



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**CONTRIBUIÇÃO SOCIOCULTURAL DO COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO
ROKAG, TERRA INDIGENA KAINGANG APUCARANINHA (TAMARANA, PR).**

FLOR MAGALI AGUILAR LÓPEZ

**Araras
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**CONTRIBUIÇÃO SOCIOCULTURAL DO COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO
ROKAG, TERRA INDIGENA KAINGANG APUCARANINHA (TAMARANA, PR).**

FLOR MAGALI AGUILAR LÓPEZ

ORIENTADOR: PROF. Dr. LUIZ ANTONIO CABELLO NORDER

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Agroecologia e
Desenvolvimento Rural como requisito
parcial à obtenção do título de
**MESTRE EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO RURAL**

Araras

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864c López, Flor Magali Aguilar
 Contribuição sociocultural do Colégio Estadual
Benedito Rokag, terra indígena Kaingang Apucarantina
(Tamarana, PR) / Flor Magali Aguilar López. -- São
Carlos : UFSCar, 2017.
 114 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

 1. Educação escolar indígena. 2. Movimento indígena.
3. Identidade. 4. Formação de professores. 5.
Kaingang. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias
Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Flor Magali Aguilar Lopez, realizada em 24/08/2016:

Prof. Dr. Luiz Antonio Cabello Norder
UFSCar

Prof. Dr. Anselmo/João Calzolari Neto
UFSCar

Prof. Dr. Abelardo Gonçalves Pinto
CATI

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por me outorgar o apoio econômico e a Embaixada do México no Brasil por me brindar seu apoio incondicional para cursar o presente mestrado.

A todo o pessoal docente e a secretaria do PPGADR da Universidade Federal de São Carlos por brindar seu apoio e compreensão.

Agradeço profundamente ao Prof. Dr. Luiz Antonio Cabello Norder, pelo espaço, tempo e sabedoria que me brindou para realizar o presente trabalho. Motivo de grande inspiração para minha formação profissional.

Aos entrevistados da Terra indígena Apucarantina, aos professores do Colégio Benedito Rokag, como também à Família Gaudinho pela sua hospitalidade. Também a Diego Rodriguez e Antônio Parra pelos inumeráveis esclarecimentos de minhas dúvidas. Sem vocês este trabalho não houvesse sido realizado.

Ao Tecnológico Nacional de México e ao Instituto Tecnológico de Comitán por me apoiar incondicionalmente e pela sua preocupação por ter profissionais cada vez mais preparados e com maiores perspectivas.

A minha primeira casa no Brasil, a Refazenda. A Sra. Adri Dezotti porque além de brindar seu apoio sempre o fez com um sorriso no rosto. A meus amigos da Manga Rosa, por aquelas tardes inesquecíveis de conversas e sorrisos. A minhas amigas Máisa e Elaine por me brindar sempre conforto e ânimos em cada passo. Ao meu amigo Isaí por sempre me contagiar de alegria.

A minha Família: José Luis, Florycelda López, Luis Jairo Aguilar, Servando Ali Aguilar e Patrícia Aguilar e meus avôs pelo seu amor e apoio que, apesar da distancia, foram e serão o motivo para eu continuar me formando profissionalmente e com o compromisso com a sociedade.

(...). Atravessam o mar e padecem grandes inconvenientes, conforme dizem quando aqui chegam, e trabalham tanto para seus filhos ou para aqueles que a vocês sobrevivem. Acaso a terra que os nutriu não é suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos, mas estamos seguros de que, após nossa morte, a terra que nos nutriu também os alimentará. Assim, repousamos para sempre ter maiores cuidados

(ÉVREUX, VOYAGE, citado em OURO VERMELHO).

SUMÁRIO

	Páginas
ÍNDICE DE TABELAS	i
ÍNDICE DE FIGURAS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
1 INTRODUÇÃO	1
1.2. Povos indígenas no Paraná.....	13
1.3. Breve histórico da educação indígena no Brasil.....	20
1.4. Contextualização da educação indígena no Paraná	26
CAPÍTULO 2 – TERRA INDÍGENA APUCARANINHA: HISTÓRICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	36
2.1. Histórico e caracterização da Terra Indígena Apucarantina	36
2.2. Histórico da educação na Terra Indígena Apucarantina.....	39
2.3. Metodologia	45
2.4. A escola na cidade e a escola na aldeia.....	46
CAPÍTULO 3 – AVANÇOS, LIMITANTES E PÉRSPECTIVAS DO COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO ROKAG.	51
3.1. Identidade, juventude e linguagem.....	51
3.2. Participação política com os estudantes.....	58
3.3. Educação ambiental e agroecologia.....	73
3.4. Formação de Professores	82
3.5. Escola diferenciada, grade curricular	91
3.6. Material didático	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
5. LITERATURA CITADA.....	107

ÍNDICE DE TABELAS

	Pag.
Tabela 1. Terras indígenas do Paraná e sua situação em 2010.....	19
Tabela 2. Número total de matrículas dos últimos três anos das escolas na T. I. Apucarantina (2013 – 2015).....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Relação da Lei de Cotas para os alunos de escola pública.	33
Figura 2.	Mapa da localização da Reserva Indígena Apucarantina.....	37
Figura 3.	Escola Estadual Indígena João Kavag Tãn Vergilio, escola ensino infantil e escola de ensino fundamental.....	40
Figura 4.	Professora e alunos da escola Goj- Kupri.	41
Figura 5.	Croquis do Colégio Estadual Benedito Rokag.....	43
Figura 6.	Jovens Kaingang integrantes do grupo de dança.....	56
Figura 7.	Jovens Kaingang do grupo dança Nën Gã no começo da festa do Parí.....	64
Figura 8.	Jovens Kaingang do grupo dança Nën Gã no começo da festa do Parí.....	64
Figura 9.	Grupo Nën Gã, dançando no dia do índio na Terra Indígena Apucarantina.	67
Figura 10.	Grupo Nën Gã, dançando no dia do índio na Terra Indígena Apucarantina.	67
Figura 11.	Uso dos recursos naturais nas sociedades indígenas.....	75
Figura 12.	Construção da armadilha usada da festa do Parí.....	77
Figura 13.	Brincadeira dos jovens e crianças após da construção da armadilha.....	77
Figura 14.	Sistema agroflorestal do Colégio Benedito Rokag.	79
Figura 15.	Hidromel bebida típica na festa do Parí.....	81
Figura 16.	Professores, alunos e pais na festa do Parí organizada pelo Colégio Benedito Rokag.....	87
Figura 17.	Ritual feito às crianças para que não se rompam os osos na festa do Parí.....	88
Figura 18.	Jovens e crianças Kaingang dançando na festa do Parí.....	95
Figura 19.	Ritual realizado a uma Professora do Colégio Benedito Rokag na festa do Parí.....	96
Figura 20.	Apresentação dos autores (professores Kaingang) do livro Kanhgág Jykre.	99

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de matrículas de Educação Infantil e Ensino Médio no – Brasil- período 2007 – 2013.	24
Gráfico 2. Número de matrículas de Ensino Fundamental – Brasil- período 2007 – 2013.	25

**CONTRIBUIÇÃO SOCIOCULTURAL DO COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO
ROKAG, TERRA INDÍGENA KAINGANG APUCARANINHA (TAMARANA, PR).**

Autor: FLOR MAGALI AGUILAR LÓPEZ

Orientador: Prof. Dr. LUIZ ANTONIO CABELLO NORDER

RESUMO

A educação nos povos indígenas é concebida na dinâmica de socialização, pautados nos princípios, na organização, na cosmovisão e na cosmologia das diferentes tribos, ou seja, a educação não é restrita às instituições, mas é um elemento próprio da cultura. Aliás, a educação escolar indígena no Brasil tem passado por significativos avanços após a estruturação de movimentos indígenas nos anos 80. Tendo como respaldo no marco legal na Constituição Federal do Brasil de 1988 ao reconhecimento das diferentes culturas e línguas brasileiras. Um direito fundamental para os povos indígenas é o acesso a uma educação diferenciada. Dessa maneira, a presente pesquisa analisa as interpretações da população da Terra Indígena Kaingang Apucarantina (Tamarana, PR) sobre a criação do Colégio Estadual Benedito Rokag, situado no interior da aldeia, e realizar uma comparação com o período anterior, quando os indígenas se deslocavam até a sede do distrito mais próximo para estudar o ensino médio, como também, a identificação dos processos pedagógicos diferenciados, a construção da identidade sociocultural dos jovens indígenas, as limitantes e perspectivas dos professores indígenas e não indígenas. A entrevista semiestruturada e a observação direta foram os instrumentos utilizados para a coleta e análises de dados. Os resultados da pesquisa de campo indicaram as principais dificuldades dos alunos indígenas para estudar o ensino médio em um distrito rural no entorno da Terra Indígena, entre as quais se destaca o preconceito, como também os principais benefícios e desafios associados à implementação do Colégio no interior da aldeia, com destaque para a importância da escola para a (re)construção da identidade social e cultural dos jovens indígenas. Junto com as principais limitantes, desafios e propostas pedagógicas geradas pelos: professores do colégio, alunos, ex-alunos e lideranças da comunidade. Dessa maneira, a educação escolar indígena surge como uma alternativa valiosa para a revalorização da cultura, ao mesmo tempo surgem novos pontos para serem discutidos na área acadêmica e, sobre todo, com os povos indígenas.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Movimento indígena; Identidade; Formação de Professores; Kaingang.

SOCIOCULTURAL CONTRIBUTION BENEDITO ROKAG STATE SCHOOL, POPULATION OF KAINGANG APUCARANINHA (TAMARANA, PR).

Author: FLOR MAGALI AGUILAR LÓPEZ

Adviser: Prof. Dr. LUIZ ANTONIO CABELLO NORDER

ABSTRACT

The education of indigenous people is conceived in the dynamics of socialization, based on principles, organization, Cosmo vision and cosmology of the different tribes, that is, the education is not restricted to institutions, because it is an element inherent to the culture. The indigenous scholastic education in Brazil has gone through significant advances after the structuring of indigenous movements of the 1980s, supported by the legal landmark in the Federal Constitution of Brazil of 1988, which recognizes the different Brazilian cultures and languages. One such fundamental right of the indigenous people is the access to a differentiated education. This way, this research analyzes how the indigenous population of Kaingang Apucarantina (Tamarana, PR) interprets the creation of the “Colégio Estadual Benedito Rokag” (Benedito Rokag State School) inside the village, and compares the time when the natives had to commute to the nearest district headquarters to go to high school, as well as the identification of the differentiated teaching processes, the influence generated by the school in community interaction, and the construction of the social economic identity of the indigenous people. The instruments used in this research for data collection were the bibliographical revision, semi-structures interviews and direct observation. The results of the field research indicate the principal difficulties the natives had in order to go to high school in a rural district close to the Indigenous Reservation, prejudice being one of the main ones, as well as the benefits and challenges associated with the implementation of the School in the village – the main benefit being the reconstruction of social and cultural identity of the indigenous youth. This way, the differentiated teaching methods are a precious alternative to the appreciation of indigenous culture, at the same time that they present new issues that must be discussed in the academic area, specifically with the indigenous people.

Keywords: Indigenous Education; indigenous movement; Identity; Teacher training; Kaingang.

1 INTRODUÇÃO

A história da colonização do Brasil no século XV foi marcada pelo saqueio dos recursos naturais pelos colonos, a desvalorização das culturas oriundas, a legalização do trabalho escravo, a imposição de uma língua e de uma só religião, a repartição de terras, entre outros aspectos que atingirá uma realidade de extrema desigualdade. Entre os processos de tornar aos indígenas “civilizados”, no período da colonização, se encontra a educação. Na atualidade, a educação escolar é um meio para que os povos indígenas revalorizem sua cultura, sua identidade e sua história. Diante desse cenário, percebeu-se a necessidade e importância de desenvolver esta dissertação abordando um breve histórico dos povos indígenas, a educação escolar indígena e o estudo do caso do Colégio Estadual Benedito Rokag na Terra Indígena Benedito Rokag.

Antes da colonização, a educação nos povos indígenas era por meio da oralidade e da cotidianidade. Era um diálogo de saberes entre as diferentes gerações. No entanto, na colonização os indígenas passaram a ser “bons selvagens”, “pagãos” que precisavam ser catequizados pelos missionários. Nesta fase, os métodos pedagógicos foram baseados pelos desenvolvidos na Europa, os quais eram: o castigo corporal, a constante vigilância, a privação de uso de sua língua. Posteriormente, as ações educativas passaram a ter outra intenção: introduzir aos indígenas na “vida civilizatória”, e foi por meio de ações “educativas”.

Na atualidade, como parte do resultado do movimento indígena nos anos 80, a educação escolar indígena é um direito decretado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O qual garante o reconhecimento das diferentes culturas no Brasil, o uso da língua materna nos processos de ensino, a difusão de sua cultura, entre outros. Apesar dos avanços significativos na educação escolar indígena ainda há adversidades e desafios para serem atingidos. Questões como a formação de professores indígenas, o desenvolvimento de material didático de acordo com as peculiaridades de cada cultura, grade curricular diferenciado, propostas para incentivar uma maior participação entre os membros das comunidades indígenas para a tomada de decisões nas escolas, entre outros.

