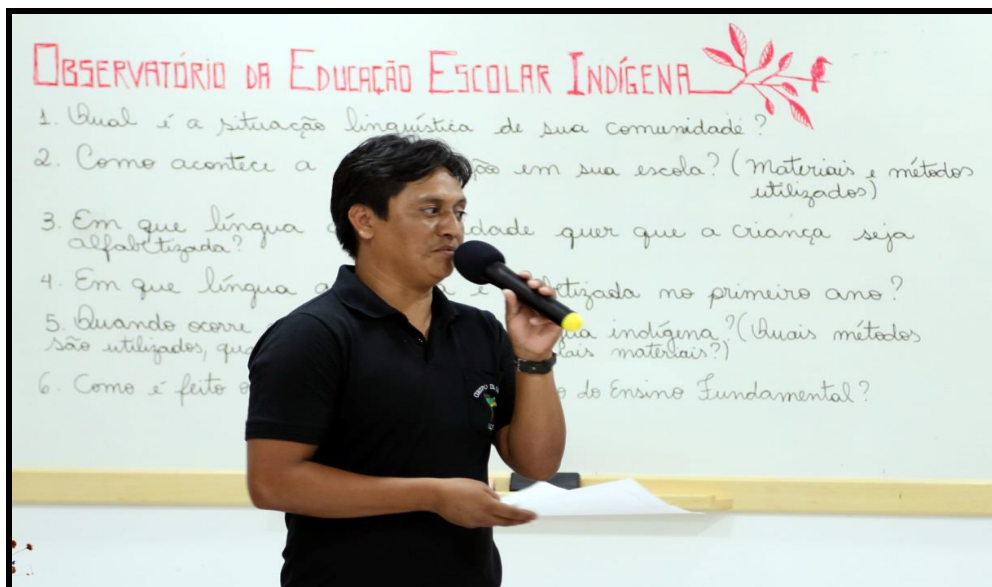
Na Universidade Estadual de Maringá foram elaboradas e aprovados projetos que visam à suprir esta lacuna na formação deste profissional pedagogo. No primeiro Edital do programa estadual Sem Fronteiras, da SETI, a UEM, atrás de profissionais que atuam nesta área de pesquisa, propôs e aprovou projeto sendo o primeiro projeto no paraná a ser indígenas como participantes e com bolsa. As pedagogas formadas pela UEM, que naquele momento atendiam às exigências do edital tiveram a participação e melhoraram sua formação.

Houve na UEM, também a proposição e aprovação de projeto no Edital do Observatório da Educação Escolar Indígena desde 2009, apoiado pela Capes, SECADI e INEP, e que vem funcionando desde o ano de 2010 com a presença de professores indígenas que atuam como bolsistas. A UEM teve dois projetos aprovados neste programa sendo a IES a ter estes projetos na região sul do Brasil e assim foi dado início, na UEM, à formação de mestres indígenas.

O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. Visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Participando do Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena UEM, como mestrando e pesquisador, foi possível integrar uma equipe que realiza

pesquisas, formações pedagógicas e produção de materiais na educação básica e superior indígena envolvendo terras indígenas no Paraná.



Florencio Rekayg Fernandes, estudante de Pós-Graduação em atividade do OBEDUC.
Formação Continuada com professores indígenas no Paraná. UEM, 2015. Acervo LAEE/UEM-PR



Florencio Rekayg Fernandes, como aluno de Pós-Graduação OBEDUC.
Formação Continuada com professores indígenas SIE no Paraná. UEM, 2015. Acervo LAEE/UEM-PR



Reunião de professores pedagogos para estudos e discussão sobre as escolas indígenas, os processos de gestão, currículos, ensino e aprendizagem no Paraná. OBEDUC/UEM-PR, 2015. Acervo LAEE-UEM/PR



Reunião Planejamento formação de professores indígenas no Paraná. LAEE/ Universidade Estadual de Maringá-PR, 2014. Acervo LAEE-UEM, 2014



Além destes citados, há também o Programa Saberes Indígenas na Escola, onde a Universidade Estadual de Maringá, por sua experiência na formação de profissionais indígenas e na produção de materiais didáticos, foi convidada a coordenar o Núcleo dos Saberes no Paraná.

Em 2013 o MEC – Ministério da Educação instituiu o Programa Saberes Indígenas na Escola organizado nos Territórios etnoeducacionais, como uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena; desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.



Formadores Kaingang e Guarani discutindo produção de recursos didáticos
Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM, 2014



Florencio ReKayg, mestrando UEM/ OBEDUC, em Formação Continuada discutindo com professores Indígenas do Paraná a elaboração de materiais didáticos. Acervo LAEE/UEM



Ateliês Pedagógicos de produção de jogos bilíngues. Acervo LAEE-UEM, 2015



Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM/PR, 2014



Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM/PR, 2014 com a presença de professor formador linguista SIE/UEM – Ludoviko Carnasciale/UEL-PR



Reunião de Pesquisadores SIE Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM/PR, 2014 com formador linguista SIE/UEM – Ludoviko Carnasciale/UEL-PR



Discutindo numeramento e letramento – SIE/UEM, 2015



Observatório UEM produzindo jogos para o ensino da matemática nos anos iniciais. SIE/UEM-PR, 2015



Pesquisadores e formador indígena planejando a produção de materiais didáticos SIE/UEM-PR



Gravando Video-Aula no Núcleo de Educação a Distancia/UEM, com narrativas em Kaingang.



Saberes Indigenas UEM. Elaboração de planejamento em equipe SIE/UEM-PR, 2015



Definindo formas de escrita e sequencias didáticas em kaingang. SIE/UEM, 2015



Observatório UEM 2015. Pesquisa, estudos e produção de Materiais Didáticos/UEM-PR

O Saberes Indígenas na Escola ocorre em parceria com a Secretaria de estado da Educação (SEED/PR), e, na UEM, juntamente com os povos indígenas se decidiu que as ações serão voltadas ao fortalecimento as escolas indígenas, a partir de suas demandas e decisões curriculares.

A formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. (BRASIL,2014, p.4) [...] as instituições formadoras apresentam também desenhos institucionais e contextos políticos que peculiarizam os casos de oferta destas formações. Destaca-se, ainda, em certos contextos, o fato de não haver oferta de cursos de formação para os professores indígenas, mesmo existindo uma grande demanda, considerando-se, por exemplo, os dados relativos ao número de escolas, alunos e professores indígenas. (BRASIL,2014, p.4)

Não obstante a diversidade dessas condições, estimulados por uma favorável conjuntura política nacional, os professores indígenas têm demandado, de modo crescente, uma formação docente diferenciada que, ao lado de um melhor desenvolvimento de suas práticas de educação escolar, vise a ampliar suas participações político-pedagógicas na gestão dos processos formativos, bem como as dos demais membros de suas comunidades de pertencimento. (BRASIL,2014, p.4) Com o aumento do número de escolas indígenas e matrículas (BRASIL, 2014), há uma evidente demanda [...] demanda a criação de um maior número de cursos específicos de formação para os seus professores. (BRASIL,2014, p.4)

[...] tais formações vêm-se dando tanto por meio de cursos de magistério indígenas em Nível Médio, modalidade normal, quanto mediante licenciaturas interculturais. Os magistérios indígenas⁴ respondem à demanda pela oferta da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto as licenciaturas interculturais, pelos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. (BRASIL,2014, p.4)

Os cursos de magistério indígenas têm funcionado como meios de se promover a formação escolarizada básica de professores indígenas. Geralmente, são utilizados pelas secretarias de educação dos estados como forma de oferta do Ensino Médio nas comunidades indígenas. (BRASIL,2014, p.5)

[...] as experiências de formação de professores indígenas nos Níveis Médio e Superior têm-se dado mediante cursos que apresentam descontinuidade em sua oferta, buscando atender a demandas pontuais de professores e comunidades indígenas. Esta situação põe em evidência a necessidade de se criar e implementar

uma política nacional de formação de professores indígenas, da formação inicial à continuada [...] (BRASIL, 2014, p.8)

[...] é fundamental que os sistemas de ensino e suas instituições formadoras garantam aos professores indígenas a formação em serviço e, quando necessário, concomitante com a sua escolarização. Esta formação deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica [...] (BRASIL, 2014, p.8)

Como se pode verificar, as leis orientam como devem ser as ofertas de cursos de formação de professores indígenas sendo preferencialmente por meio de licenciaturas interculturais porque estas visam uma formação específica e diferenciada que corresponderá ao que está estabelecido na legislação da educação básica indígena.

No Paraná o ingresso à universidade é uma política pública de inclusão (NOVAK, 2007), com vagas suplementares, onde se destinam, anualmente, seis vagas em cada IES pública do estado que são sete instituições no total e a Universidade Federal do Paraná que oferta 10 vagas para indígenas de todo o país, totalizando, em média, uma oferta anual de 52 vagas anuais no estado sendo que, ao considerar o número de inscritos nos últimos Vestibulares Indígenas, a procura é de cerca de 500 candidatos indígenas por ano.