Diante essa realidade, um tema relevante para a recuperação de memórias culturais e da identidade a educação escolar indígena é um tema pouco discutido academicamente e com escassas pesquisas. Nesse contexto, em um recorte sobre a educação escolar, realizou-se um estudo sobre o impacto sócio – cultural e ambiental do Colégio Estadual Benedito Rokag na Terra Indígena Apucarantina, no norte de Paraná.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas aos professores do colégio, alunos, ex-alunos, lideranças indígenas e pais entre 2015 e 2016. O qual foi possível reiterar a importância deste estudo com a intenção de contribuir com as discussões e melhoria das ações neste campo. Por tanto, o estudo teve como objetivo analisar o impacto sócio cultural e ambiental do Colégio Estadual Benedito Rokag, conhecer o valor que a população da Terra indígena Apucarantina dá para a escola no interior da aldeia, em comparação com o período anterior, quando o indígena se deslocava para estudar; identificar os processos pedagógicos diferenciados, a influência gerada pela escola na interação comunitária e na construção da identidade socio-cultural dos indígenas; analisar o papel da escola para a juventude e para a gestão ambiental; analisar como a escola aborda as questões de gênero do ponto de vista pedagógico.

Desta maneira, a presente dissertação apresenta-se em três capítulos. O primeiro capítulo, sobre a história da colonização no Brasil, possibilitou a

compreensão dos processos de territorialização dos colonos e as formas de recrutamento dos indígenas para mão de obra escrava. Cabe ressaltar que o *modus vivendis* dos indígenas era baseado na comunidade. Diante disso, a vida que tinham como “negros da terra” não compensava de jeito nenhum. As mudanças das políticas coloniais eram constantes, com a intenção de beneficiar sempre aos colonos, sem importar o prejuízo e opressão que sofriam os indígenas. Do mesmo modo, os colégios religiosos, com pedagogias baseadas na moralidade religiosa cristã, tinham a finalidade de evangelizar os indígenas e torná-los “civilizados”. Diante das distintas formas de repressão que sofreram os indígenas, na atualidade voltam a articular uma nova forma de indianidade, isto é possível por meio da construção de signos de identidade indígena. Neste sentido, a escola desenvolve um papel fundamental, pois nela pode-se dar a formação de lideranças, debates sobre mecanismos de controle social, a geração de pedagogias próprias. O que pode garantir uma apropriação, integração e assimilação entre os saberes tradicionais e ocidentais.

No segundo capítulo é abordado um breve histórico e caracterização na zona de estudo: Terra Indígena Apucarantina e suas diferentes escolas, em particular o Colégio Estadual Benedito Rokag. Os habitantes desta reserva, indígenas Kaingang, manifestaram a importância de ter uma escola dentro da aldeia, em comparação com o período anterior, quando os alunos tinham que se deslocar para a cidade para continuar seus estudos de ensino médio. Algumas questões como: ensino diferenciado, direitos indígenas, revalorização dos traços culturais. Da mesma maneira, os principais problemas e adversidades que enfrentaram alguns dos professores no começo desta escola.

O terceiro capítulo é uma caracterização geral do Colégio Estadual Benedito Rokag envolvidas nesta pesquisa. Apresentando a revalorização da identidade indígena Kaingang, a participação da juventude nas políticas internas da Terra Indígena, o uso e alfabetização na língua Kaingang nas escolas desta reserva. A formação, participação e importância para os indígenas do grupo de dança *Nên Gã*. As perspectivas do sistema agroflorestal

dentro do colégio, as limitantes e adversidades dos professores do colégio, perspectivas sobre o ensino diferenciado e propostas geradas pelos professores conforme suas experiências na grade curricular e, por último, a importância e a falta de material didático específico da cultura Kaingang. Na última seção apresentam-se as considerações finais e uma síntese dos pontos essenciais do tema nesta dissertação.

CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Neste capítulo foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a história da colonização no Brasil, o processo de expansão territorial e os primeiros escravos, chamados “negros da terra”. Como também, um breve histórico dos diferentes processos de territorialização no Paraná (Estado onde se realizou o presente estudo) até a situação atual das terras indígenas. Também foi realizado um breve histórico dos diferentes processos de educação no Brasil e posteriormente no Paraná.

1.1 Povos indígenas no Brasil

O trabalho realizado por Darcy Ribeiro (1996) sobre a população indígena brasileira tinha como objetivo fazer uma comparação sistemática sobre a situação em que se encontravam os grupos indígenas no século XX, considerando o grau de integração com a sociedade nacional e a conservação ou perda de autonomia cultural e linguística. Sugeriu então a definição de quatro categorias de indígenas: isolados: aqueles grupos que viviam em zonas que não eram alcançadas pela sociedade brasileira e que tinham experimentado contatos acidentais com os não indígenas; os de contatos intermitentes com a sociedade ocidental; formado por aqueles que viviam em regiões que começavam a ser ocupadas pelas frentes de expansão de sociedade brasileira; os de contato permanente, por grupos que mantinham

contato permanente e direto com os colonizadores; e os integrados: grupos que haviam conseguido sobreviver às constantes ameaças.

As relações da sociedade com as tribos indígenas se processam como um enfrentamento entre entidades étnicas mutuamente exclusivas. Dada a desproporção demográfica e de nível educativo que existe entre elas, a interação representa uma ameaça permanente de desintegração das étnicas tribais. A reação destas consiste, essencialmente, num esforço por manter ou recuperar sua autonomia e para preservar sua identidade étnica, seja através do retorno real ou compensatório a formas tradicionais de existência, sempre quando isto ainda é possível: seja mediante alterações sucessivas nas instituições tribais que tornem menos deletéria a interação com a sociedade nacional. Esta reação não é, obviamente, um propósito lucidamente perseguido, mas antes uma consequência necessária de sua natureza de entidade étnica (RIBEIRO, 1996, pág. 499).

A história dos grupos indígenas com contato permanente com os colonizadores e os integrados (segundo a caracterização de Darcy Ribeiro, 1996), no Brasil do século XV, se caracterizou pela legalização do trabalho escravo indígena, na qual os indígenas trabalhavam nas roças, plantações ou fazendas dos colonizadores em um sistema rotativo, ou seja, por um período de dois a seis meses, em condições sub-humanas: pouca comida, excesso de trabalho, castigos corporais e, no caso das mulheres indígenas, o casamento obrigatório com os indígenas alugados para que os colonos os retivessem. As “aldeias de repartição” eram administradas pelos missionários (jesuítas, franciscanos e carmelitas) para que os índios fossem catequizados e repartidos aos brancos. No caso do estado de São Paulo, cada branco tinha ao redor de 8 a 10 índios, tudo isto com a intenção de gerar riquezas por meio do controle da distribuição da força de trabalho escrava indígena (SUCHANEK, 2012).

Na década de 1530 foram tomadas as primeiras medidas de povoamento europeu, com base nas quais a Coroa Portuguesa dividiu as terras dos indígenas em grandes lotes e os repartiu entre os portugueses cristãos. Além disso, as Cartas de Doação permitiam aos donatários o privilégio de

escravizar índios, tornando-os os primeiros escravos no Brasil, chamados oficialmente de “negros da terra” ou “gentio da terra”. As formas de recrutamento dos indígenas fundamentavam-se no princípio da “guerra justa”, ou seja, a invasão armada dos territórios e a captura e venda dos indígenas aos colonos, à Coroa Portuguesa e aos missionários; o resgate da liberdade deveria ser compensado através do trabalho escravo (SUCHANEK, 2012; FREIRE & MALHEIROS, 2010).

Enquanto aos indígenas, segundo Hemming (1935), a ideia de trabalhar para terceiros era abominável, alheio a sua natureza. No entanto, pela fisiografia do Brasil, adequada para a produção de cana, se instalaram, em 1540, os primeiros engenhos, os quais precisavam de um trabalho árduo para: a construção, a plantação, a colheita e a fermentação. Cabe ressaltar que os indígenas não tinham interesse algum pelo lucro ou por mercadorias em troca de trabalho, pois sua cotidianidade era baseada na caça e a vida em comunidade e o que eles conseguiam era compartilhada com sua família, sem a necessidade de ter demais. Que em palavras do autor seria: “*Os índios se orgulhavam de generosidade, da hospitalidade e compartilhavam o que tinham com os membros de sua família ou tribo*” (pág. 85).

Um exemplo disso foi em São Paulo, no século XVII, já que a direção e a extensão da ocupação territorial estavam relacionadas com a extensão de mão de obra indígena. Em 1580 a demarcação de terras dos aldeamentos permitia a liberação de terras para os brancos. Além da expansão de força de trabalho efetuada por d. Francisco Souza ao estabelecer um novo aldeamento de Barueri, localizado no oeste de São Paulo, com indígenas do Sertão, o que estimulou a ocupação de terras além do rio Tietê e a oeste da vila de São Paulo, como também da lavoura paulista. No entanto, após da expansão da lavoura, a mão de obra indígena não poderia ser preenchida com o projeto de aldeamentos. Diante disso, os colonos passaram mais uma vez a apropriar-se dos indígenas do Sertão (MONTEIRO, 1997).

No caso do norte do Brasil, a força de trabalho era também escravo. Ao redor de 1640, as expedições de caça ao índio se realizavam no alto do Amazonas por comerciantes locais, organizadas pelos proprietários das

embarcações, ou por embarcações alugadas. Os comerciantes conseguiam a licença de prendê-los (indígenas) em troca de aviamento¹. Cada canoa por expedição trazia em volta de 40 a 50 índios. Isto com a intenção de trabalhar em atividades extrativistas e, no caso de Maranhão e Grão Para, em engenhos de açúcar para abastecimento local e para a exportação. Além disso, cuidavam do gado, das plantações de fruteiras, do cacau e incumbia-se dos trabalhos de carpintaria, olaria, tecelagem e tudo aquilo que fosse necessário para o “bem-estar” e conforto dos jesuítas e moradores (RIVEIRO, 2001).

Segundo Apolinário (2013), a perda de territórios para os grupos étnicos implicava na fragmentação do indivíduo, pois eram distanciados de seus espaços, seus recursos naturais, com os quais se relacionavam, dialogavam e se alimentavam, sendo obrigados a resignificar suas referências culturais e a criar agências para manter sua identidade étnica pela injustiça vivida com os não indígenas. Em seu estudo sobre os Timbira, descreve a lei das liberdades de 1775, que declara a liberdade dos índios em relação à sua pessoa; no entanto, a lei de 3 maio de 1757 criou a figura dos “diretores de índios”, que novamente os considerava incapazes de governar seus povoados.

Oliveira (1998) define o termo “índios misturados”, usado comumente na metade do século XVIII, como os valores explícitos, estratégias de ação e expectativas dos autores numa situação interétnica. Ao longo da história destacam-se três tipos de mistura a primeiro com as missões, cuja intenção principal era a homogeneização das diferentes culturas pela catequese; a segunda, por meio dos aspectos assimilacionistas e preservacionistas, entre os quais os casamentos interétnicos; a terceira e mais radical foram as leis de terras, ou seja, a forma de regularização das propriedades rurais. As antigas vilas, progressivamente, expandiram o seu núcleo urbano com a chegada de famílias vindas das grandes propriedades do litoral ou das fazendas de gado, buscando estabelecer-se nas mesmas como produtoras agrícolas.

A expressão “*índios misturados*” — freqüentemente encontrada nos Relatórios de Presidentes de Província e em outros documentos oficiais— merece uma outra ordem de atenção,

¹ O aviamento consistia em armas, gêneros alimentícios, implementos de trabalho, panos e bugigangas.

pois permite explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos atores presentes nessa situação interétnica. Em lugar de estabelecer um diálogo com as tentativas de criar instrumentos teóricos para o estudo desse fenômeno — como a noção de “fricção interétnica (Cardoso de Oliveira 1964), as críticas às noções de tribalismo e aculturação (Cardoso de Oliveira 1960 e 1968), ou a noção de “situação histórica” (Oliveira 1988) — a tendência dos estudos foi restringir-se aos trabalhos sobre a região (tal como a definem) e discutir a “*mistura*” como uma fabricação ideológica e distorcida (OLIVEIRA, 1998, pág. 52).

Além disso, o autor afirma que o processo de territorilização vivenciado pelos indígenas não deve ser entendido como uma via de mão única, já que sua utilização pelos indígenas conduz a uma construção de identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico. E como se tem observado na atualidade, as populações indígenas ou aquelas que se reivindicam como indígenas são afetadas pelas agências e instituições ocidentalizantes, com mediação do Estado.

A tradição indigenista do Estado Brasileiro constitui-se pelo controle social arbitrário. Primeiramente, como enfatiza Ricardo (1995) a política de “atrair e pacificar” em nome da “integração dos índios à comunhão nacional” impunha aos indígenas seus nomes e respectivos chefes, a concentração espacial de população, desconsiderando as diferentes identidades, línguas, tradições e, conseqüentemente, gerava várias contaminações por doenças, a implantação de sistemas paternalistas, precários serviços de assistência, um sistema de confinamento territorial e a exploração dos recursos naturais. Tais práticas colonialistas negavam o reconhecimento e valorização de identidades específicas, a compreensão das línguas, a organização social, bem como a ocupação e uso da terra.

Cunha (1995), em conferência realizada no Instituto de Estudos Avançados da USP (Universidade de São Paulo) apresenta um breve histórico da questão indígena. No século XVI, os índios eram chamados de “bons

selvagens”, para uso na filosofia moral europeia, e de “abomináveis antropófagos”, na colônia. Os primeiros contatos das populações indígenas com os colonizadores ocasionaram uma imensa mortandade, como é sabido, provocado pelas epidemias. Em alguns casos, os indígenas movidos pela fome venderam-se como escravos em São Paulo.