Depois de apresentar as questões mais gerais, a partir daqui, falo um pouco de minha trajetória de vida para que possa ser clara a realidade dos estudos, algumas questões culturais e parte de história da educação escolar indígena no Paraná.

A minha infância indígena foi marcada por grandes e inesquecíveis acontecimentos que me fazem refletir atualmente e procurar usar alguns fatos como aprendizagem que muitas vezes foram colocados de lado e esquecidos pela maioria dos indígenas que conseguiram concluir o ensino superior e que estão atuando nas escolas indígenas do Paraná.

Minha família, meu pai, o Silvio Kaginh Fernandes e minha mãe, a Senhora Judite Fygso Bernardo, são de uma família tradicional, pertencentes ao povo Kaingang, que tem suas raízes na Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras. Sou o primeiro neto tanto do lado dos avós paternos

e maternos e isso fez com que aumentasse a responsabilidade dos meus pais que tiveram um imenso cuidado na minha educação e na minha vida. Podemos dizer que nada poderia dar errado. Minha educação e formação deveriam ocorrer conforme o planejamento do meu avô paterno.

Mas, durante a gravidez da minha mãe, como sendo o primeiro filho, surgiram alguns problemas no desenvolvimento, talvez pelo casamento dos jovens, o meu pai com 16 anos e minha mãe com 14 anos e o organismo (o corpo) da minha mãe como não estava preparado fisicamente, acabei nascendo prematuro, nas contas de minha mãe, com pouco mais de 6 meses, inesperadamente no dia 31 de dezembro de 1976.

Por se tratar de um bebê imaturo, e sem condições de estar numa incubadora, os meus pais sem experiência nenhuma em criar um filho, acabei sob os cuidados dos meus avós maternos que, por alguns meses deram todo o tratamento para que o meu corpo pudesse desenvolver a ponto de poder sobreviver e crescer junto à minha família. Talvez por ser o neto tão esperado e pelo fato do meu avô paterno, o Senhor Argemiro Rékág Fernandes, cacique na época, já herdado do meu bisavô também cacique Joaquim Feg Prág Fernandes, viam em mim, pela trajetória principalmente dos Kuiá, como sendo o futuro cacique pois acreditavam que teria todas as condições até por ser de famílias importantes que marcaram as lutas pelas terras de Rio das Cobras arriscando suas vidas durante o processo de retomada e ampliação, considerada hoje a maior Terra Indígena do Estado do Paraná.

O meu pai ajudava nos trabalhos manuais, desde a confecção de artesanatos até os serviços de roçado para poder plantar e colher milho e feijão para o sustento e para venda, para comprar os produtos que faltavam na casa e roupas para nós. Minha mãe realizava as atividades domésticas e produzia os artesanatos tanto para os que iriam ser utilizados na casa, assim como para comercialização ou troca por produtos com os não indígenas que moravam nos entornos da Terra Indígena e nos municípios vizinhos.

Os meus pais, quando se trata de escolarização, contam que chegaram a frequentar a escola ofertada e coordenada pelas esposas dos funcionários que atuavam na FUNAI e relatam que foi muito rigoroso tanto para eles e para os pais.

Caso não mandassem seus filhos para a escola eram punidos com trabalhos forçados.

Como sabemos, a FUNAI foi criada em 1967 pelo governo militar brasileiro, logo após o golpe que tomou o poder e tinha como função, impor as decisões da política de integração e desenvolvimentismo (FAUSTINO, 2006). As crianças praticamente eram obrigadas a aprender a língua portuguesa e não podiam conversar na língua kaingang na sala de aula e nem diante dos professores durante os intervalos e nas refeições, ou seja, era proibido falar na língua indígena.

Na época somente tinha as séries iniciais nas aldeias e, após concluir esta etapa, muitos jovens eram convidados e forçados pelos pais a procurar um trabalho na cidade ou encaminhados para o Rio Grande do Sul para o Centro de Formação Clara Camarão para ter uma formação para ser monitor (professor) nas escolas indígenas. Devido a distância, o período, e as dificuldades a serem enfrentadas e sem ter condições para ter uma justificativa convincente, muitos dos alunos acabavam desistindo apesar das consequências disso aos pais e aos jovens, ou, na época muitas famílias praticavam o casamento arranjado (combinado) entre os pais, afim de, ajudar o vizinho, parente ou até poder colaborar para que mantivesse os filhos na comunidade.

O SIL – Summer Instituto of Linguistics que mantinha a Escola Clara Camarão, e trabalhava junto com a FUNAI, para que as crianças aprendessem melhor e mais rápido, colocava monitores indígenas que atuavam como professores com as crianças pequenas, que ainda não sabiam falar a língua portuguesa.

Pensando na minha trajetória pessoal enquanto indígena formado ainda no modelo em que atuavam os monitores bilíngues, cabe ressaltar que eu sou daquela família tradicional onde a primeira língua é a língua materna, a língua indígena Kaingang.

No período em que estudei os anos iniciais eram ministrados na época só pelos professores bilíngues, monitores bilíngues formados no Colégio Clara Camarão de Guarita, onde se formaram os primeiros profissionais. Então, nos três primeiros anos de escolarização e alfabetização era basicamente o bilíngue, com o uso frequente da língua kaingang. O professor procurava trabalhar atividades que envolviam as outras disciplinas como português, ciências e matemática, mas como

em sua formação não previa em seu currículo o ensino de outras disciplinas desenvolvia sempre atividades voltadas para o ensino da língua kaingang.

Desta forma tínhamos condições para desenvolver a escrita e a leitura em língua indígena sem aquela preocupação com a organização da carga horária que atualmente é determinada num cronograma em que estão inseridas outras disciplinas. O contato com a língua portuguesa se dava a partir da 3ª e 4ª série devido ao educador ser falante do português e não-indígena. Nesta etapa as dificuldades eram diversas e ocorria nesses períodos claramente as desistências e os casamentos precoces de alguns colegas de salas de aula.

3.4. Formação e atuação em escolas indígenas no Paraná

Sobre a minha formação, primeiramente em particular digo que nunca quis ser professor, é até uma história um tanto que engraçada quando eu relato isso aos meus colegas e professores indígenas nos encontros, cursos e palestras proferidas para os professores e alunos. Na Terra Indígena de Rio das Cobras localizada no município de Nova Laranjeiras fui um dos primeiros indígenas do povo kaingang a concluir o ensino médio. Até então, tinham no quadro de professores não indígenas, que eram maioria, faziam alguns indígenas, mas eles não tinham ensino médio completo.

Só estavam ministrando algumas turmas, principalmente os alunos da Educação Infantil devido a língua materna ser o kaingang e devido ao fato de que possuíam formação escolar que garantia a contratação temporária pelo município que exigia a escolaridade em nível fundamental (8º série) e era comunidade que indicava estas profissionais.

Conclui o ensino médio, na verdade o meu propósito era seguir o sacerdócio (ser padre), eu já tinha em toda a minha caminhada e apoio e condições para estar saindo da aldeia para estudar no Seminário que ficava na cidade de Guarapuava. Logo que conclui o ensino médio, no ano seguinte já estava de malas prontas para estudar no Seminário. No primeiro dia quando cheguei no local, fiquei sabendo que o cacique tinha conversado com o padre responsável sobre a minha situação e a proposta para o meu retorno para a comunidade indígena, claro que com a

insistência dos meus pais que conversando com o cacique fizeram com que pudesse assumir um espaço para atuar na educação. Eu já previa que a vaga estava disponível para a função de professor.

O meu objetivo era sair da aldeia e estudar, na época já pensava em fazer faculdade e como a igreja católica ajudava bastante nessa questão, além de me orientar para estudar no Seminário tinha como meta fazer uma faculdade de filosofia ou teologia para entender melhor e registrar os rituais religiosos porque as práticas dos rituais estavam se acabando e merecia uma atenção urgente e condições para estarem desenvolvendo nas comunidades indígenas.

Ao chegar no Seminário, os padres me chamaram numa sala para uma conversa, sentaram comigo e um dos padres que chamávamos de Padre Carlito falou: - O cacique acabou de ligar para você voltar, é uma vaga de professor na Prefeitura Municipal. Eu disse: - Mas padre eu já sabia dessa vaga, eu sai de lá porque não quero ser professor.

Ai eles conversaram comigo falando, olha sua família está lá, sua mãe está muito triste, eles querem que você retorne e faça um trabalho lá com a sua comunidade. E depois da conversa, de muita insistência, eu acabei voltando no mesmo dia. Ligamos para o cacique da Terra Indígena de Rio das Cobras o Sr. José Kógmú Olíbio que sendo um cacique tradicional na ocasião onde prevalecia as ordens de tudo que ele determinava com suas lideranças nas tomadas de decisões, fui orientado que deveria retornar de ônibus de Guarapuava sentido ao município de Nova Laranjeiras, desembarcar e ir lá na Prefeitura Municipal pois teria uma pessoa me aguardando para me repassar as orientações e a turma que teria que ministrar as aulas.