A tese sobre a extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, tendo-se em vista as atrocidades cometidas por bandeirantes ou por bugreiros, ou mesmo pelos próprios agentes estatais responsáveis pela “proteção” dos indígenas, é negada enfaticamente pela atuação das sociedades nativas sobreviventes. Após 500 anos de lutas e conquistas, os indígenas do Brasil expressam novas formas políticas nas quais reivindicam e reconquistam seus direitos. Nos anos 90, passou-se a falar um novo indigenismo, capaz de criar aliados, seja no meio antropológico ou acadêmico, para fornecer subsídios para a luta e reivindicações dos índios.

(...) as organizações indigenistas têm contribuído para uma reformulação fundamental do modo de se pensar no futuro das sociedades indígenas no Brasil. Esta reformulação, por seu turno, tem repercutido de forma significativa não apenas no campo teórico como também no legislativo, a julgar pelos avanços da Constituição de 1988 e pela predisposição ainda que hesitante do Estado, através do ministério público, em afirmar os direitos históricos dos povos nativos. O terceiro elemento ambienta-se mais especificamente no meio acadêmico. Em anos recentes, um renovado diálogo entre a antropologia e a história tem propiciado, nas Américas como um todo sem falar de outras partes do mundo, um surto significativo de estudos sobre a história dos povos colonizados, estudos que oferecem o contraponto das dinâmicas locais e regionais para se repensar tanto as abordagens estruturalistas quanto as teses globalizantes das décadas anteriores. Ao passo que aquelas subordinavam o pensamento e a ação dos índios às estruturas inconscientes enquanto estas enquadravam as sociedades invadidas como inermes e

inocentes vítimas de processos externos, a tendência geral era a de minimizar, ou mesmo eliminar, os índios enquanto atores históricos. Em contrapartida, a antropologia histórica buscava qualificar a ação consciente — *agency*, em inglês — dos povos (MONTEIRO, 1994, pág. 226).

Atualmente, as etnias apresentam menor diversidade sociocultural, incluindo as que resistiram ao processo de integração nacional ou aquelas ressurgidas a partir de mecanismos de reconstrução de identidade étnica. No entanto, a maioria das sociedades indígenas enfrenta dificuldade com a sustentabilidade e a gestão de seus territórios, devido à riqueza de recursos naturais, ou porque se encontram na fronteira agrícola, o que os torna alvo da violência. Os povos indígenas por serem tradicionalmente agricultores, coletores e caçadores exercem uma relação simbólica com a terra. Um dos maiores conflitos gira em torno exatamente das terras indígenas (TEIXEIRA, 2015).

Segundo dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do ISA (Instituto Socioambiental) a população brasileira em 2010 contava com 190.755.799 de pessoas, das quais 817.963 eram indígenas, representando 305 diferentes etnias e 274 línguas nativas faladas. Em 1991, o IBGE incluiu os indígenas no Censo Demográfico, grupo que apresentou um ritmo de crescimento acelerado: em 1991 havia da população total 0,2% do total; em 2000; passou para 0,4%, um aumento anual de 10,8%. O Censo Demográfico realizado pelo IBGE mostrou que a população que se declarava ou se sentia indígena era em 2010 de 896.917 pessoas, das quais 517.383 viviam em terras indígenas (324.834 viviam em zonas urbanas e 572.083 em zonas rurais, representando a 0,47% da população total do país). Os níveis de alfabetização das pessoas indígenas encontraram-se abaixo da média nacional de 90,4%, sendo que há 30,4% de analfabetos nas terras indígenas.

Existe ainda um desconhecimento ou desinteresse pela história, chamado de sociedades “frias”, embora a etnografia já tinha resgatado a imagem do que foi o Brasil, através das sociedades indígenas. Aliás, a história está presente, moldando unidades e culturas novas, naquelas sociedades indígenas “isoladas”, descendentes de “refratários”, foragidos de missões ou

serviços colonos que aderiram aos grupos independentes. Como assegura Cunha (2012, p. 13), “ (...) o que é hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo”.

Segundo Cohn (2001), atualmente no Brasil se vive e se lembra uma “explosão étnica”, pois aqueles que negavam sua identidade indígena, seja por vergonha ou pela repressão da sociedade, hoje voltam a articular sua indianidade, construindo signos de identidade indígena. A partir da Constituição de 1988, se reconheceu a identidade indígena juridicamente pelos conceitos de auto-identificação e adscrição. Embora os indígenas sejam reconhecidos juridicamente, existe a preocupação da perda de diversidade cultural ou dos traços culturais pela aculturação. No entanto, a autora afirma a importância de se preservar a diferenciação de uma cultura em relação com as outras:

A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto (COHN, 2001, pág. 37).

Ao longo dos 500 anos no Brasil, os indígenas enfrentaram as formas de reclusão, o trabalho escravo e as políticas de integração nacional. Na atualidade, considera-se o respaldo da Constituição da República Federativa do Brasil, o reconhecimento das distintas culturas, línguas e o direito de possuir o território tradicionalmente ocupado. No entanto, apesar das garantias constitucionais, a temática indígena tem sido bastante conflituosa no século XXI; basta conciliar as diversas usinas hidroelétricas construídas nas reservas indígenas, como é: Belo Monte, na Bacia do rio Xingu. Outra ameaça é a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 215, que tem como objetivo transferir para o legislativo a demarcação de terras indígenas, o que significa a fixação de um marco temporal para definir o que são as terras permanentes indígenas. Assim, uma vez mais, os indígenas do Brasil enfrentam adversidades em função de interesses alheios, deixando-os fora do que eram, no princípio, as suas terras.

1.2. Povos indígenas no Paraná

As etnias indígenas que habitam atualmente o Estado de Paraná são: Guarani, Kaingang e Xetá. A economia baseia-se na produção de roças de subsistência, pomares, criação de galinhas e porcos, como também a produção e venda de artesanato (cestos, balaios, arcos e flechas), além do acesso às políticas sociais (Bolsa Família, Cesta Básica, agente de saúde) e do assalariamento. Os Guarani pertencem ao o tronco linguístico Tupi-Guarani e divide-se em três subgrupos: Mbyá, Nhandéva e Kaiová. Os Guarani têm preservado sua identidade através de sua cultura e língua, abrangendo grandes territórios: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai (VANALI, 2003).

Em Portugal, o termo aldeia era utilizado para se referir ao habitat rural com concentração de moradias, enquanto no Brasil o nome aldeamento significava a aglomeração de indígenas até então dispersos em um local mais concentrado, ou seja, era uma espécie de "intervenção" colonizadora na organização espacial dos indígenas. Não era, portanto, a forma de ocupação "original" do território. No caso dos Guaranis, as aldeias eram chamadas Tehokas; os Kaingang as chamavam de Emã. No início do século XVII, nas vilas espanholas de 'Ciudad Real' havia a "intenção objetiva" de agrupar as populações indígenas para inculcar os valores das sociedades conquistadoras. No entanto, destruídas as reduções pelos bandeirantes e constatado o abandono da vila espanhola, o território passou a ser ocupado pelos Guaranis, Xetá e Jês do Sul – Kaingang e Xoclengues (PARANÁ, 2009).

A bacia do rio Tibagi no Paraná tem sido um território ocupado por populações indígenas desde tempos imemoráveis, como também tem sido historicamente campo de batalha entre brancos, europeus, nacionais e índios. Os indígenas defenderam suas matas, campos e rios dos "invasores". Nos séculos XVI, XVII e XVIII, as conquistas dos territórios paranaenses eram justificadas em nome do "Rei" (Espanha ou Portugal) e de "Deus". Além disso, os conquistadores escravizavam grandes contingentes de populações indígenas. No século XIX, as conquistas no Paraná ocorreram em nome da "Nação Brasileira", usurpando territórios indígenas. No século XX, a nova

justificativa era o “Progresso”, destruindo o que sobrou dos territórios Kaingang, para transformá-los em campos agrícolas; e no final do século a produção de energia elétrica pela Companhia Elétrica de Paraná (Copel) (MOTA, 1996).

Como parte do acosso dos portugueses, que procuravam escravizar os índios no trabalhar da mineração ou para vendê-los em São Paulo, os Kaingang que viviam nos séculos XVI e XVII próximos à Serra do Mar se refugiaram ao longo da Serra Geral, na porção Oeste. Os Kaingang do Paraná se fixaram nas regiões onde antes se localizavam as reduções jesuíticas. No período imperial do século XIX, passaram a viver em aldeamentos administrados pelos missionários ou por civis, os quais buscaram que os indígenas abandonassem seu estilo de vida e suas formas de subsistência (caça, agricultura e coleta). Isso aconteceu, de certa maneira, através da devastação de matas e introdução de cafezais, o que obrigou os Kaingang a viver das plantações e conforme as determinações dos administradores dos aldeamentos (TOMMASINO, 2002).

De acordo com Tommasino (2001), os povos indígenas nativos do Estado do Paraná do século XVI e XVII eram os Tupis, que habitavam o litoral, e que foram levados como escravos para São Paulo eram exterminados. No século XVI, os Guarani ocupavam a maior parte do Estado. No entanto, com a chegada dos Jesuítas espanhóis, que tinham como objetivo catequizar os índios, foram fundadas 13 reduções distribuídas nas bacias dos rios Paraná, Tibagi, Piquiri, Ivaí e Iguaçu. Porém, essas reduções foram destruídas pelos bandeirantes paulistas, que levaram os indígenas novamente como escravos para São Paulo. Embora alguns dos Guarani tivessem sido levados como escravos, outros lograram fugir e se refugiar na floresta. Aliás, os Kaingang que viviam próximos a Serra do Mar se refugiaram nas reduções –que ficaram vazias após os ataques Bandeirantes – e se expandiram pelo interior do Paraná. Os Guarani tornaram-se o grupo majoritário no norte de Paraná. Esse panorama mudou nos séculos XVIII, pois os Kaingang tornam-se o grupo majoritário do Estado.

O povo Guarani foi contatado duas vezes, em 1820, inicialmente grupos Nhandéva, Taniguá e Oguauíva. Em 1870, foi contatado o grupo Apapocúva

(também Nhandéva). Assim como outros povos que tiveram que migrar, os Guarani saíram do Paraguai e do Mato Grosso em direção à região leste. A relação dos grupos étnicos que habitam a região norte-paranaense – Kaingang e Guarani – foi predominantemente de hostilidade, pois os Guarani, pacificados anteriormente, foram usados pelos governos imperial e republicano como parte da estratégia para pacificar e conquistar os Kaingang. Parte da construção da identidade étnica guarani se dá em oposição à do Kaingang. No Paraná vivem três grupos dialetais guarani: os Nhandéva (Ñhandéva; Chiripá), os Kaiová (Kayoá; Kaiwá; Kaiowá) e os Mbyá (Mbüá; Mbiá). Na região norte do Estado vivem grupos Nhandéva e Kaiová (TOMASSINO, 1992).

Os Kaingang falam a língua filiada à família Jê, representando mais de 40% do total dos povos de língua Jê no Brasil. Os conflitos entre os Kaingang de São Paulo e os colonizadores começaram na orla de suas matas, junto aos campos do Rio Paranapanema, que começaram a ser ocupados por criadores de gado. Aquela região era habitada por seus tradicionais inimigos, os Oti-Xavante, cujo extermínio pelos colonizadores deixou os campos livres para as investidas Kaingang. Desenvolveram uma adaptação altamente especializada aos cerrados e cocais, embora baseassem sua subsistência principalmente na caça e na coleta (LEVI - STRAUSS, 2014; DARCY, 2009; D" ANGELIS et. al. 2003).

Os Xetá habitam o centro sul do Paraná e pertencem ao tronco linguístico Tupi-Guarani. As primeiras notícias sobre este grupo, localizado na Serra dos Dourados, região noroeste do Paraná, foram apresentadas em 1940. O povo Xetá foi vítima do extermínio durante a expansão cafeeira. No entanto, sobreviveram alguns indivíduos (crianças e jovens), desapropriados do seu território por fazendeiros que invadiram suas terras ou por funcionários do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na década de 1950; crianças foram retiradas de seus familiares e de seu referencial cultural, para serem criadas por famílias brancas que habitavam diferentes pontos do Paraná. (ALMEIDA& DOS SANTOS, 2011; BUZATTO et al. 2015).

O processo de ocupação do território indígena no Paraná afigura-se como uma trágica história para a sobrevivência das etnias. Na visão do

colonizador, na região havia um “vazio demográfico”, ou seja, a suposição de inexistência das populações indígenas. E não somente na região senão também nos discursos oficiais, pois era comum encontrar, sobre o pioneirismo no norte do Estado, a afirmação que as terras eram devolutas, selvagens, desabitadas ou virgens; e assim as terras estavam prontas para serem ocupadas e utilizadas na expansão das empresas agrícolas. Além da ocupação das terras, a classe dominante apagou a história dos povos indígenas, ignorando sua luta, sua resistência, seu modo de viver e sua identidade para convertê-los em trabalhadores rurais assalariados (MOTA, 2008).