Ao me dirigir até a Secretaria de Educação Municipal que não conhecia ninguém e eram estranhos, mas logo me atenderam e me orientaram com relação as atividades à serem desenvolvidas, ou seja, o que deveria trabalhar em sala de aula com os alunos, praticamente recebi o planejamento pronto que me ajudou bastante, mas que depois de alguns anos pude perceber os erros cometidos com as crianças indígenas.

Realizei algumas atividades com crianças, mas voltados para o ensino dos conhecimentos religiosos adquiridos com os padres para ministrar aulas de formação para a 1ª comunhão (catequese), e durante as aulas que ministrava, em

poucas horas sentia as dificuldades em lidar com as crianças e tinha medo de dar aulas e participar no processo de escolarização das crianças indígenas.

Ao atuar diariamente na sala de aula com as crianças, aos poucos fui percebendo as imposições que a Secretaria fazia nas escolas indígenas, naquela época eles não tinham o acompanhamento e o apoio aos professores indígenas e eram tratados como professores comuns aos não indígenas.

No princípio me destinaram uma turma das séries iniciais – 2ª série, os materiais didáticos daquela série, foi no início do ano letivo, no começo do ano de 1997. Eles me deram um giz, apagador, os livros didáticos daquela série e o livro de chamada. Eles só me orientaram com relação ao cronograma das aulas e os procedimentos estabelecidos que deveriam ser seguidos pelos professores municipais.

A minha formação era só o ensino médio e tinha as dificuldades que todo iniciante teria e o planejamento era totalmente elaborado de acordo com as normas estabelecidas pelos técnicos pedagógicos municipais. Não me entregaram nada voltado para a questão indígena, era um planejamento igual a todas as escolas municipais.

Hoje o professor chega na escola e encontra organizado todo planejamento anual, o PTD – Plano de Trabalho Docente, das disciplinas que compõem a Matriz Curricular, o Livro de Chamada organizado com os dados do professor e a série, mas tudo isso só se torna possível no momento em que o pedagogo organiza os materiais de acordo com suas funções desempenhadas no âmbito escolar.

Quando ingressei, me entregavam vários livros didáticos nas várias disciplinas conteúdos e tinha dificuldade em organizar, devido ao fato de que não tinha a formação necessária para estar naquele local e só passava para os alunos atividades referentes ao que mais tinha condições e conhecimento e uma disciplina sempre se tornava mais importante do que a outra.

Eu me identificava mais com a disciplina de português, claro que não dominava todas as atividades propostas nos livros didáticos. Só que eu fui selecionando para ver o quanto a gente errava naquela época. Esse aqui eu sei, vou passar esse, aquele eu não sei. Então foi assim, porque eu não tinha experiência, ninguém chegava e orientava, olha está aqui o Planejamento, você tem que passar isso.

Depois fui me aprofundando nas outras disciplinas devido a necessidade de conhecer outras culturas, houve uma interação com outros professores e eles foram me ajudando. Eu era muito tímido, quieto e preocupado com as condições em que me encontrava em sala de aula.

Então eu comecei a me identificar com a função de professor e decidi continuar no próximo ano letivo para dar sequência aos projetos definidos nesta caminhada docente. Já ciente da decisão, minha família ficou muito feliz porque continuava na aldeia servindo de exemplo para às gerações futuras. Depois vieram outros indígenas também que fizeram magistério e hoje são professores.

Quando comentamos sobre o ensino superior eu particularmente já tinha tomado a decisão e fui prestar o vestibular na UNIOESTE – Campus CASCAVEL concorrendo às vagas no curso de Pedagogia, mas não consegui ser aprovado. Pesquisei outras universidades onde pudesse ter uma chance melhor daquelas ofertadas pelas instituições públicas e fiquei sabendo através de amigos de uma instituição em Palmas que realizava o curso em semanas alternadas, visto que muitos professores conseguiram o diploma de licenciatura e muitos deles residiam no município de Nova Laranjeiras.

Funcionava num sistema intensivo, os alunos permaneciam durante duas semanas em casa e ficava uma semana inteira só que tinha que estudar, manhã, tarde e noite. Eu fui lá pesquisar, conversei com a direção e eles falaram: a FUNAI banca os indígenas que estudam aqui. Já tinha um indígena formado lá em Filosofia que era o Sr. Sauri Manuel Antonio. Levantei informações na FUNAI, na época era FUNAI de Guarapuava, pedi para eles se podiam conseguir bolsas de estudo para frequentar após aprovado no vestibular e se havia possibilidades de custear as despesas da faculdade.

Somente precisaria levar o resultado obtido no processo seletivo que encaminhariam o pedido de bolsas de estudos para o setor da educação da FUNAI/BRASÍLIA. Na época eu e minha irmã que também era recém-formada do ensino médio, fomos fazer o vestibular e conseguimos a aprovação necessária. Eu prestei o vestibular para Pedagogia e minha irmã para Biologia e diante da situação a FUNAI, com um parecer favorável, decidiram arcar com as despesas da faculdade por ser uma instituição privada.

Iniciamos em 2001 e concluímos os cursos de licenciatura em 2004. Para mim era melhor porque eu já conhecia bem o formato lá e eu já conseguiria trabalhar e estar ali no grupo estudando. Essa faculdade era denominada UNICS (Universidade Católica Diocesana do Sudoeste do Paraná), hoje atualmente está como UTFPR de Palmas, com utilização do patrimônio.

E, quando foi aprovada a Lei que garantia vagas para indígenas nas Universidade Estaduais estávamos cursando na universidade já passado dos anos e em 2001, isso era um fruto de uma discussão das lideranças indígenas com a assessoria indígena juntamente com o Deputado César Silvestre que tive a oportunidade de conhecer e participar das discussões, ali contavam com as parcerias das universidades estaduais públicas. Essa discussão antecedeu a aprovação da lei em 2001. Quando eles ficaram sabendo que nós estávamos na Universidade, eles enviaram o convite para eu e a minha irmã participássemos das discussões na Terra Indígena de Rio das Cobras e outros universitários que estavam lá já estudando sem a lei das cotas e das bolsas.

Quem participava dessas reuniões era o Edívio Batistelli que ajudou bastante, o próprio Deputado César Silvestre, muitas vezes ele recebia nós e alguns caciques que discutiam, principalmente o cacique do Rio das Cobras o Sr. José Kógmu Olíbio, cacique tradicional. Ele apoiava bastante a questão da vontade dos indígenas e professores indígenas de estudar. Ajudava até com cesta básica para a gente levar para faculdade para dar incentivos e condições para poder permanecer na universidade. Porque a gente ficava em pensões, tinha que levar comida de casa, e as vezes o dinheiro não era suficiente para nossa manutenção lá.

A gente se virava. Assim eu que tive essa participação e observei o esforço das lideranças, entendo que essa discussão sobre a lei das vagas na Universidade se iniciou ali, foi ao deparar com as dificuldades enfrentadas e relatando o cotidiano na universidade, geralmente as pessoas tem interesse em compartilhar a nossa trajetória para que os jovens indígenas possam se espelhar e buscar dar um rumo em sua vida perante as dificuldades e carências na educação escolar indígena.

É interessante relatar todo o processo pelo qual fomos submetidos participando de um processo regular para o ingresso no mundo universitário. Ainda hoje discutimos a lei que garante vagas nas universidades que são disputadas pelos indígenas e umas das questões que tem sido pauta de várias reuniões e no que

tange o ingresso e permanência após a aprovação em uma das vagas ofertadas pelas universidades públicas.

Destaco neste momento o esforço das lideranças indígenas e na pessoa do Sr. Edívio Batistéli e que tanto lutaram para que se concretizasse e pudessem formar indígenas com condições necessárias para atuar nas diversas funções existentes nas aldeias no Paraná. A formação de professores era uma discussão dos caciques no período, mas em nenhum momento eles colocavam: nós queremos uma licenciatura indígena para os nossos professores; professores estão vindo, estão se formando, alguns chegando ao ensino médio. Talvez se tivéssemos discutido naquela época a licenciatura indígena já pensando no futuro, talvez hoje nós teríamos com plenas condições ocupar espaços nas mais diversas disciplinas.

Hoje as discussões vêm perdendo sua força, mas assim em outras gestões em nível de Estado, nível de Conselho dos Caciques eles faziam reuniões com os representantes do NEI (Núcleo de Educação Indígena), da FUNAI quando ela tinha recurso para fazer reuniões entre caciques e professores, se tornava possível a realização de eventos e discussões.

A demanda era outra na época, eram poucos professores então conseguia mobilizar 40, 50 pessoas. Podiam fazer nas Terras Indígenas como em Mangueirinha, que possuía um Centro Cultural, no Rio das Cobras que tinha um Centro de Formação administrado pela Igreja Cristianismo Decidido. Então tornava possível reunir todos os líderes indígenas e professores do Estado para a discussão de políticas públicas a serem implantadas nas terras indígenas. Na época era tranquilo, conseguíamos organizar, mas hoje a demanda é maior. Requer mais recursos, os caciques também cada um cuidando de suas aldeias com maior número de população indígena e isso dificulta muito essa discussão sobre a licenciatura indígena.