As políticas indigenistas no Brasil tinham o objetivo central de expropriar as terras dos índios. No Paraná, isso não foi a exceção, pois na segunda metade do século XIX, os interesses da sociedade “paranaense” determinavam as áreas a serem ocupadas. Assim, os territórios pertencentes aos povos indígenas foram conquistadas e ocupadas. A historiografia oficial ignorou acontecimentos importantes de luta e resistência dos índios que enfrentaram os invasores para manter seu espaço e modo de vida. A interpretação de que esses territórios eram “vazio” e que poderiam ser ocupadas foi recusada em 1854, através do Decreto nº 1318, que regulamentou a Lei de Terras e encarregava as Comissões Provinciais de demarcarem as terras dos Aldeamentos Indígenas (VANALI, 2013).

O livro *Actualidade Indígena no Paraná* aportou valiosas contribuições ao pensamento social e à Antropologia no final do século XIX e início do século XX. Seu autor, Telêmaco Borba, tem sido reconhecido como autoridade nos assuntos indígenas do Paraná e como etnógrafo paranaense, por se tratar de um dos pioneiros a se dedicar aos estudos sobre os povos indígenas na região. Em seu livro relata o processo de extermínio da população indígena quando, neste caso, houve uma epidemia de varíola, que reduziu a população a 200 indivíduos, aproximadamente:

Os Cayguas e Guaranis que, em pequeno número, atualmente habitam as florestas do Distrito do Jatahy, município do Tibagy, viviam, anteriormente, ao anno de 1854, percorrendo a margem ocidental do rio Paraná, na zona compreendida entre o rio Pardo, a montante, e grande parte do território Paraguaio,

no valle do Paraná, donde, a convite dos sertanistas Lopez e Elliot, então ao serviço do Barão de Antonina, migraram em número de 400 a 600 indivíduos, e vieram a estabelecer-se no aldeamento de São Pedro de Alcatara, na margem esquerda do rio Tibagy, em frente à colônia militar Jatahy. Em 1876, foram cruelmente desimado pela terrível epidemia varíola, que os reduzo ao pequeno número que existe, tal vez uns 200 indivíduos. Na margem ocidental do Paraná, existem ainda, várias cabildas destes indígenas, em estado de domesticidade, guardando, porém, com a tenacidade própria de sua índole, seus antigos usos e costumes. Sobre a origem deles, narraram-nos uma lenda que irá publicada (BORBA, 1908, pág. 51).

O debate sobre a “civilização” dos índios no Paraná entra na agenda política nacional sobre a participação religiosa na política de assimilação dos indígenas. O primeiro Presidente da Província paranaense, Zacarias de Góes e Vasconcelos, implantou a política da catequese e de civilização dos indígenas, através do Decreto nº 426 de julho de 1845. Em 1881, José Pedrosa considerava que era necessário converter os indígenas à vida civilizatória. Neste caso, os aldeamentos implantados no Paraná eram fundamentais para o sucesso da intenção de inculcar nos indígenas os hábitos da civilização cristã e para proteger os colonos. Na segunda metade do século XIX, o governo imperial contratou frades capuchinhos italianos para implementar este projeto (VANALI, 2013)

Darcy Ribeiro (1996) descreve outro tipo de exterminação dos indígenas no processo de aquisição de terras nos estados de São Paulo, no sul de Minas Gerais e norte do Paraná, devido à “onda verde”, conhecida assim pelo aumento da cafeicultura começando pelas matas do extremo leste, centro e norte. Devido à precariedade dos métodos de cultivo, a degradação da terra na cafeicultura era inevitável. Quando os cafezais estavam envelhecidos, eram substituídos por pastagem e se ia na procura de terras virgens. Nos primeiros anos, a fronteira alcançava as florestas que se estendem do vale de Tietê ao vale do Paranapanema e daí ao Paraná.

O avanço para novas regiões do Norte do Paraná foi justificado pela ampliação da área cafeeira. O apogeu foi no denominado período expansivo do pós-guerra (1945- 1971). Nas décadas de 1940 e 1970, o café gerou milhares de empregos, melhorando a economia de milhares de famílias, sobretudo nos municípios de Londrina, Apucarana e Maringá. Em 1969, o café representava mais de um terço das exportações brasileiras. No entanto, em 1975, após de uma intensa geada, as regiões produtoras – Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Norte do Paraná- foram fortemente atingidas. A exportação de café não superou 7% da pauta brasileira. A plantação de café propiciou significativas mudanças no Norte de Paraná e transformou supostos “vazios demográficos” em regiões agrícolas ou urbanizadas. Fundou também municípios, desenvolvendo nessas áreas uma especificidade cultural (OLIVEIRA, 2009).

Atualmente, segundo dados da FUNAI, existem no Paraná vinte e sete terras indígenas, entre as quais estão as:

- Delimitadas: as que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da FUNAI, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado;
- Declaradas: são as terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente;
- Regularizadas: terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União;
- Homologadas: aquelas terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial;
- Em estudo: as que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena, por meio da realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais.

Apresenta-se, na Tabela 1 a classificação das Terras Indígenas no Estado de Paraná.

Tabela 1. Terras indígenas do Paraná e sua situação em 2010.

<i>Terra Indígena</i>	<i>Etnia</i>	<i>Município</i>	<i>Superfície (ha)</i>	<i>Fase</i>
Apucarana	Kaingang	Londrina	5.574,95	Regularizada
Apucarana	Kaingang	Tamarana	0	Em estudo
Araça'i	Guarani	Piraquara	0	Em estudo
Avá-Guarani do Ocoí	Kaingang Guarani	São Miguel do Iguaçu	231,887	Regularizada
Barão de Antonina	Kaingang	São Jerônimo da Serra	3.750,72	Regularizada
Boa Vista - PR	Kaingang	Laranjeiras do Sul	7.336,33	Declarada
Cerco Grande Faxinal	Guarani Kaingang	Guaraqueçaba Cândido de Abreu	0 2.043,89	Em estudo Regularizada
Herarekâ Xetá	Xetá	Ivaté	2.686,00	Delimitada
Ilha da Cotinga Ivaí	Guarani Kaingang	Paranaguá Pitanga, Manoel Ribas	1.701,20 7.306,35	Regularizada Regularizada
Ka'aguy Guaxy-Palmital Laranjinha	Guarani Kaingang Guarani	União da Vitória Abatiá, Santa Amelia	0 284,2412	Em estudo Regularizada
Mangueirinha	Kaingang Guarani	Chopinzinho, Coronel Vivida,	16.375,76	Regularizada
Marrecas	Kaingang	Guarapuava, Turvo	16.838,56	Regularizada
Palmas	Kaingang	Abelardo Luz, Palmas	3.800,88	Regularizada
Pinhalzinho Queimadas	Guarani Kaingang	Tomazina Ortigueira	593,372 3.077,76	Regularizada Regularizada
Rio areia	Guarani	Inácio Martins	1.352,38	Regularizada
Rio das cobras	Kaingang Guarani	Espigão Alto do Iguaçu, Nova Laranjeiras	18.681,98	Regularizada
Sambaqui	Guarani	Pontal do Paraná	0	Em estudo
São Jeronimo	Kaingang Guarani Xetá	São Jerônimo da Serra	1.339,34	Regularizada

Tekohá	Guarani	Diamante D´	1.774,71	Regularizada
Añetete		Oeste		
Tekoha	Guarani	Guaira	0	Em estudo
Guassú	Nhandeva			
Guavirá				
Tekoha	Guarani	Diamante D´	242	Regularizada
Itamarã	Nhandeva, Guarani Mbya	Oeste		
Tibagy/Mococa	Kaingang	Ortigueira	859,9098	Regularizada
Yvyporã	Guarani	Cornélio	1.238,00	Declarada
Laranjinha	Nhandeva	Procópio, Abatia, Ribeirão do Pinhal		
Área total			97.090,22	

Fonte: *Terras indígenas do Paraná*. Modificada pela autora. Disponível em:

<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>

Assim, o Estado do Paraná não se diferencia substancialmente do restante do Brasil; pelo contrário, pois é um testemunho fiel da escravidão, da injustiça e de práticas de genocídio. A apropriação das terras consideradas como “devolutas ora desabitadas ora selvagens” ocorreu com a intenção de expandir a produção cafeeira, o que, na atualidade, se conhece como “vazio demográfico”. Não bastando isso, a luta dos indígenas para não serem recrutados como escravos e exilados das suas terras veio a ser apagada da história brasileira.

1.3. Breve histórico da educação indígena no Brasil

As presenças missionárias, por exemplo, na região do Alto Rio Negro, tinham o objetivo de catequizar os indígenas, entre os quais estavam: jesuítas, desde o século XVII, as carmelitas e os franciscanos. Primeiramente, se organizaram os aldeamentos jesuítas, no final do século XVII (1695); os missionários carmelitas fundaram os primeiros núcleos de povoamento, onde era praticado o comércio de escravos. Os missionários e colonizadores acreditavam ter o direito de conquistar novas terras pertencentes aos “bárbaros

e infiéis”. A monarquia estava de acordo com a imposição das ações “civilizatórias” dos missionários, que eram: batizar, converter e salvar; e, conseqüentemente, trazê-los para o interior do sistema colonial (ALBUQUERQUE, 2007).

Segundo Albuquerque (2009), os colonizadores e os missionários tinham a ideia de que os indígenas eram bárbaros e precisavam ser civilizados e catequizados. Portanto, as crianças e jovens indígenas iam para as escolas de internato, nas quais, além da violência física, existia uma violência cognitiva contra os indígenas, forçando-os ao desprezo de si mesmos e à negação de sua identidade. No caso dos internatos salesianos, os objetivos incluíam uma série de imposições, entre as quais se encontram: uma só religião, os mesmos costumes, a mesma bandeira, uma só língua (português). O autor afirma que *“privar alguém de sua palavra é imputar-lhe um sofrimento na alma muito mais doloroso do que aquele causado por uma ferida corporal”* (pág. 78). Tal processo ocorrido a partir do século XVII teve, portanto, inúmeras conseqüências, entre as quais, a extinção de vinte línguas nativas Na Bacia do Rio Negro.

A pedagogia dos internatos do Brasil era baseada na moralidade cristã dos colégios da Europa, os quais tinham um corpo docente religioso e disciplina rigorosa e eram considerados um meio para garantir aos jovens clérigos uma vida honesta e, tempo depois, como uma condição imprescindível para uma boa educação. Além de desenvolver um sistema disciplinar rigoroso,

havia uma vigilância constante, a delação institucionalidade erigida como princípio de administração, além da aplicação ampla de castigos corporais (ARIÈS, 1978).

Observa-se que as escolas internatos eram instrumentos para manter os estudantes em constante vigilância, tornando-os instrumento de controle sobre o comportamento. O impacto nas aldeias após a chegada dos colégios religiosos foi apresentado por José dos Santos Luciano (2013), indígena Baniwa, também no Alto Rio Negro, em seu livro *Educação para manejo do mundo*, no qual relata o esvaziamento proporcional das aldeias após a instalação das escolas – internato, no Distrito de Assunção do Içana, Centro

Missionário Salesiano. O autor descreve a dor que sentiu ao deixar uma *“vida aldeã cheia de liberdade, solidariedade, coletividade e valorização pessoal para outra de interno envolto em episódios de repressão, perseguição, prisão, medo e tristeza”*, além de viver sempre vigiado e com a proibição de falar a língua materna, pois falar a língua os identificava como animais sem alma e sem educação, atrasados e antipatrióticos.

Alves (2007, citando Cunha, 1987) analisa que no *XVI Congresso de Americanistas*, em Viena, em 1908, se deram as primeiras denúncias sobre os índios massacrados no Brasil devido a uma política nacional de extermínio. As denúncias fortaleceram a proposta de criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPLINTN) pelo Decreto nº 8.072 no governo de Nilo Peçanha, em 1910, no qual se reconheciam os direitos indígenas. A educação fomentada por esta instituição ocorria por meio da *“pacificação”* dos índios autônomos, ou dos *“semi-selvagens”*, para converter-se em *“índios semi-civilizados”*, e com isto os índios seriam inseridos nos trabalhos de agricultura e pecuária. No processo de educação escolar, os índios aprendiam o português e recebiam treinamento para as trocas comerciais.

Da mesma maneira, Tassinari (2008) descreve as ações *“educativas”* feitas pelo SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) em 1910. A primeira fase era de *“pacificação”*, que consistia num processo de sedentarização; a segunda, de *“educação”*, com a implantação de escolas nas quais se ensinava matemática para comércio, técnicas agrícolas, pecuária e industriais; na terceira fase, desenvolviam-se ações para a *“civilização”*, quando os indígenas entravam no mercado de trabalho nacional; e a quarta fase, de introdução dos indígenas na *“vida civilizatória”*.

A educação escolar indígena se decretou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que definiu que o Estado deve garantir conteúdos mínimos para assegurar a formação básica, além de fornecer o ensino fundamental na língua portuguesa e também em suas línguas maternas. O estado fornece e respalda os direitos culturais, incentivando a difusão da

cultura. Como podemos observar no Título VIII – Da ordem social, Capítulo III - “Da Educação, Da Cultura E Do Desporto” (CONSTITUIÇÃO, 1988).

O decreto n. 26 de 04/02/1991 transferiu para o Ministério de Educação e do Desporto (MEC) as responsabilidades educacionais até então atribuída à FUNAI, devido às petições e reivindicações do movimento indígena. Em 1992 se institui no MEC o Comité de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de apoiar e subsidiar ações do Programa da Educação Escolar Indígena. Um exemplo é o grupo de estudos e de assessoria aos projetos de educação indígena (MARI), criado pela Comissão Pro-Índio de São Paulo. Um dos projetos do grupo é *Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola*, que tem por objetivo a “*pesquisa de caminhos para uma educação que desperte e desenvolva a sensibilidade para a diversidade sociocultural*” (SILVA, 1994).