Ao refletir sobre a educação escolar indígena percebo que o falecido cacique o Sr. José Kógmú Olíbio, sempre apoiou essa questão. Ele apesar de não ter todo conhecimento acadêmico necessário, que só sabia escrever o seu próprio nome, entendia todo o processo de escolarização e os resultados que podiam ser benéficos para a sua comunidade, devido a sua vasta experiência como liderança indígena. Ele sempre afirmava: - vocês que tem que tomar o lugar de vocês aqui e não deixar os brancos ocupar lugar que é nosso por direito. A maioria dos caciques

cobrava em suas aldeias, cada um na sua, cobrando para que os professores procurassem estudar e melhorar a educação escolar indígena. Concluir pelo menos o ensino médio ou através da EJA – Educação de Jovens e Adultos, ou outros meios de concluir o ensino médio eles só pediam para que eles estudassem. Mas não tinha uma proposta assim, olha você vai estudar para essa vaga da universidade. Assim surge da assessoria porque esta acompanhava mais.

O Senhor José Kógmú Olíbio sempre contava isso para nós: fui lá para Curitiba conversar com o Edívio Batistelli da Assessoria de Assuntos Estratégicos do Governo do Estado e eles falaram sobre uma tal de faculdade. Então ele perguntava o que é isso? O que é aquilo? Como ele não escrevia e não lia, trazia tudo em sua memória e repassa para a comunidade. Ele me chamava, porque na época eu já era professor e uma liderança, devido ao que estava estudando e tinha condições de estar ajudando na comunidade. Às vezes uma pequena ata que você começa a fazer na aldeia já é o começo para você ser uma liderança indígena, uma ata que você faz, outro dia eles já pedem para fazer outra em reuniões realizadas, sempre chamavam os professores para registrar.

Os caciques podiam e confiavam em nós, um fator importante e que sempre comento com os indígenas que por mais que vocês não atuem, não trabalhem na comunidade, mas vocês têm que ser da comunidade. E não fiquem acomodados aguardando as lideranças te chamarem.

Eu me empenhava muito em ajudar, todo conhecimento que adquiria no mundo acadêmico eu queria colocar à disposição da aldeia e isso ajudava bastante no entendimento. Então hoje, conseguimos desta forma o apoio dos caciques, organizar grandes eventos conforme os anseios das comunidades ao qual fazemos parte, isso para mim tem um sentido valioso pois assim estarei contribuindo para o fortalecimento e a valorização da cultura predominante na maioria das Terras Indígenas do Estado do Paraná.

Os caciques vêm acompanhando em algumas escolas a função desempenhada pelos professores, pois devido ao compromisso assumido no momento que recebem o aval das lideranças através da Carta de Anuência documento obrigatório para que possa atuar na escola indígena. Isso requer do profissional desempenho diferente nas escolas indígenas pois o relacionamento e a ajuda que se presta às comunidades indígenas e principalmente com as lideranças

garante para o ano seguinte a possibilidade de dar continuidade aos trabalhos realizados da escola.

O cacique é a autoridade superior numa terra indígena, cabe a ele organizar e proporcionar momentos de reflexão e avaliação que levem em consideração, além de outros assuntos tratados, a educação escolar indígena é o assunto que merece destaque e acaba sendo ponto de discussão mais relevante. As avaliações dos professores indígenas são constantes, dependendo desta forma da atuação na escola e o seu relacionamento com a comunidade e seu empenho no desenvolvimento de atividades. Deve valorizar a cultura indígena e linguística do povo ao qual pertence, caso não aconteça estes momentos, pode haver uma substituição deste profissional ao qualquer momento no decorrer o ano letivo.

Diante de todo processo aplicado para os cargos desempenhados na escola, o diretor, sejam eles indígenas ou não, seguem as orientações dos NRES e a legislação vigente tanto para a educação básica e educação escolar indígena, mas que conforme respostas do questionário aplicado aos pedagogos indígenas (anexos no texto) colocam a ausência de orientação aos pedagogos indígenas, formação específica por se tratar de escolas indígenas e as dificuldades encontradas durante o processo de realização de sua função com integrante da equipe pedagógica da escola.

Os diretores buscam gerenciar os recursos destinados as escolas indígenas, planejar momentos de interação da comunidade escolar, mas que muitas vezes destinam momentos para que os professores indígenas possam realizar atividades voltados para a cultura indígena, mas poucos tem mostrado interesse em aproveitar estes momentos, por mais que são desenvolvidas só em épocas das festividades nas terras indígenas mas que devem ser valorizadas, discutidas e planejadas para que cada povo demonstre que a cultura indígena ainda esta presente em sua comunidade e que faça parte do processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas.

Não tínhamos interesse no passado, de ocupar a função de diretores mas atualmente muitos estão pensando em ser diretores mas ainda precisamos de formação por exemplo na parte de financiamento, da gestão e que os diretores não indígenas nos proporcionem condições para que o professor indígena tenha acesso ao materiais e o conhecimento para exercer a função de diretor, visto que é uma

função que requer muito conhecimento e experiência na documentação burocrática que são cobradas pelos setor responsável para que não ocorra nenhum problema que venha colocar em risco a escola no desenvolvimento de suas atividades durante o ano letivo. Desta forma já há escola que tem um diretor adjunto indígena, vice-diretor indígena que assim vai tendo mais acesso a formação necessária de diretor.

3.5. O Magistério Indígena

O histórico da educação escolar indígena mostra que há uma grande dificuldade na formação de professores indígenas, seja ela em nível médio ou superior, considerando sobretudo os alunos indígenas que concluíram o magistério ou ensino médio fora da aldeia, percebe-se não consta em seu currículo condições para que possa atuar numa escola indígena mas que se for o caso teria as plenas condições para estar ministrando regência de uma turma que atendo os anos iniciais, mas que ainda não há um reconhecimento desta modalidade pelas lideranças indígenas que somente valorizam aquele profissional indígena que concluiu o magistério – formação de docentes ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado – SEED em regime de alternância contemplando os egressos do ensino fundamental e médio com diferentes cargas horárias que tinham como objetivos:

- habilitar professores kaingang e guarani atuantes em escolas indígenas para atuarem na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que se tornem pesquisadores de sua própria cultura,
- alfabetizadores em sua língua materna e mediadores de um processo de ensino e aprendizagem bilingue e intercultural, proporcionar aos educadores indígenas de subsídios para a participação na elaboração do Projeto Político – Pedagógico específico, diferenciado, bilíngue e intercultural, garantindo a especificidade das Escolas Indígenas que atendem alunos kaingang e guarani,
- oportunizar momentos de interação pedagógicos que contribuam para o domínio da fala, da leitura e da escrita das línguas indígenas,

- proporcionar aos participantes produção de material pedagógico que contemplaria as especificidades educativas da Escola Indígena e a Política Linguística.

Durante as etapas presenciais tive a oportunidade de ser convidado pelos organizadores para ministrar 32 hrs da disciplina de alfabetização bilíngue kaingang, ao qual me oportunizou espaços para estar compartilhando minha experiência como professor e pedagogo na escola indígena nos processos de letramento e alfabetização, possibilitando atividades de narrativas e falas específicas na utilização da língua kaingang, proporcionei aos educandos pensar os processos da fala, leitura e escrita acompanhadas de momentos de contextualização e interação no desenvolvimento das atividades propostas. Pretendia durante as aulas uma ampla reflexão sobre o fenômeno da alfabetização, os objetivos, suas dificuldades e sua complexidade que é um fator essencial para entender a organização política e social da comunidade indígena ao qual pertencem. O ensino nesta disciplina buscava no educando reflexões e dinâmicas desenvolvendo momentos de usar a criatividade, elaboração e reelaboração de conhecimentos que levem a criar e planejar propostas de ações para a educação infantil específica que venham a futuramente contribuir para o desenvolvimento de atividades que valorizam a imaginação, criatividade e aprendizagens significativas para a vida dos educandos.

3.6 O Planejamento dos Professores

Os professores indígenas em sua maioria seguem o calendário escolar da escola que destinam dois de planejamento além da formação ofertada pela Secretaria de Educação do Estado que os obriga a participar, pois tem certificação e frequência e estes cursos contam pontos ao realizar a inscrição no PSS para que tenham uma chance a mais em atuar na escola indígena, além da possibilidade de obter a carta de anuência ou não trabalhar.

Muitas vezes, os planejamentos são realizados separados, de um lado os professores das séries iniciais (numa sala) e de outro os professores dos anos finais e ensino médio enquanto que os professores indígenas de língua kaingang ou

guarani, encontram dificuldades, pois geralmente são os pedagogos que assumem as coordenações destas capacitações e encontram dificuldades com estes professores, principalmente naquelas escolas indígenas onde o pedagogo não domina a fala, a escrita e a leitura na língua materna para estar auxiliando no planejamento das aulas da disciplina de língua kaingang.