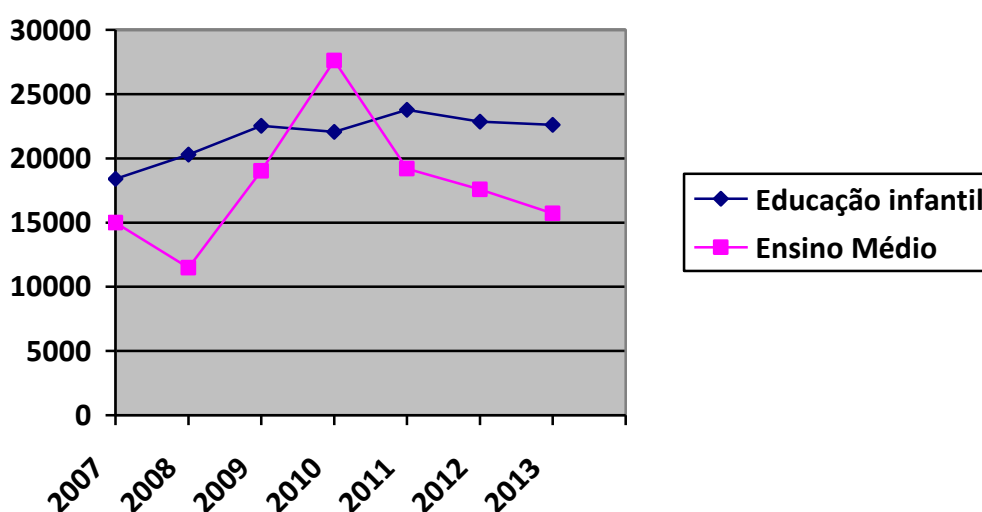
Assim, o Ministério de Educação tornou-se o responsável pela coordenação das ações escolares de educação indígena e sua execução deve ser garantida pelos Estados e Municípios. Sua integração deve ser por meio da educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos e o atendimento tem que ser preferencialmente através de professores indígenas; a formação inicial destes deve ocorrer em serviço e concomitante à sua própria escolarização, ou seja, que os professores elaborem currículos e programas específicos para as escolas indígenas; desenvolvimento de metodologias e ensino de segundas línguas; uso e estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas maternas; incorporação de saberes tradicionais; elaboração de materiais didáticos-pedagógicos etc.

Entre as leis que garantem a participação das comunidades indígenas do Plano Nacional de Educação (PNE) se encontra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece a especificidade dos modelos de educação intercultural bilíngue por meio da criação da categoria de escola indígena. Seus objetivos eram: universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas

específicas por elas vivenciadas; ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena; criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas; promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

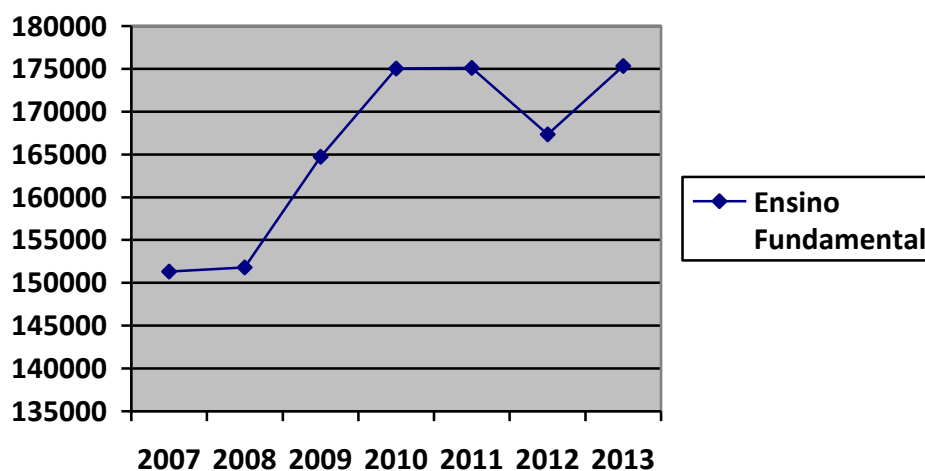
Segundo o Censo Escolar 2010, a educação indígena chegou a 208.205 matrículas de educação básica, no ano 2010, tendo como crescimento 7,3%. No ensino médio teve um crescimento maior 45,2%. O ensino fundamental aumentou 6,3%, com ênfase nos anos finais, com um crescimento de 16,4%. Cabe mencionar que as matrículas da educação escolar indígena representam o 0,5% do total da educação básica (Gráficos: 1 & 2). No entanto, essa porcentagem é uma conquista significativa na democratização das relações sociais (INEP, 2014). Além disso, o número de matrículas na educação escolar indígena esteve estável entre os anos 2012 e 2013.

Gráfico 1: Número de matrículas de Educação Infantil e Ensino Médio no – Brasil- período 2007 – 2013.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Adaptado pela autora.

Gráfico 2: Número de matrículas de Ensino Fundamental – Brasil- período 2007 – 2013.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Adaptado pela autora.

Segundo Cohn (2014), hoje é impossível “*levantar uma aldeia sem escola*”. Assim, é expressivo o impacto das escolas nas aldeias, seja econômico (geração de renda e criação de postos de trabalho), político (formação de lideranças, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social) e cultural, como também a geração de pedagogias próprias; no entanto, pode-se apresentar risco de banalização de suas culturas. Além disso, é importante escolarizar aprendizagens e conhecimentos; desse modo, pode-se garantir a circulação e sua produção fora das escolas, respeitando infâncias e regimes de conhecimento indígenas.

Por outro lado, Gallois (2014), no Seminário *Políticas culturais e povos indígenas. A escola e outros problemas*, argumenta em sentido contrário. Para ele, há uma contradição inerente à escola, seja como um instrumento de empoderamento para conquistar a autonomia, no qual os indígenas tomam as instituições escolares para fazer delas um espaço para o exercício da política, e como armadilha para a domesticação de conhecimentos. Por isso que a autonomia deve ser construída e esse processo se dá lutando com as armas do “conhecimento universal”, “ocidental”, “dos brancos”, como também a

apropriação, integração e assimilação dos saberes ocidentais e os saberes tradicionais, considerando, sempre, o valor do conhecimento e para quem é, sem ter que os particularizar ora fazendo uma escolha de qual conhecimento é o mais importante.

Por outro lado, Albuquerque (2007) interpreta a educação indígena como resultado do movimento nacional e reivindicações locais. A autora afirma que, embora as escolas sejam diferentes, existe entre elas um objetivo em comum, e este é a reformulação do processo de educação escolar e desenvolvimento de sistemas de ensino que devem atender às expectativas das comunidades indígenas em relação à escola. Entre os exemplos colocados pela autora estão as escolas dos Tuyuka, no alto Tiquié, que dedica-se à valorização da escrita e da fala Tukuya; e os Baniwa e os Coripaco do Alto Içana, que se dedicam à formação da pessoa Baniwa, já que, segundo eles, a formação contribui para a solução de problemas vividos na comunidade. Nesse processo de formação encontram-se as práticas como a arte da piscicultura e o artesanato.

Assim, a educação escolar indígena buscou superar as concepções de instituição escolar europeia até meados do século XX, nas quais missionários praticavam nos alunos, métodos tradicionais, ou seja, uma constante vigilância aos estudantes, modificando sua maneira de pensar, além de violência física e cognitiva. A educação escolar indígena se tornou uma educação estabelecida legalmente, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos, com programas específicos e desenvolvimento de metodologias de ensino na língua materna. Isso não quer dizer que no cotidiano nas aldeias haja efetivamente a reformulação de processos pedagógicos e desenvolvimento de sistemas de ensino que atendam à demanda das comunidades indígenas, o que reforça a importância da realização de pesquisas empíricas sobre o tema.

1.4. Contextualização da educação indígena no Paraná

A educação não bilíngue e muito menos intercultural, nos aldeamentos indígenas do século XX no Paraná, onde os professores eram não indígenas,

foi marcada também, como outros territórios indígenas, pela evangelização. A mesma prática pedagógica realizada pelos missionários do Amazonas foi feita no Paraná, pois a educação bilíngue implantada em 1970 pela FUNAI ocorreu por meio da Igreja evangélica de confissão luterana, pela Missão do Cristianismo Decidido (MCD), esta última vinculada ao Summer Institute of Linguistics (SIL), voltado ao domínio da língua indígena para se territorializar do universo do outro e levar aos indígenas o acesso à Bíblia em língua nativa. Consequentemente, observa-se que o objetivo da escola não era a conquista da autonomia socioeconômica-cultural, nem a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação da identidade étnica ou valorização da própria língua e etnoconhecimentos (TOMMASINO, 2003).

A educação informal² não é própria ou restrita da instituição ou do ambiente escolar, mas é um elemento próprio da cultura Kaingang, pois as estruturas e pedagogias educacionais próprias se regulam de acordo com os princípios e as organizações pautadas na cosmovisão e cosmologia Kaingang. Assim, a educação é concebida na dinâmica de socialização; por exemplo: a rotina do cotidiano e das crianças, o qual é um ponto referencial para a percepção da cultura no espaço e no tempo, que nas palavras de Nunes (2009, pág. 69) *“obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência”* (citado por LUCKMAN: 2011 pág. 24). Portanto, a educação indígena se dá por meio da socialização, se aprende com os demais, se aprende com a vida. Aprendizagem, enfim, é parte da vida.

No Estado de Paraná, a Secretaria de Estado da Educação estabelece por meio do Decreto nº 6.861-2009, a liberdade da Educação Escolar Indígena, de definir sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. No artigo 5, estipula que a União prestará apoio técnico e

² Tendo em consideração as definições da autora Gohn (2006), sobre a educação formal, educação informal e educação não formal: “(...) a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”(pág. 28).

financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos. O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etno-educacional.

Assim, como o apoio para executar o art. 5º; o art. 6º estipula que a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etno-educacionais pelo Ministério da Educação, com a participação das comunidades indígenas envolvidas, dos entes federativos envolvidos, da Fundação Nacional do Índio (Funai); da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação afirma que a demanda atual dos indígenas no âmbito profissional consiste na busca por uma formação que possa ter uma relação entre conhecimentos e práticas indígenas e conhecimentos técnicos-científicos, o qual adjudica autonomia para sua sobrevivência. Assim, a educação indígena envolve uma série de fatores cruciais, entre os quais destacam-se: os princípios e direitos da educação escolar indígena incluem o respeito à sociodiversidade, a interculturalidade, o direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, com a articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos. A formação integral na Educação Profissional Técnica visa à atuação cidadã no mundo do trabalho, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos sujeitos.

O estudo realizado por Tommasino (2003) sobre as Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena no Paraná mostra os problemas mais comuns da educação nas reservas indígenas; no entanto, a autora afirma que esses problemas se relacionam com a natureza da educação e do modelo pedagógico, pois a política indigenista está direcionada para a integração do índio ao sistema nacional, pelo que os projetos ainda seguem com o *“mesmo modelo integracionista do século XVI”*. Um exemplo disso foi no período do Núcleo de Estudos de Indígenas/PR, onde as ações foram insuficientes para

imprimir mudanças significativas e melhorias nas escolas e na formação dos professores, bem como a elaboração de material didático diversificado, pois não havia a promoção de encontros com professores para que eles pudessem expor e debater suas ideias referentes à escola, como prescrevia a nova política oficial.

Tendo em vista que a educação que se dava, antes da colonização, entre os povos indígenas por meio da oralidade, a vivência em sociedade deixava uma aprendizagem, compartilhando de geração em geração os saberes tradicionais e nutrindo a memória coletiva. No entanto, foi menosprezada e desestruturada pelos missionários e colonizadores. A educação escolar indígena, na atualidade no Brasil, é mais que um processo educativo, uma constante luta pela reivindicação da educação escolar indígena, embora os resultados sejam até certo ponto favoráveis; falta estruturas pedagógicas educacionais próprias, ou seja, que a organização se dê por meio dos Territórios educacionais. Existe a necessidade, no Paraná, de atender as demandas de formação de professores, melhorias nas escolas, elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos pelos professores ou pela comunidade.

No Brasil, a pobreza e a desigualdade têm gênero, cor, historicidade e classe social. Por isso, as ações afirmativas são medidas especiais para eliminar as desigualdades acumuladas historicamente na sociedade. Neste caso, o Brasil ganhou espaço na *III Conferência contra o Racismo* realizado em Durban, na África do Sul, em 2001, em torno aos acordos internacionais na luta contra o racismo. No entanto, quando se questiona o acesso dos indígenas ao Ensino Superior, o déficit ainda é grande, pois segundo dados de ANDIFE (2011, citado por PANKARARU, 2012), 54% são estudantes brancos, enquanto os estudantes indígenas se apresentam unicamente 0,9%, os quais fazem Curso Superior nas universidades federais. Essa porcentagem foi produto de amplos debates protagonizados pelos professores e lideranças indígenas, suas organizações e setores organizados da sociedade civil, com a participação dos órgãos oficiais e dos meios acadêmicos.