E durante todo o ano letivo os pedagogos acompanham os planejamentos e cumprimento de horários destinados ao que chamamos de Hora-Atividade, momento este que serve para discutir, verificar materiais à serem utilizadas em suas aulas, o planejamento e as cobranças necessárias em relação às atividades propostas no Plano de Trabalho Docente (PTD) ou seja, o planejamento e replanejamento, conforme previsto no Amparo Legal- Deliberação 02/02 do Conselho Estadual de Educação.

Com relação aos horários em que fazem os planejamentos os professores indígenas e não-indígenas conforme o regimento escolar deverão realizar os planejamentos na escola no horário destinado as Horas-Atividades ao qual estão vinculados, além de proporcionar momentos de interação entre os profissionais que estão na Escola Indígena para as possíveis orientações da equipe pedagógica e da direção para que possamos atender todos os professores que atuam e pretendem atingir os objetivos propostos conforme exigências das lideranças locais para estarem pensando numa forma de evitar a discriminação e mostrar que o índio aproveita todos os momentos escolares para ter resultados satisfatórios essenciais para a formação do cidadão.

Os professores indígenas tem buscado planejar conforme a organização das horas-atividades de cada escola, mas muitos estão realizando os planejamentos em horários fora do ambiente escolar, principalmente naquelas escolas onde o pedagogo é fóg (não-indígena) ou o pedagogo é indígena mas não domina a língua materna ou em partes dificultando a comunicação e fazendo com que o professor de língua kaingang procure membros da comunidade onde mora para poder aprofundar e organizar seus conteúdos/atividades de acordo com a realidade da escola onde está localizada.

Os planejamentos deveriam ser realizados nos horários destinados às horas-atividades na escola para que o pedagogo pudesse acompanhar e orientar na realização e organização dos conteúdos à serem trabalhados, mas sabemos que

ainda os professores indígenas se sentem excluídos talvez devido ao pedagogo ser não-indígena, mas onde há indígenas atuando como pedagogos também encontram dificuldades com os professores não-indígenas e indígenas pois são obrigados a seguirem uma proposta política curricular que deveria ser diferenciada para atender as demandas e as especificidades da língua materna e um determinado povo.

O professor responsável por ministrar estas aulas que no meu ponto de vista teria que ser a matéria que merece destaque e um acompanhamento mais profundo, mas o que se percebe é a falta de atenção e os professores indígenas em sua maioria desenvolvendo atividades com os recursos e conhecimentos que dispõem e muitas vezes buscam na comunidade indígena propostas educativas de acordo com as necessidades deste povo ao qual pertencem.

Com relação aos subsídios para a elaboração do planejamento os professores fazem pesquisas na internet, nas comunidades e na troca de atividades com outros professores indígenas, muitas vezes realizadas após o término das aulas, pois os horários para troca de idéias, atividades e planejamento não estão de acordo com a organização das escolas que dependem de um cronograma organizado para realização das horas-atividades concentradas para os professores indígenas para que tal dinâmica aconteça.

Com relação as aulas o que se percebe é que a maioria utiliza textos fragmentados, utilizam livros didáticos fornecidos pelo Governo do Estado que provavelmente não é compatível com o planejamento de cada professor e isso faz com que os alunos indígenas tenham dificuldade em assimilar os conteúdos trabalhados, pois não há uma sequência lógica que aborde assuntos relacionados à sua realidade na aldeia e nos seus arredores.

Há uma diferenciação entre o planejamento dos professores não-indígenas e os professores indígenas. Os primeiros não tem tido muitos problemas devido as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCES) que embasa todo o planejamento, basicamente só terão que organizar os conteúdos específicos mas que devem estar relacionados aos conteúdos estruturantes e básicos, isso dificulta o planejamento das aulas que proporcionem condições para desenvolver às atividades voltadas para a questão cultural conforme previstas na Constituição e na LDB que tratam do ensino diferenciado, bilíngue e específico para os povos indígenas.

Em se tratando dos professores indígenas regentes de turmas e da disciplina de língua kaingang em todos os níveis ainda não tem tido condições para desenvolver atividades (conteúdos) que possam ser aplicados em sala de aula e fora dela, que venha a oferecer oportunidades de conhecer e explorar um pouco mais a cultura de seu povo e de outros aprofundando ao mesmo tempo a aprendizagem para que além de estar envolvido com várias possibilidades, também o aluno indígena valorize sua identidade étnico-cultural.

O planejamento destes professores não leva em consideração a realidade da comunidade indígena, simplesmente segue modelos propostos, como vimos nos livros didáticos que chegam até as escolas indígenas que vem numa linguagem totalmente em português, dificultando o trabalho do professor, principalmente aqueles que estão na regência que dominam a fala da língua materna que se torna essencial para realização das atividades propostas. Ressaltamos que é muito importante o planejar, é o momento de buscar novas ideias, uma revisão dos conteúdos aplicados anteriormente, como se fosse uma auto avaliação da forma como se tem trabalhado nas escolas indígenas onde os alunos indígenas falam somente a língua materna, os professores deveriam fazer um estudo do conteúdo que antecede às suas aulas pois o mesmo necessitaria de uma tradução na íntegra ou seja, textos lidos em português e em seguida a tradução em língua kaingang.

E o professor de língua tem encontrado barreiras, devido ao fato de que ainda não temos muitos materiais que sirvam para a elaboração de um PPP e PPC específico para as escolas indígenas.

Assim, os professores não-indígenas não têm dificuldades com relação ao planejamento. Em sua maioria os professores já atuam em outras escolas da cidade e já possuem um planejamento pronto à ser utilizado e acabam aproveitando o mesmo nas escolas indígenas, na verdade não é o mais indicado pois se trata de um ensino diferenciado conforme previstas na legislação, mas por falta de uma formação específica e um acompanhamento de um profissional indígena no momento que são definidas nas distribuições de aulas no início de cada ano letivo.

Os planejamentos das aulas dos professores indígenas tendo sido significativos onde os diretores ou pedagogos são indígenas, pois conhecem e convivem com a cultura de seu povo e procuram organizar as atividades com ênfase na valorização da identidade da escola, mas ainda não tem encontrado subsídios

que venham fazer com que os PPP'S e PPC'S levem em consideração a realidade da escola e elaborar os planos de trabalho de acordo com as necessidades das comunidades indígenas.

Estes documentos ao serem encaminhados para os técnicos dos núcleos indígenas para aprovação para ser orientadora das atividades educacionais nas escolas indígenas, muitas delas retornam para que sejam realizadas adaptações de acordo com a legislação do estado e cada vez mais as dificuldades surgem com barreiras à serem encaradas e a distância aumenta para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem dos alunos indígenas causando uma imposição em toda comunidade escolar indígena dos processos de ensino dos não-indígena. Mas em algumas comunidades o professor indígena tem buscado alternativas para manter e valorizar a cultura indígena realizando atividades durante o ano letivo como: semana cultural (abril), reuniões pedagógicas (parceria com às universidades), e outros que as próprias escolas indígenas juntamente com a direção e professores tem programado durante o ano letivo em seu calendário escolar.

O planejamento das escolas indígenas não tem levado em consideração a legislação para a Educação Escolar Indígena, talvez pela falta um acompanhamento mais eficaz na elaboração dos planos de trabalho docente (PTD), ou seja, técnicos pedagógicos na SEED, NRE e Pedagogos que realmente orientam e procurem propostas que possam facilitar o trabalho do professor não-indígena e indígena.

Mas, o rodízio de professores ainda dificulta o desenvolvimento das atividades, até mesmo por conta da carta de anuência que tem causado muito transtorno e levado os caciques ao ponto de buscar métodos que possam atender os profissionais indígenas que muitas vezes os diretores não-indígenas tem acompanhado e indicado os professores, devido ao fato de que as lideranças indígenas não conhecem estes profissionais e acabam passando a responsabilidade para os gestores que usam está oportunidade para indicar parentes, vizinhos, compadres e colegas de faculdade.

Na verdade, isso é uma falta de respeito com as comunidades indígenas do Paraná, onde há diretores indígenas talvez isso não aconteça, pelo menos não deveria, pois, a responsabilidade também é passado para eles e cabe aos diretores e pedagogos indígenas a clareza das reais necessidades e a seleção de

profissionais sejam eles indígenas ou não-indígenas que possam contribuir efetivamente com o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas.

O trabalho do pedagogo indígena é bem complexo, pois tem que lidar com uma gama de questões. Com relação ao trato com os professores tem aqueles professores que realmente se identificam com a escola indígena, buscam atividades, pesquisam, assim como nós temos aqueles os professores que também estão lá porque simplesmente o colégio não tinha mais opções de professores, então acabam aceitando.