Mato (2009) descreve o panorama das experiências de educação superior dedicadas a atender as necessidades e demandas da educação superior das comunidades dos povos indígenas e afrodescendentes em América Latina. O autor apresenta as principais funções dos arranjos interinstitucionais orientados para oferecer oportunidades de formação indígena no ensino superior:

- i) Melhorar as possibilidades de indivíduos indígenas e afrodescendentes terem oportunidades de ensino superior e terminar seus estudos;
- ii) Ajustar sua oferta educativa às necessidades, demandas e projetos das comunidades e relacioná-la com oportunidades locais e regionais (subnacionais) de emprego, gerar iniciativas produtivas e serviço à comunidade;
- iii) Desenvolver modalidades participativas de aprendizagem, frequentemente centradas na pesquisa aplicada;
- iv) Integrar a aprendizagem, investigação e o serviço às comunidades;
- v) Integrar diversos tipos de saberes e modos de conhecimento;
- vi) Promover a valorização e, segundo os casos, incorporar as línguas e os saberes próprios dos povos e comunidades, contribuindo para seu fortalecimento e realizando investigações sobre línguas e saberes;
- vii) Desenvolver uma docência e investigação orientadas por critérios de valoração da diversidade cultural, interculturalidade, equidade, inclusão, governabilidade democrática, e desenvolvimento humano;
- viii) Formar profissionais que contribuem para o desenvolvimento sustentável local e regional, e a qualidade de vida de suas comunidades. (MATO, 2009: pág. 40)

No entanto, estes arranjos apresentam diversos problemas, sendo os mais frequentes, segundo o autor, os seguintes:

- i) Insuficiência ou precariedade de pressuposto;
- ii) Atitudes de discriminação racial por parte dos funcionários públicos e diversos setores da população que afetam o desenvolvimento de suas atividades;
- iii) Dificuldades derivadas da rigidez dos critérios aplicados pelas agências especializadas dos estados encarregados de outorgar reconhecimento ou acreditação;

- iv) Obstáculos institucionais administrativos derivados da rigidez dos procedimentos, os quais afetam a execução de seus planos e atividades;
- v) Dificuldades para conseguir docentes ou outros funcionários com adequada sensibilidade e recursos para os funcionários e técnicos para o trabalho intercultural;
- vi) Dificuldades econômicas dos estudantes para poder se dedicar melhor;
- vii) Insuficiência de bolsas. (Op cit. pág. 41).

A ampliação e as primeiras experiências de ações afirmativas voltadas para o acesso ao Ensino Superior no Brasil remontam ao início da década de 1990, por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). As cotas passaram a ser uma opção político-ideológica da sociedade brasileira, visando os seguintes objetivos: culturalmente rica e plural ou culturalmente pobre e homogênea. O sistema de cotas tem o propósito de corrigir a desigualdade das práticas tradicionais de seleção praticadas nas universidades brasileiras. Por outro lado, o sistema de cotas é necessário, mas como política pública provisória, pois o acesso ao Ensino Superior deve ser antecedido por um serviço educacional de qualidade, sem privilégios em distinção, ao alcance de todo cidadão brasileiro e sobretudo intercultural e interétnicos em todos os níveis de ensino (LUCIANO, 2006).

Em 2004, em Brasília houve o seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*. No qual apresentou-se a discussão sobre a democratização das estruturas do Estado, que devem ser repensadas para que possam acolher estes novos sujeitos do direito, pois a inserção de estudantes indígenas na universidade promove diferentes processos, entre os quais se encontram a formação de docentes, a criação de propostas curriculares discutidas com a participação dos representantes de povos indígenas, a discussão dos usos linguísticos na formação escolar, os mecanismos de ingresso, percurso e acompanhamento de alunos. Assim, o Ensino Superior poderá dar conta das demandas colocadas.

O Estado do Paraná foi o primeiro do Brasil a instituir o Vestibular dos Povos Indígenas em universidades públicas, pois a Assembleia Legislativa do Paraná publicou em 2001 a Lei Estadual 13.134, que destinou três vagas por ano em cada uma das universidades estaduais exclusivamente para candidatos pertencentes às etnias indígenas que residiam ou residiram no mínimo dois anos nas terras indígenas demarcadas no Estado do Paraná. Em 2006, devido à crescente demanda dos indígenas foi aprovada a Lei 14.995, que aumentou o número de vagas por instituição estadual para seis. Ao longo de 14 anos, as universidades, por meio de um processo de seletivo específico, passam a ofertar oportunidade aos indígenas de terem acesso ao ensino superior no Estado.

A Comissão Universidade para os Índios (Cuia) foi criada no ano 2005 pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti); sua finalidade era a de coordenar o Vestibular dos Povos Indígenas. Para garantir a educação escolar indígena, o acesso dos indígenas ao ensino superior é essencial para a formação dos futuros professores indígenas que atenderão – e em alguns casos atendem – à crescente demanda de professores das escolas indígenas. O conhecimento, seja científico ou técnico, adquirido pelos índios nas universidades é resultado da sinergia do mérito próprio como também do apoio familiar.

Além do Vestibular dos Povos Indígenas em universidades públicas no Brasil, existe também a lei de cotas a qual é resultado dos movimentos de negros no Brasil entre 2000 e 2001, que culminou com a *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* realizada em Durban, África do Sul. Nesta conferência foram tomadas medidas em favor dos índios como, por exemplo: a criação, no Ministério da Educação, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, o estabelecimento de 1666 escolas indígenas, contando com 3041 professores indígenas (MUNANGA, 2001; LEITE, 2011).

A Lei nº 12.711/2010 (Lei de cotas) garante a reserva de 50% das matrículas federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos do ensino médio público. A distribuição das cotas (50%) é

subdividida: metade (25%) para os estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade de estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio (Figura 1). O critério da raça é autodeclaratório (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

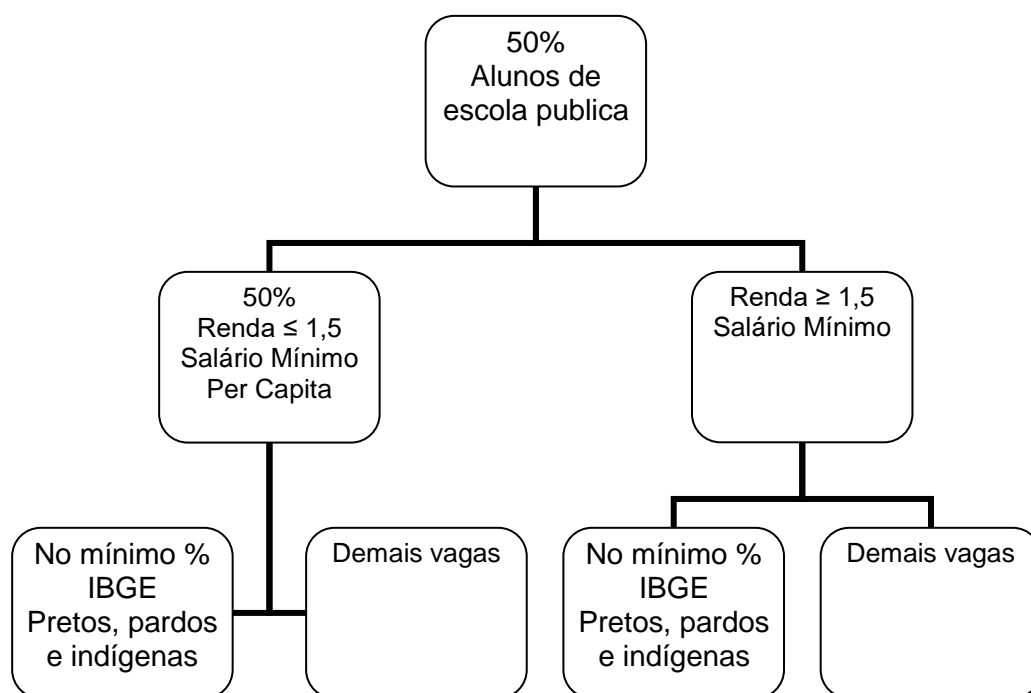


Figura 1: Relação da Lei de Cotas para os alunos de escola pública.
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html> modificado pela autora.

Um exemplo disso é o caso da Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Ações Afirmativas, além da lei de cotas, contempla também a reserva de vagas para candidatos indígenas. Em abril de 2006 formulou-se a primeira Proposta de Programas de Ações Afirmativas da UFSCar. Essa proposta contempla a criação de um sistema de reserva de vagas para alunos que tivessem cursado o ensino médio no sistema público, que se submetessem ao exame vestibular, com 50% das vagas em todos os cursos, o 46% será destinado aos candidatos afro-descendentes e indígenas.

Considerando as ações afirmativas como medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, pois é evidente a necessidade de diagnosticar as diferentes formas de desigualdade, se não há medidas que

contrarestem, até mesmo eliminara-as, tendem a perpetuar-se. Neste sentido, o acesso ao ensino superior constitui um direito fundamental para o cidadão, por isso a importância de analisar as possibilidades, dificuldades e condições ao acesso à educação em todos os segmentos sociais e étnico-raciais. Desta maneira, a UFSCar fez um análise nos últimos doze anos. Os jovens egressos em 1994 eram (45,9%) do ensino médio público e (54,1%) do ensino médio privado, o que era quase equilibrado. No entanto, em 2006 apenas 20,1% era do ensino médio público e 79,9% eram provenientes do ensino médio privado. Do ano 2014 a 2016, o sistema disponibilizou 50% das vagas aos egressos de ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% foi destinado para alunos negros e 1% para alunos indígenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006).

Amaral & Faria (2012) afirmam que a permanência dos estudantes indígenas na universidade é possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento, ou seja, acadêmico e étnico-comunitário – entende-se por étnico-comunitário todas as relações afetivas, culturais, econômicas e políticas estabelecidas entre os estudantes indígenas com os membros de sua parentela. A articulação dessa relação é constatada a partir de três elementos: a afirmação de sua identidade como sujeito indígena; o acesso e a socialização dos conhecimentos acadêmicos; e o nível e a frequência de relacionamento com a comunidade indígena. Assim, o indígena é reconhecido não como representante de uma cultura que luta e resiste, mas como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas, seja pelos constantes contatos com os não indígenas ou pelo desenvolvimento capitalista.

Quanto à permanência, A pesquisa realizada por Paulino (2008) descreve os principais problemas enfrentados pelos estudantes indígenas nas universidades, por exemplo: o valor insuficiente da bolsa de estudos para custear a moradia, alimentação, custos com a formação e despesas pessoais. Em alguns casos o agravante é que alguns deles têm que sustentar sua família, já que tem que se manter na universidade por meio de subempregos. Além disso, alguns estudantes indígenas relataram o acosso de alguns companheiros de sala, pois falam para eles: *“você ganha isso aí, dá um pouco*

para gente”, já que há alunos não indígenas que acreditam que se uma pessoa tem direito todos devem ter, o que o autor o define como “falso universalismo”, pois existe nela uma sutil discriminação. Outro tipo de cobrança é que os indígenas têm que ser merecedores dos benefícios, em outros casos também são repreendidos por irem a festas, a partir do argumento do “uso inadequado da bolsa” ou são tratados com certa invisibilidade. (PAULINO, 2008, pág. 94).

Contudo, os avanços significativos para o acesso ao ensino superior tem sido um progresso em matéria de direitos, seja para os indígenas ou para os afro-brasileiros. Considera-se que o sistema de cotas tenta corrigir as desigualdades tão marcadas na sociedade brasileira, sendo esta uma ação afirmativa, pois promove diferentes processos, na qual, atende ou se depara para atender as demandas nas escolas ou nos serviços das aldeias indígenas. No entanto, existem, ainda nas universidades atitudes de discriminação racial por parte de alguns outros setores da sociedade que põe em risco a permanência dos alunos indígenas nas universidades. Diante disso, é importante que o serviço da universidade seja de qualidade e qualificada para atender às particularidades dos alunos indígenas.

CAPÍTULO 2 – TERRA INDÍGENA APUCARANINHA: HISTÓRICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Neste capítulo se fez um breve histórico e caracterização da Terra Indígena Apucarantina e contextualiza as escolas que nela há. Como também, a manifestação de alguns habitantes sobre a importância de ter uma escola dentro da aldeia, neste caso um escola de ensino médio. Comparando-o com o período anterior, quando os alunos tinham que se deslocar para a cidade para continuar seus estudos de ensino médio. Da mesma maneira, os principais problemas e adversidades que enfrentaram alguns dos professores no começo desta escola.

2.1. Histórico e caracterização da Terra Indígena Apucarantina

A Terra Indígena Apucarantina localiza-se no sudoeste do Município de Londrina, sendo limitada ao norte pelo Rio Apucarantina, ao sul pelo Rio Apucarana, ao leste pelo Rio Tibagi e ao oeste por algumas estradas, represas e cortes aleatórios entre as latitudes 23°44'00" S e 23°52'00" S e longitude 50°52'00" O e o 50°59'00'. A Terra foi criada pelo Decreto Estadual nº. 6 de 5/7/1900, com o nome de Posto Dr. Xavier da Silva, então governador do Estado de Paraná; depois foi alterado para Posto Indígena Apucarana, abrangendo uma área de 80.000 hectares (Figura 2). Devido a um acordo entre o Ministério da Agricultura e o Governo do Paraná, em dezembro de 1949, a

área foi reduzida para 6.300 hectares, utilizando o critério de 100 hectares para cada família e 500 hectares para a sede do Posto. Atualmente, a Terra compreende uma área aproximada de 5.640 hectares, estando incógnitos 660 hectares, em virtude das invasões de fazendeiros (PREFEITURA DE LONDRINA, 2016).