Então a partir deste relato sabemos que a dificuldade deles é maior, geralmente são recém-formados, que fazem a inscrição do PSS do colégio indígena. A gente sente e percebe as dificuldades e todo ano o pedagogo indígena faz uma avaliação dos professores, pois sabe qual deles fez a diferença, contribuiu no processo de aprendizagem e quais não superaram as dificuldades, em termos de atuação com os alunos e relacionamento com os demais profissionais que atuam no colégio.

4. OS INDÍGENAS NO PARANÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

4.1. As Terras Indígenas Kaingang no Paraná e a educação escolar

Conforme dados da Comissão Pró-Índio, sobre as terras indígenas no Paraná, e dados do IBGE do Censo de 2010 indicam que 25.915 indivíduos se declararam como indígenas no Paraná, sendo que, deste total, 12.509 vivem em aldeias, e os demais estariam localizados nos centros urbanos.

Conforme estas informações, segundo dados da Funai, em março de 2011, 17 das 37 terras indígenas no Paraná encontravam-se regularizadas (homologadas, dominiais indígenas ou reservadas), somando 85.826,83 hectares. Sete dessas terras são ocupadas pelos Kaingang, seis são ocupadas pelos Guarani, outras três são coabitadas pelos Guarani e Kaingang, e uma é coabitada pelos Guarani, Kaingang e Xetá.

A comunidade da Terra Indígena de Mangueirinha devido a todo uma consequência do processo histórico de contato com os brancos (não indígenas, SPI e administração da FUNAI, originado através de casamentos entre índios e não – índios fez com a língua se perdesse, e talvez também pela imposição ao qual os moradores indígenas desta localidade foram impedidos de se comunicarem em língua indígena kaingang, fazendo com poucas pessoas falem e prevalecendo a Língua Portuguesa até hoje e após alguns anos vem lutando para a sobrevivência da língua indígena e encontram uma esperança nos profissionais indígenas na escola indígena que tem trabalhado com várias atividades para o resgate e manutenção de sua identidade cultural.

Durante os anos que atuei como pedagogo indígena na escola da sede além de residir e participando de vários eventos ao qual uma delas estive coordenando conforme solicitação do cacique promovemos a realização das semanas culturais que ocorria geralmente no mês de abril com muitas atividades culturais, linguísticas e sociais do povo kaingang e guarani da Terra Indígena.

Nas aldeias kaingang (sede e trevo), percebi uma grande diferença durante o convívio nestas comunidades que na aldeia trevo a maioria das famílias eram falantes da língua kaingang em seus vários dialetos devido aos moradores serem oriundos de várias regiões do Paraná (Marrecas, Rio das Cobras,Ivaí), Santa

Catarina (Chapecozinho, Xanxere) e Rio Grande do Sul (Nonoai, Serrinha,) e devido ao fato da comunicação desta aldeia ser em língua kaingang muitos acabavam indo morar e somente os que não dominam a fala acabavam indo morar na aldeia sede e havia uma certa divisão entre os que falam e não falam, e isto era bem visível na escola onde atuava durante as atividades culturais e principalmente nas aulas da disciplina de língua kaingang.

Terra Indígena de Rio das Cobras. Se trata da terra indígena onde herdei todo o conhecimento cultural, linguístico e a alfabetização tanto na língua materna kaingang como em língua portuguesa. Por se tratar da maior terra indígena do Paraná o número de escolas e alunos frequentando tem uma demanda muita grande e acaba por ter bastante espaço de atuação de profissionais indígenas na Educação Escolar Indígena mas que por mais tenha esta abertura e o que se percebe no quadro de funcionários de professores dos anos finais, ensino médio, equipe pedagógica e direção é que não encontramos muitos indígenas a não ser nas disciplinas de língua kaingang que obrigatoriamente devem ser ocupados pelos mesmo devido a legislação que os amparam.

Durante o processo de implantação do ensino nos anos finais e ensino médio pude ter a oportunidade de ser um dos primeiros professores a ministrar aulas de língua kaingang e poder fazer parte do quadro de professores, mas por mais que tivesse concluindo o curso superior em pedagogia não tive a oportunidade de atuar na equipe pedagógica e por uma questão de conflitos na terra indígena de lideranças e comunidade acabei indo para a Terra Indígena de Mangueirinha tive a oportunidade de atuar como pedagogo indígena.

Destaco também a oportunidade de ter sido indicado nos anos de 2004 à 2006 na função de chefe de posto pelas lideranças indígenas e comunidade pelo fato de ser um dos primeiros índios natural desta localidade a concluir o curso superior e por isso tinha todas as condições de estar na administração da FUNAI nesta aldeia. Claro que não foi nada fácil, a falta de experiência me prejudicou um pouco mas com muita dedicação acabei me interação da função e adquirido a confiança da instituição ao qual fazia parte e dos caciques kaingang e guarani das terras indígenas da Administração Regional de Guarapuava. Como falante da língua materna me judava bastante na comunicação com as aldeias kaingang para participar de reuniões, conflitos e conciliação das lideranças e comunidade para a

tomada de decisões para o bem-estar das aldeias envolvidas. Em seguida venho a relacionar a minha participação como funcionário indígena da FUNAI:

- ✓ Retirada de famílias indígenas da Terra Indígena de Mangueirinha que estavam envolvidos com retirada ilegal de madeira (pinheiro) juntamente com a Polícia Federal e lideranças indígenas locais.
- ✓ Participação na Terra Indígena de Ivaí de reuniões para a troca de cacique e conciliação das famílias indígenas com o objetivo de evitar conflitos.
- ✓ Negociação com a Usina Hidrelétrica de Itaipu para a retirada de famílias indígenas do povo guarani que invadiram o Parque Nacional de Itaipu como forma de protesto para conseguir uma terra para viver com a intervenção da Polícia Federal e Ministério Público.
- ✓ Reuniões com as lideranças indígenas e caciques que faziam parte da Administração Regional de Guarapuava para a substituição do administrado da FUNAI ao qual fui indicado em alguns momentos mas que por ocasião do compromisso firmado com o cacique da Terra Indígena de Rio das Cobras acabei não aceitando o convite.

Durante a participação nestas atividades pude adquirir experiência para lidar com situações tanto no convívio com os não indígenas e indígenas e em todos os momentos o ser “ indígena ” contribuiu para a conciliação e a tomada de decisões pois tinha uma confiança que conquistei durante o meu envolvimento nos vários acontecimentos que muitas participava não como representante da FUNAI mas como voluntário e vínculo conquistado com as lideranças indígenas e caciques ao qual tive a oportunidade de orientar para a tomada de decisões e assim ter evitado conflitos e também por ser falante da língua kaingang e um conhecedor da cultura indígena.

A terra indígena de Marrecas também considerada uma comunidade onde todos os moradores falam a língua kaingang e outra aldeia guarani que se comunicam em sua língua materna. Como já tinha experiência em outras escolas, me deparei com uma organização coordenada pelos professores não indígenas contratados pela Prefeitura Municipal de Turvo e os profissionais estavam atuando sem um planejamento de aula e nem um Projeto Político Pedagógico, sem direção e

sem pedagogo para acompanhar o processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas que iam estudar para a escola da cidade com um conhecimento não compatível com a organização do estabelecimento de ensino.

Ao convite do cacique para atuar nesta escola, acabei por aceitar e procurei organizar a escola de uma forma que os pais, a comunidade e as crianças indígenas pudessem ter condições de adquirir conhecimento para poder conviver com a sociedade ao seu redor. Uma das dificuldades foi a estrutura que precisava de reparos, a mudança de cacique no período que estava morando e atuando na escola as condições não contribuíam para desenvolver algumas atividades e constantemente necessitava de alterações para atender os anseios e sugestões das lideranças indígenas e por mais que tentasse explicar em língua indígena ficava difícil e acabávamos realizando as modificações para poder dar condições para as crianças indígenas. E outra preocupação era a falta de acompanhamento dos representantes da equipe pedagógica que repassavam poucas orientações e contava apenas com os conhecimentos acadêmicos e das experiências em outras escolas indígenas.

Como todos os alunos indígenas se comunicavam na língua materna procuramos valorizar e utilizar no processo de alfabetização com a contratação de mais professores indígenas através de solicitações das lideranças indígenas junto a Secretaria de Educação e a substituição de alguns professores não indígenas pelos indígenas habilitados ou estudando que tivessem as condições de estar ministrando as aulas e oportunizando condições para os alunos indígenas de ter acesso aos novos conhecimentos amparados pela legislação da educação escolar indígena e verificar em todo o processo que poderíamos ter resultados que pudessem fazer a diferença na comunidade e nas gerações futuras.

4.2. Como está o ensino das línguas indígenas

Através deste relato venho contar e contribuir para as reflexões acerca do ensino e aprendizagem das crianças indígenas da Terra Indígena de Mangueirinha, especificamente do Colégio Estadual Indígena Kokoj Ty Han Ja-EIEFM, localizada na aldeia Sede Campina onde a maioria da comunidade escolar pertence a etnia indígena kaingang. Esse relato me permite partir de um caso específico para analisar

como está o bilinguismo e o ensino das línguas indígenas nas escolas Kaingang do Estado, através de pesquisa realizada com pedagogos e professores indígenas de outras escolas indígenas.

Atuei neste colégio como professor regente de uma turma de 4ª série no ano de 2007 a convite das lideranças indígenas e por ter realizado minha inscrição no processo seletivo simplificado (PSS). A princípio encontrei algumas dificuldades pois os alunos ao qual ministrei as aulas tinham como primeira língua o português e isso me incomodava pois estava acostumado com alunos indígenas que falavam somente a língua kaingang, assim como os demais funcionários e professores do estabelecimento de ensino. Praticamente o que percebi foi uma total desvalorização da língua indígena no âmbito escolar e a falta de socialização na comunidade aldeia sede, consequência de toda uma trajetória histórica daquela comunidade que após alguns meses acabei conhecendo numa conversa com alguns pais e mais velhos da comunidade

Após um diagnóstico da turma que era regente, me fez refletir sobre aquela situação e veio a seguinte questão: Como fazer para que esta comunidade voltasse a revitalizar a língua indígena kaingang que estava se perdendo? Isso me levou a perceber o quanto é significativo a língua falada como sendo primordial para reforçar os traços de identidade do que é ser indígena e mudar de certa forma a trajetória histórica cultural e linguística de toda uma comunidade.

Num diálogo com as lideranças indígenas da localidade, colocando minha preocupação com relação aos encaminhamentos a serem desenvolvidos sobre a língua kaingang, propus a eles que realizássemos juntamente com a comunidade escolar (APMF, pais, professores, conselho escolar e funcionários) atividades que pudessem fazer uso da língua indígena, expostas de forma oral ou escrita nas atividades a serem programadas e previstas no calendário escolar do colégio, no ano seguinte.

Realizamos desta forma atividades envolvendo a língua e socialização da mesma como: ABRIL-semana cultural indígena com jogos culturais indígenas, danças, cantos, mostras culturais de ervas medicinais e artesanato, MAIO- dia das mães com apresentações dos alunos homenageando as mães e um mini-curso de língua kaingang, JUNHO-festa junina-quadrilha e casamento caipira realizado na língua kaingang, AGOSTO – dias dos pais – gincana com os pais e curso de língua

kaingang, OUTUBRO – dias das crianças-atividades de recreação, brincadeiras e jogos que valorizassem o uso da língua kaingang e da socialização com os demais alunos, DEZEMBRO – encerramento do ano letivo com atividades diversas envolvendo toda a comunidade escolar, lideranças indígenas para fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido para que no próximo ano pudesse ser dado sequência.

Percebemos que durante todo o processo de alfabetização e escolarização o estabelecimento de ensino procurou formas para que a língua indígena não fosse esquecida e desvalorizada, mas num processo lento, profissionais descompromissados com o ensino-aprendizagem, professores indígenas com a formação em magistério e que muitas vezes sem conhecimento para desenvolver atividades voltadas para o uso e utilização da língua materna.

Por isso a necessidade e a preocupação com a diversidade cultural e cada vez mais a disciplina de língua kaingang teve um outro olhar no que diz respeito ao planejamento e organização, garantindo desta forma o compromisso e valorização da língua indígena que deve por lei assumir no âmbito escolar destaque pois, representa a identidade de um povo através de atividades que demonstrem as manifestações históricas e culturais mas que muitas vezes em alguns estabelecimentos de ensino em Terras Indígenas não tem dado a importância merecida ao ensino da língua kaingang e valorizando a língua portuguesa devido ao sistema de avaliação que são aplicadas e também com relação ao currículo estabelecido pelas políticas públicas do estado conforme orientações recebidas pelos núcleos de educação - SEED ao qual pertencem dificultando a maneira de pensar e agir dos profissionais indígenas.

Para que realmente aconteça uma educação diferenciada, bilíngüe e de qualidade é necessário garantir os espaços nas diversas funções ofertadas pelas escolas indígenas com formação compatíveis ao compromisso assumido dentro do âmbito escolar.

Cremos então que poderíamos concretizar este anseio da maioria das comunidades indígenas que preocupados com as mudanças ocorridas no cotidiano escolar, percebem a escola como um caminho ofertado aos indígenas que estão preocupados com a formação do indígena, procuram promover e proporcionar aos membros da comunidade possibilidades de reivindicar os seus direitos e lutar por

tudo aquilo que possam contribuir para manutenção e valorização de sua identidade e os seus traços culturais para que se fortaleçam e mantenham sua identidade cultural e lingüística que com certeza reforçam a importância de terem profissionais indígenas e até mesmo não indígenas comprometidos e dispostos a fazer a diferença.

É importante que realmente prepare o indígena com condições intelectuais de competir por uma determinada vaga em processos seletivos acadêmicos, pós-graduações e nos concursos municipais e estaduais que terão que se submeter para garantir seus direitos que muitas vezes são impossibilitadas por não estarem estabelecidas nos inúmeros editais, sejam elas municipais ou estaduais.

Então, baseado nesta experiência adquirida e vivida, proponho que os indígenas devem estar dispostos e preparados para que procurem os caminhos e assumam as funções que na maioria das vezes são ocupadas pelos não indígenas, atrasando e não dando condições para que realmente sejam visíveis os resultados e objetivos propostos para a efetivação e manutenção da cultura indígena ainda presente na maioria das comunidades indígenas e isso tudo serve de alerta para que as lideranças prestem muita atenção em tudo que esta sendo desenvolvido, planejado e aplicado nas escolas indígenas para que não tragam consigo consequências irreversíveis que possam estar modificando toda uma organização histórica, cultural e lingüística de um povo.

As crianças indígenas podem até aprender pelas metodologias iguais aos não-indígenas mas o que procuramos em todos níveis é possibilitar que as condições sejam as mesmas, o professor não-indígena e o indígena proporcionem atividades que venham a contribuir com a formação de um cidadão que tenha as condições de ter acesso ao ensino regular e ao mesmo tempo ao ensino diferenciado, claro que respeitando às peculiaridades de cada escola indígena, a etnia, religião e organização da Terra Indígena.

Em se tratando de uma língua indígena que necessita de uma atenção, pois no âmbito da aprendizagem acaba sendo a identidade da escola sem ela se perderia o sentido de uma escola indígena, mas para que realmente aconteça o ensino na língua materna, requer uma formação específica do professor que irá ministrar essas aulas e ter um conhecimento dos métodos a serem utilizados e diante da

realidade de cada escola conhecer o nível de utilização da língua indígena e as bibliografias utilizadas que estão voltados para a língua e propor atividades diversificadas que fazem com que o aluno indígena tenha prazer pelas aulas ministradas em língua indígena e que no decorrer da aprendizagem não sofra a imposição das atividades em língua portuguesa que em algumas escolas simplesmente está servindo com uma disciplina que só consta na grade curricular mas, o que na verdade estão sendo colocadas em prática são aquelas onde utilizam materiais em português que são mais viáveis pois já estão prontos nos livros didáticos ofertados aos alunos e que ainda não temos um livro didático em língua materna que sirva de orientação para o ensino de língua kaingang em todos os níveis.

Durante a realização da pesquisa foi elaborado um questionário envolvendo questões referentes ao pedagogo indígena, suas dificuldades, anseios e como foi sua escolha para assumir a função que antes era desempenhado por pedagogos não-indígenas (fóg) nas escolas indígenas.

No Paraná no levantamento realizado com a colaboração da Coordenação da Educação Escolar Indígena que possui os dados dos profissionais que atuam nas comunidades indígenas no setor da educação, constataram – se que no ano de 2013 tínhamos em todo o estado 3 pedagogos indígenas (2 kaingang e 1 guarani).

Houve um avanço e no ano de 2015 contamos com 10 pedagogos indígenas (conforme tabela) sendo destes uma pedagoga kaingang que acabou assumindo a função de diretora, mas estas conquistas só se tornaram possíveis graças a Carta de Anuência, um importante instrumento de autonomia das populações indígenas que oportuniza aos profissionais indígenas assumirem funções que mesmo garantidas pela legislação eram ocupadas por profissionais não indígenas.

4.3. A educação Intercultural

Uma escola indígena tem obrigação de ser interdisciplinar e intercultural, em geral, as maiores diferenças em relação à escola não-indígena é o fato de que a educação indígena não acontece só no ambiente escolar e o professor não é o único

que participa do processo de escolarização, mas sim toda a comunidade indígena, inclusive sendo corresponsáveis pela seleção de conteúdos que serão ensinados na escola.

É desta forma, com a participação da comunidade que se faz a educação escolar indígena intercultural e buscando a sabedoria dos mais velhos, as memórias, suas formas próprias de ensino e aprendizagem que faz parte da ancestralidade indígena. Sendo assim, cada comunidade organiza e decide sobre a escola que quer e que precisa e nesse sentido o papel do pedagogo indígena é de suma importância pois ele/a vão trabalhar muito próximos com os diretores e as lideranças e vão traduzir aquilo que a comunidade explicitar para sua organização intercultural.