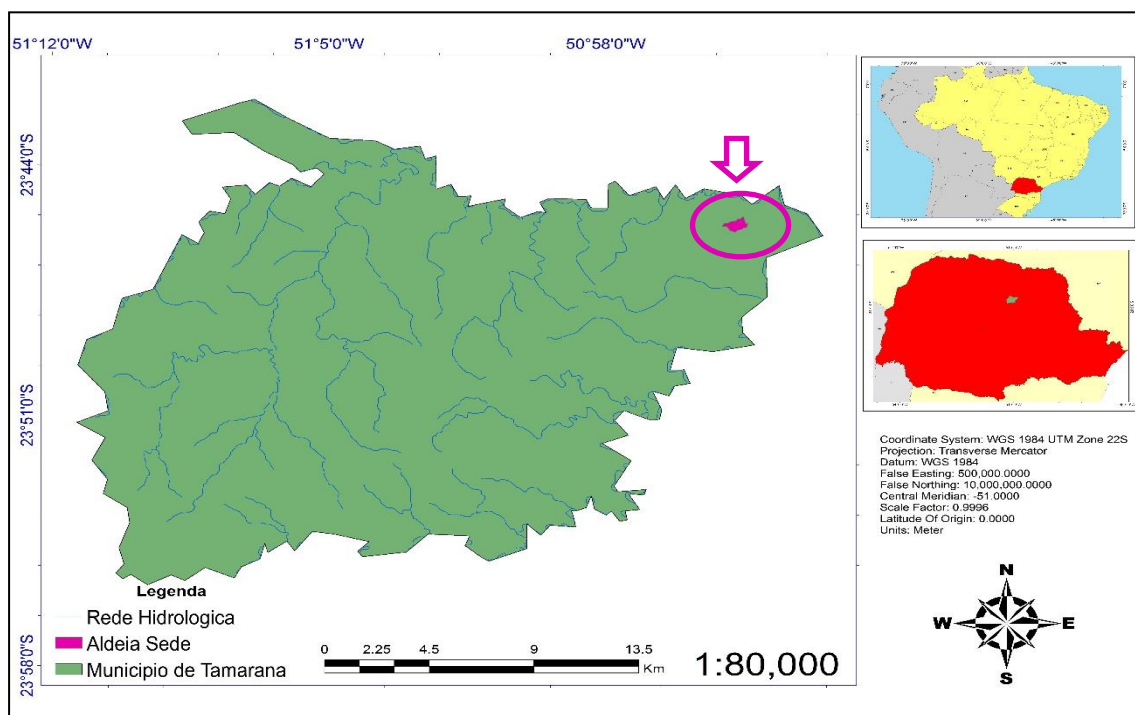


Figura 2: Mapa da localização da Reserva Indígena Apucarantina
Fonte: Autora, Google earth (2016).

Neste território está instalada uma Usina Hidrelétrica, atualmente sob a responsabilidade da Companhia Paranaense de Energia (COPEL) - empresa

mista estadual, criada em outubro de 1954, que atua com geração, transmissão e distribuição de energia, além de telecomunicações. A usina foi construída para abastecer, principalmente, o município de Londrina. A construção teve início em 1946, entrando em operação em 1949. A usina funciona com o aproveitamento do Salto Grande, com 125 metros de altura, no rio Apucarantina. Dois reservatórios fazem parte do projeto, sendo o menor chamado de Apucarantina, com um milhão de metros cúbicos, a cerca de um quilômetro da aldeia Sede. E o outro, de regularização, a montante do primeiro, denominado de Fiú, com 15 milhões de metros cúbicos, a cerca de cinco quilômetros da Aldeia Sede (CIMBALUK, 2013).

A maioria da população é Kaingang, mas há também uma família extensa da etnia Fulniô; o homem Fulniô é de Pernambuco e atualmente está casado com uma indígena Kaingang; há descendentes Xokleng e Guarani. A população da Terra Indígena Apucarantina é de aproximadamente 1.300 pessoas, em um total de 350 famílias. No entanto, há os não indígenas que habitam na Terra Indígena Apucarantina. A maior parte da população concentra-se na Aldeia Sede. A Terra Indígena Apucarantina divide-se em quatro aldeias: Sede, Barreiro, Água Branca e Serrinha.

Na Aldeia Sede há um posto de saúde com um médico (nacionalidade cubana) e uma enfermeira com atendimento permanente à população indígena e alguns casos com cota para aqueles que não são indígenas. Conta com um salão de baile: Venh Kar, a Escola Estadual João Kavagtan Vergílio, nome indígena: Aoãokavag Tãnvirgílio, inaugurada em 1982, e o Colégio Indígena Benedito Rokag. Conta com energia elétrica e água encanada. A maioria das residências é de alvenaria, construída no âmbito de um programa de Estado de Paraná implementado no ano 2003.

A aldeia Barreiro foi criada nas décadas de 1950 e 1960, segundo alguns moradores. Conta com a Escola Estadual Roseno Vokrig Cardoso, onde atuam quatro professores, duas auxiliares de serviços gerais e um diretor não-indígena, contratados pelo Governo do Estado do Paraná, e com um posto de saúde, apenas com serviço de enfermagem, também com energia elétrica e

água encanada. Caracteriza-se das plantações longe das casas. A aldeia Serrinha foi criada em 2010, onde atualmente residem 12 famílias.

2.2. Histórico da educação na Terra Indígena Apucarantina

Com a Resolução Nº 2075/2008 publicada no Diário Oficial do Estado em 29/05/2008, foi regulamentada a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Os estabelecimentos de ensino que funcionavam em terras habitadas por comunidades indígenas passaram a ser reconhecidos como escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Dessa maneira, foram reconhecidas três escolas na T.I. Apucarantina.

A Escola Estadual João Kavagtan Vergílio está localizada na Sede da Terra Indígena Apucarana; foi inaugurada em 1982, inicialmente chamada de Escola Cacique Luiz Pênki Pereira; em 2015 havia 17 professores indígenas e uma professora não-indígena, que residia na aldeia. Cabe destacar que a escola participou de um programa nacional pela FUNAI, cujo objetivo era ampliar o acesso dos indígenas à educação básica. A Prefeitura do Município de Londrina e o Estado eram os encarregados dos recursos destinados à escola. No entanto, a partir de 23 de maio de 2008, a Secretaria do Estado da Educação publicou a Resolução no 2075/2008, que estabeleceu um acordo para que esta Escola fosse organizada e tivesse assistência por meio do Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Desta maneira, o Estado de Paraná se tornou responsável pelo serviço público de ensino, manutenção e pela formação dos professores indígenas desta escola. Nas primeiras séries da educação (Pré-Escola e Ensino Fundamental I), as crianças são monolíngues, unicamente falam a língua Kaingang e começam a ser alfabetizados por meio da língua Kaingang; o ensino da língua portuguesa começa a ser introduzido na 3ª série (Figura 3).



Figura 3: Escola Estadual Indígena João Kavag Tãn Vergílio, escola ensino infantil e escola de ensino fundamental.
Foto: Autora; dezembro 2015.

Há também na aldeia Água Branca a escola de ensino inicial Goj- Kupri, que tem o objetivo de alfabetizar as crianças na língua Kaingang no período da tarde, pois no período de manhã os alunos estão matriculados em uma escola de ensino fundamental na cidade (Figura 4).



Figura 4: Professora e alunos da escola Goj- Kupri.
Foto: Autora; dezembro 2015.

A Escola Estadual Roseno Vokrig Cardoso localiza-se na aldeia Barreiro e atende a Pré-Escola e o Ensino Fundamental I, séries iniciais da Educação Básica. Na demanda por um sistema educacional diferenciado os indígenas Kaingang da Terra Apucarantina, tendo em vista a deserção e as dificuldades para deslocar os alunos que estudavam na cidade, as lideranças e o então cacique – nesse momento, segundo as pessoas entrevistadas, resolveram se organizar politicamente para conseguir a escola de ensino médio. No ano 2012, começaram com o Estado a construção de tal escola, como se pode observar a entrevista realizada a pedagoga da instituição:

Aí em 2013/2012 começaram a construção; em 2013 tiveram que dar início né, trazer os alunos lá de fora que iam (...), que dá acho uns 28 km daqui né, de Apucarantina até Lerroville, onde eles tinham muitas dificuldades de ir tudo dia né, tudo dia, e voltar e tinha ônibus no período de manhã, tarde e noite (Indígena Kaingang Marilene Bandeira, pedagoga do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Por outro lado, uma das primeiras professoras da escola relata as adversidades que enfrentaram alguns professores devido à falta de transporte, como também a falta de professores na escola, de merenda e de uma biblioteca:

Fui uma das primeiras professoras contratadas, eu, professora de sociologia, professor de geografia, educação física; os primeiros eram os únicos professores, os primeiros professores da escola; então eu dormi na escola, já praticamente morei na escola; no começo não tinha transporte, então a gente vinha no carro de um professor (...) Não estava completo: faltava professor de química, faltava professor de física, professor de inglês, a gente ficava dando várias aulas por dia, aulas que inclusive não era de nossas áreas, para que os alunos pudessem ter o quadro completo (..). No começo não tinha merenda, não tinha biblioteca, mesmo assim a gente estava aqui (Larissa Rocha, professora de História no Colégio Benedito Rokag, 2015).

A escola Benedito Rokag tem um formato circular, um espaço externo com quadro, onde os alunos merendam, jogam ping pong, convivem com alguns professores. Há também uma sala para professores, para a direção, uma biblioteca e salas de aula. Além disso, há mesas e cadeiras de concreto com tabuleiro de xadrez. A escola ainda não possui quadra para aulas de educação física, pelo que os professores optam por fazer as atividades correspondentes no campo de futebol da aldeia. Apesar da existência de escola de Ensino Médio dentro da aldeia, alguns pais preferem que seus filhos estudem na escola na cidade, pois acreditam que o ensino é de melhor qualidade, e também porque, segundo eles, aprendem melhor a língua portuguesa (Figura 5).

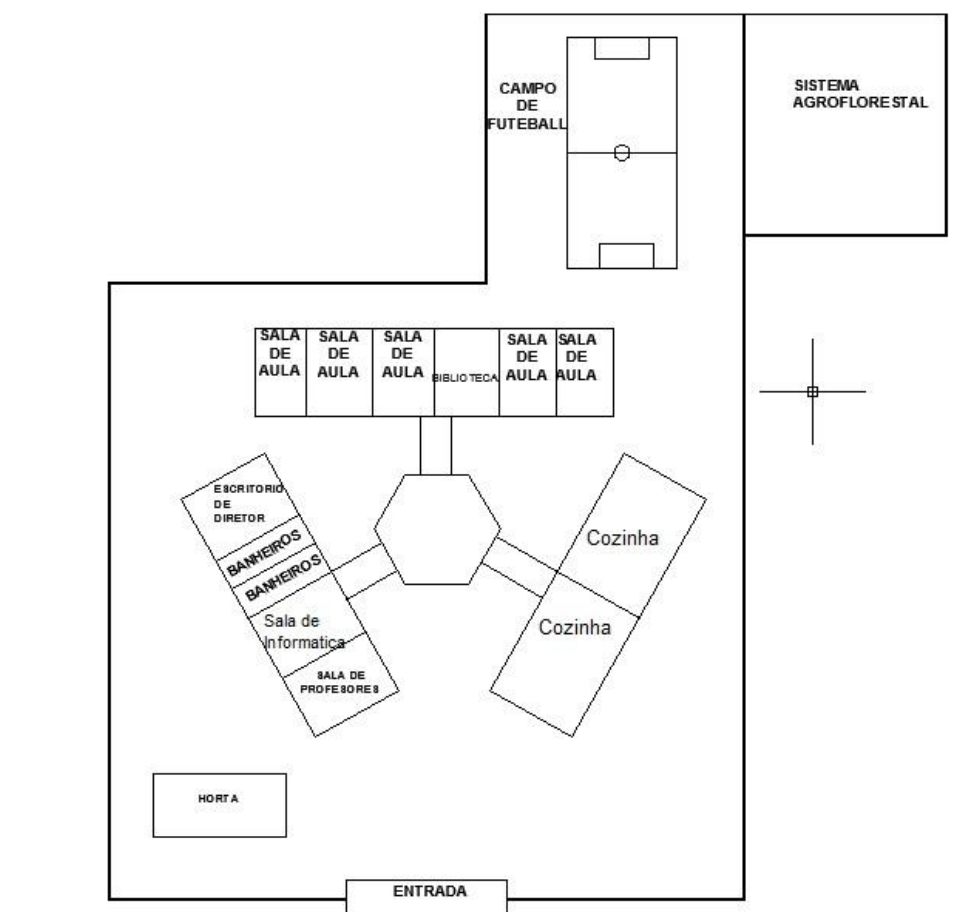


Figura 5: Croquis do Colégio Estadual Benedito Rokag.
Fonte: Autora.

Apresenta-se na tabela 2 o número total de matrículas dos três últimos anos das escolas na Terra Indígena Apucarantina:

Tabela 2. Número total de matrículas dos últimos três anos das escolas na T. I. Apucarantina (2013 – 2015).

**Número total de matrículas dos últimos três anos das escolas na T. I.
Apucarantina (2013 – 2015)**

	Pré-escolar			Ensino fundamental			Ensino médio		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
E.E.J.K.V.*	----	30	15	----	201	189	----	----	----
E.R.V.C.*	----	----	2	----	13	11	----	----	----
C.E.B.R.*	-----	-----	----	184	170	138	27	37	40
TOTAL	----	30	17	184	384	338	27	37	40

* E.E.J.K.V.: Escola João Kavagtan Vergilio. E.R.V.C.: Escola Roseno Vokrig Cardoso. C.E.B.R.: Colégio Estadual Benedito Rokag.