Enfim, destacamos a importância do conhecimento popular que tem espaço e é respeitado, buscando se complementar nas práticas pedagógicas levando em consideração a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas do Estado do Paraná ao qual trataremos nas pesquisas a serem realizadas nas Terras Indígenas Kaingang, buscando entender na perspectiva das comunidades indígenas o “ como fazer ” uma educação intercultural bilíngue e propor um currículo escolar e propostas pedagógicas que se aproximem do seu modo de vida, especificamente o ensino da língua materna e sua contribuição para a constituição e afirmação das identidades étnicas, aliado à formação, ao ensino-aprendizagem e aos conhecimentos tradicionais.

E cabe ao pedagogo indígena a responsabilidade e o compromisso firmado para que durante o desempenho de sua função na escola como orientador e participação no processo de realização das formações, grupo de estudos, planejamentos das atividades à serem aplicadas em sala de aula com os alunos indígenas.

4.4. Dificuldades de estudantes bilíngues

Destaco aqui a minha experiência vivida e adquirida como aluno e educador nos anos que atuei na escola indígena, pode-se dizer que as dificuldades são diversas e dependem de certas características que o jovem indígena traz consigo, e uma delas sendo primordial para a aquisição de conhecimentos de ensino-

aprendizagem é a utilização da língua materna na comunidade onde mora e na escola que frequenta.

Percebi que aqueles alunos que tem contato com a língua portuguesa mais precoces tem condições de desenvolver processos de aprendizagem melhores daqueles que não tem toda este contato sejam elas faladas no âmbito familiar como nas condições dentro de casa (televisão, rádios, livros, jornais e outros) que favorecem a leitura e a escrita no português.

Ressalto também os profissionais que atuam nas escolas indígenas que onde o professor domina o português as crianças tem mais facilidade para realizar as atividades propostas e onde o professor somente fala na língua indígena os alunos acabam retrocedendo neste processo de aprendizagem e os resultados não são satisfatórios, visto que o sistema implantado pelo governo do estado no acompanhamento destes alunos não leva em consideração estes detalhes culturais e linguísticas e sim resultados que demonstrem a qualidade do ensino no Estado do Paraná camuflando muitas vezes as condições que foram ofertadas para os alunos indígenas na Terras indígenas do Paraná.

Por isso se traça uma luta cotidiana em prol da educação escolar indígena que vê nos profissionais formados e em formação nas mais variadas universidades e cursos a importância de professores que retribuam todo o conhecimento adquirido no mundo acadêmico em prol da educação escolar indígena e desmistificar equívocos relacionadas ao ensino-aprendizagem da Escolas Indígenas.

Os materiais utilizados pelas escolas indígenas são em maioria num volume reduzido devido pois as produções realizadas pelos pesquisadores e escritores indígenas são poucas e não tem tido muito apoio dos órgãos públicos para que as atividades desenvolvidas nas aldeias sejam divulgadas e compartilhadas com as escolas indígenas do estado do Paraná.

Os materiais que dispõem são insuficientes para trabalhar com as crianças indígenas e muitas vezes o professor tem que contar com o acompanhamento do pedagogo indígena, caso a escola tenha em seu quadro de funcionários e quando o pedagogo não é indígena, dificulta a realização de certas atividades pois as discussões do planejamento deverão ser feitas em língua indígena para que os resultados atendam as especificidades da comunidade indígena envolvida.

Podemos destacar que a maioria dos professores de língua indígena contam com materiais produzidos por eles mesmos ou troca de experiências com outros professores e conforme entrevista realizada com os pedagogos indígenas que atuam nas escolas indígenas a maior dificuldade é a elaboração do Plano de Trabalho Docente, pois não temos um modelo de PTD da disciplina de língua kaingang que seja orientadora do que ensinar e como na educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

6. CONCLUSÃO

Neste trabalho de mestrado procuramos demonstrar as políticas de educação, os documentos e a proposta da educação escolar indígena específica e diferenciada. Contamos um pouco da história das formações indígenas usando alguns exemplos e experiências pessoais para ilustrar e fazer entender e também porque existe pouco material escrito publicado sobre estas experiências.

Os indígenas comeram a se incluir nas universidades faz pouco tempo e agora estão entendendo melhor como estudar, como se formar e como desenvolver seus trabalhos com suas experiências profissionais nas escolas indígenas.

Os caciques que são as lideranças principais tem um grande papel nesta organização dos estudos, na luta pela conquista da universidade, que junto com pessoas do governo conseguiram fazer uma política que contemple a legislação intercultural que delibera sobre a diversidade.

Desde 2001 as universidades públicas do Paraná estão formando os profissionais indígenas alguns pedagogos já foram formados e estão atuando em escolas das terras indígenas.

As comunidades que também transmitem vários significados ao termo cultura que para os jovens é como algo novo a ser explorado por meio de processos próprios de aprendizagem que poderão ser melhor desenvolvidos nas escolas com a presença dos próprios professores indígenas.

Quando nos deparamos com professores não-indígenas atuando numa escola indígena por condições que foram implantadas por políticas públicas do Estado, muitas daquelas ideias ainda permanecem dificultando ações educativas que poderiam estar valorizando a identidade do aluno indígena, mas muitas vezes causa conflitos de ideias, imposição, preocupações e insatisfações da realidade das escolas indígenas.

As práticas pedagógicas e curriculares deveriam representar a identidade linguística e cultural numa comunidade indígena relacionados aos processos de aprendizagem de continuidade de saberes e costumes das comunidades indígenas, garantindo desta forma a autonomia de que tanto discutimos das escolas indígenas que são os caminhos que podem fazer diferença no processo educativo voltado para as reais necessidades e anseios das comunidades indígenas, indo de encontro aos

objetivos elencados em relação a escola indígenas na legislação vigente e no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi discutido e elaborado numa perspectiva que é peculiar a cada povo ou comunidade indígena.

Cabe ressaltar também que o direito linguístico dos povos indígenas merece uma atenção nos processo de ensino-aprendizagem pois devem ser planejadas e aplicadas nas línguas maternas dos alunos indígenas onde a escola está inserida. Conhecer a realidade sociolinguística da comunidade proporciona discutir para que ocorra o fortalecimento e a valorização da língua indígena como sendo o meio pela qual há uma comunicação oral, produção de materiais didáticos e a manutenção dos rituais e costumes. E a partir disso, fazer uma reflexão sobre a realidade da sua língua praticado na comunidade e propor estratégias na escola indígena para fortalecer e promover condições quanto ao uso da língua indígena.

A educação escola indígena é uma parte integrante da educação brasileira e sua efetivação, implementação e a garantia de direitos oportuniza as possíveis discussões sobre as políticas públicas, programas e ações que possam contribuir na gestão democrática e participativa das especificidades de cada povo indígena. Mas também temos que destacar que os professores indígenas encontram dificuldades no processo de efetivação dos direitos indígenas a uma educação escolar intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária, específica e diferenciada.

E diante disso há uma necessidade de um diálogo que seja intercultural entre os representantes dos educadores indígenas e os gestores públicos com condições para colocarem suas expectativas e concepções sobre a educação escolar e promover o que está claro na Constituição Federal em seu artigo 206 que define entre os princípios norteadores do ensino “ o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino”, com foco para o contexto sociocultural das comunidades indígenas com relação à escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a lei dos brancos**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos – v. 4)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília:DF, 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos de 1990: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos do MARE**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1997

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

COMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE: Our Global neighbourhood: the rapport of the Commission on Global Governance. Oxford: Oxford University Press, 1995.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado) Educação. PPGE CED / Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 335 f.

FAUSTINO, Rosangela Celia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Maria Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá, EDUEM, 2008

FAUSTINO, Rosangela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lúcio Tadeu (orgs.). **Cultura e diversidade cultural**: as questões para a Educação. Maringá: Eduem, 2012.

FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guaraní no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**. UEPA, 2013, v.7, n.13, p. 69-81

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

GONÇALVES, Elma Julia; FAUSTINO, Rosangela Celia. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Revista Horizontes**, Itatiba-SP. v. 33, n. 2, 2015
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/257>

GRABNER, Maria Luiza. Educação indígena. **Dicionário dos Direitos Humanos**. Ministério Público, 2013. Disponível em <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Educa%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena>. Acesso em: 27/03/2016

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87. p. 423-460 – maio/agosto. 2004.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Trad. Adail Sobral; Maria Estela Gonçalves. 2ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**, 2ª Ed, São Paulo, Edições Loyola, 2011.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. Ensaio: **Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169/1989 sobre povos indígenas e tribais em países independentes**. 2. Ed. Brasília, DF: OIT, 2011. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf

ONU. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Nações Unidas: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf

RAMOS, Alcida Rita. O pluralismo brasileiro na berlinda. **Enográfica**. Portugal. V, 8, n. 2, 2004

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Venh Jikré Sy** – Memória tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal (Cândido de Abreu/Pr). São }Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. 2012

UNESCO; CEPAL; OEA. **Declaración de México**. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México: UNESCO, 1979