Fonte: Dados da Secretaria de Educação do Governo de Paraná, adaptado pela autora. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/dadosEscola.jsp>

De forma geral, os indígenas Kaingang moradores da Terra Indígena Apucarantina mostraram interesse, enfatizaram e defenderam a importância da escola dentro da aldeia. Os diferentes argumentos dos caciques, lideranças, professores indígenas e alunos demonstraram o empenho no sentido de recuperar sua memória histórica, serem alfabetizados por meio da língua materna, como também da língua portuguesa, e ter acesso aos conhecimentos científicos universais. Observou-se que a escola é um meio para a afirmação da identidade indígena, para a formação de jovens lideranças preocupadas com as políticas indigenistas atuais e participantes ativos nas políticas internas da aldeia. No entanto, os indígenas Kaingang oriundos de outras Terras Indígenas, e que chegaram na Apucarantina, mostraram um desinteresse em aprender a língua materna e em alguns casos até vergonha de ser indígenas.

2.3. Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada entre o mês de dezembro 2015 e o mês de abril 2016, fazendo uso das entrevistas semi-estruturadas, baseadas em um roteiro de perguntas e da observação direta (BERNARD, 1998). As perguntas realizadas foram relacionadas com a pesquisa. No entanto, surgiram novas questões que, sem lugar a dúvidas, enriqueceriam o material. Assim o roteiro era modificado com perguntas que confirmaram as questões anteriores, mas com sujeitos diferentes, ou questões que não foram consideradas no momento de realizar o roteiro, mas foram consideradas trás a observação. Portanto, foram realizadas 27 entrevistas. Os entrevistados foram sujeitos que atualmente trabalham dentro da escola, estudam ou que são lideranças na reserva: professores não indígenas, o diretor (professor não indígena), professores indígenas que atuam dentro da escola, professores indígenas que não trabalham dentro da escola, mas trabalham em uma escola dentro da aldeia, alunos que estudavam na cidade, mas com a construção da escola preferiram estudar na aldeia, alunos integrantes do grupo Nën Gã, alunos que embora tenham uma escola dentro da aldeia preferem estudar na cidade, pães de família, lideranças indígenas, o cacique da aldeia Sede, Cacique de Água Branca e os vicecaciques.

As entrevistas permitiram que os entrevistados relatassem os acontecimentos sofridos pelos alunos antes da construção da escola, como também as perspectivas e limitantes da escola, desde a formação de professores, grade curricular até material didático e a formação e participação das políticas internas do grupo de dança Nën Gã. O fato de entrevistar a alunos que estudam na aldeia e na cidade foi porque surgiu a dúvida do porque ainda tendo uma escola dentro da aldeia preferissem estudar na aldeia, cabe ressaltar que unicamente foram encontrados dois alunos que estudam na cidade.

2.4. A escola na cidade e a escola na aldeia

Os indígenas Kaingang expressaram as principais dificuldades de estudar na cidade, entre as quais destacam-se a distância percorrida pelos estudantes; as adversidades climáticas; a discriminação; o desinteresse dos professores; o alto índice de reprovação; a deserção escolar. Tais adversidades, como o caso da deserção escolar indígena devido ao trajeto para chegar na escola da cidade, são confirmadas em entrevista da pedagoga indígena Marilene Bandeira do Colégio Benedito Rokag:

No começo do ano, no início do ano, sempre tinha bastante aluno; aí quando ia chegando no final de ano já havia bem pouquinho aluno; aí esse pouquinho que conseguia fechar o ano, passar de ano, né; então eles tinham muita dificuldade. A estrada era muito ruim também, a chuva, frio, eles enfrentavam. Aí vendo tudo isso, as lideranças do Paraná se reuniram né, junto com o governo não lembro qual época, qual que era o governo agora também, né, mas eles com aquela luta que eles foram, eles conseguiram ter esse colégio na terra indígena; e a gente também percebia que os alunos sofriam muito lá fora, muito, sofriam muita discriminação, por ser indígena, por falar a língua né; na escola, os alunos discriminavam, professores discriminavam né, então a gente vendo tudo isso, o sofrimento deles... (Indígena Kaingang Marilene Bandeira, pedagoga do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Para acrescentar o já falado pela diretora, o professor indígena Kaingang, morador da T.I. Apucarantina, dá seu testemunho sobre sua estadia na escola na cidade e as dificuldades de alguns jovens indígenas ao sair da aldeia para estudar na cidade:

Vou te dizer assim: no meu tempo que eu estive lá fora não era assim, era muito discriminado; tem gente que está morando dentro da aldeia, que são pobres humildes; eles não querem

sair para estudar; hoje pessoas daqui saem; nós temos uma cultura diferente... (Professor indígena Kaingang, 2015).

Além disso, o professor Indígena enfatiza a situação de discriminação e subestimação por parte dos não indígenas, e menciona também a importância da escola de ensino médio na aldeia, pois ela teria contribuído para reduzir a erosão da cultura e a permanência próxima à família:

Eu vi, assim, muitas coisas, assim, porque nós somos comunidade indígena, nós somos muito discriminados pelos não indígenas. Muitas vezes falaram assim: índio não pode, não sei que – é muita discriminação; eu o que sempre digo: a aldeia Apucarantina ele tem, eu vou dizer, ele tem uma coisa assim de, para mim, seria um presente pra eles, tendo uma escola ensino fundamental e ensino médio, aqui dentro da área indígena, porque minha preocupação era que os indígenas novos que saem lá na cidade, que levam discriminação e acabam desistindo de seu estudo, e hoje ele fica mais perto da família, quando acontece alguma coisa avisa. E essa escola para mim, esse colégio que está tendo agora desde a reserva indígena é de grande importância para mim porque a gente já tem tantas coisas aqui... (Professor indígena Kaingang, 2015).

No mesmo sentido, a professora indígena Kaingang Gilda Kuitã, liderança que participou do processo de reivindicação política pela Educação indígena no Paraná, descreve a luta por uma escola diferenciada dentro da aldeia, devido às adversidades apresentadas pelos alunos indígenas em se trasladar para a escola na cidade e o nível de deserção e reprovação dos mesmos:

Porque o aluno terminava quarto ano e ia a estudar fora; aluno pequeno né que cresceu aqui, que só viveu aqui e logo estudou lá fora e ai ele não continuava, ai ele desistia porque não dava certo né, e ai por isso que a gente lutava, tem escola indígena, que deve ter professor indígena, ai foi conseguindo, e ai o MEC a gente tinha reunião com o MEC o Brasil inteiro, para mudar esse jeito de dar aula, e ai quando a gente conseguiu a escola, agora tem ensino médio, serie inicial até

ensino médio com professores, que assim que tem capacidade de ensinar como a gente quer que seja (Professora de ensino inicial Gilda Kuitã indígena Kaingang, 2015).

Para corroborar o já exposto, os alunos expressam algumas das adversidades enfrentadas, como é o caso de Tiago de Almeida, que foi estudante em um colégio na cidade mais próxima da aldeia somente um ano e que, posteriormente ingressou no Colégio Benedito Rokag para continuar seus estudos. Alguns dos problemas que apresentou foram a discriminação racial e a falta de interesse dos professores. Contudo, Tiago enfatiza a importância da escola diferenciada, devido ao uso de traços culturais Kaingang abordados nas temáticas de sala de aula.

Problema que eu enfrentei, a discriminação, a pessoa discrimina muito, tem pessoa que não se leva bem com nós por ser índio, tirando sarro da gente, fazendo aquela brincadeira de mal gosto com a gente, aí que a gente enfrentou muito na cidade. Tipo assim, eles tentavam falar nossa língua, tirando sarro mesmo, tentando falar a nossa língua para zuar com nós mesmo, aí a gente não gostava disso, mas a gente continua estudando até. Porque aqui a gente, eles falam que nossa escola é diferenciada do que lá fora, porque todo ano a gente faz um evento cultural, que vale umas notas, tipo assim só nossa cultura mesmo; arco e flecha, nossa comida, algumas coisas de indígenas assim, para nós daí já é diferenciado, há vezes que a gente vai para rio com os professores. Não nunca, (...) ninguém mostrou interesse, só na despedida da gente, a gente conversou com o diretor para mostrar nossa cultura. Era só chegar lá estudar e voltar (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Outro ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, também ex-aluno de um colégio na cidade, confirma a indiferença de alguns professores da cidade. No entanto, agora eles sentem maior confiança de estabelecer diálogo com os professores do Colégio da aldeia, pelo que existe uma maior compreensão dos conteúdos dentro das salas de aula.

Eu acho bom as crianças estudar, eu acho bom e daí os que ensinam aos alunos o que nós fazemos, aí eles aprenderam dançar nossa dança, nossa dança cultural, essas coisas que as mulheres, as meninas que ensinam para eles, só que tem alguns que não gostam, que não participam bem, é importante ensinar aos pequenos, aos mais velhos, eles estão aí, em nosso lugar, eu acho bem ensinar isso aí. Não foi bom (na cidade) igual aqui; é diferente né, é diferente, lá os professores não ensinam bem, a gente pergunta e eles não ensinam bem, agora a gente quando não sabe de nada, só relaxa, conversa sobre trabalho essas coisas daí lá não dá vontade de conversar com os professores, daí melhorou muito quando chegou o ensino médio (Jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Uma indígena Kaingang que atualmente faz o curso de Psicologia na Universidade Federal de Paraná (Curitiba) enfatiza a importância de conhecer-se para poder pautar os direitos indígenas. Neste caso, a escola desenvolve um papel importante, pois por meio de uma educação específica pode-se revalorizar os traços culturais tradicionais entre a juventude.

Empoderar a juventude nesse senso crítico de você se empoderar do que é lá fora e conhecer o nosso, porque nós precisamos nos conhecer, que é uma das coisas que a gente sempre discute, de que nós mesmos nos desconhecemos. Como que a gente vai pautar a questão dos direitos com as lideranças indígenas, com a juventude ou com a sociedade indígena em geral, se nós mesmos desconhecemos nosso direito? Então a gente precisa trazer a escola que vai fazer isso dentro da escola. Não se fala de uma educação específica, de um planejamento escolar específico, isso deve estar no planejamento escola. Então é aquilo que eu falei: não queremos reproduzir o que é de lá fora, senão vira branco fazer o mesmo, então porque ter coisas específicas direcionadas aos povos indígenas? Porque ter uma saúde só para ter no papel como está lá em cima? Então deve fazer valer (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia na UFPR, 2015).

Encontra-se, em certos casos, racismo institucional, concebido aqui como a ausência de mecanismos de prevenção e proteção, ou quando não reconhece a existência da prática de racismo em uma instituição, pois não há, na maioria de seus casos, mecanismos de preservação ou proteção nas escolas na cidade. Desta maneira, se cria barreiras entre o professor ou funcionários com os alunos indígenas. Assim, a escola, segundo Parente (2013, et al., pág. 169), contribui para o exercício dos direitos humanos, pois por meio de práticas pedagógicas em sala de aula se pode desconstruir estereótipos e preconceitos que sustentam práticas racistas e discriminatórias.

Embora a escola contribua para a desconstrução de preconceitos, ainda continua sendo necessário ampliar significativamente os trabalhos de pesquisa, projetos pedagógicos, seminários etc. para fortalecer as práticas pedagógicas na escola. Nessa perspectiva, alguns moradores e alunos do Colégio Benedito Rokag reconhecem sua identidade como sujeitos indígenas que valorizam o acesso à educação escolar, no qual não se dê o racismo institucional e, além disso, a importância da autonomia para construir mecanismos pedagógicos alternos que atendam às necessidades e empoderar à juventude.

CAPÍTULO 3 – AVANÇOS, LIMITANTES E PÉRSPECTIVAS DO COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO ROKAG.

Apresenta-se neste capítulo uma caracterização geral do Colégio Estadual Benedito Rokag envolvidas nesta pesquisa. Entre as quais, destacam-se a revalorização da identidade indígena Kaingang, a participação da juventude nas políticas internas da Terra Indígena, neste caso: a formação, missão e participação do grupo de dança *Nên Gã*. As perspectivas do sistema agroflorestal dentro do colégio, o ensino diferenciado e algumas propostas geradas pelos professores conforme sua experiência de ensino no colégio.

3.1. Identidade, juventude e linguagem.

Segundo Testa (2012), a alteridade forma parte principal na formação de identidade, pois é a forma como nos relacionamos com o outro, tornando-se fundamental para o desenvolvimento de todos os seres humanos. Porém, a alteridade é uma construção que depende de como as pessoas vivem e lidam com as diferenças. Na história dos indígenas, observa-se a intenção dos não indígenas de neutralizar a alteridade, já que os consideravam na fase de “infância da humanidade” e que deveriam ser conduzidos pelo caminho “iluminado”, ou seja, no caminho da civilização ocidental. No entanto, na

atualidade, os indígenas têm desenvolvido novas estratégias para garantir seus direitos.

Segundo Gilberto (2012), a identidade não é uma “condição forçada”, pois é construída em relação de intersubjetividades e organizada como forma de concretizar a memória social. Esta construção se dá pela percepção de elementos comuns no seu modo de viver, compartilhada com outros povos, na qual se encontra situada no *modus vivendis* de cada sujeito. Diante disso, no contexto social, é necessário torná-la visível. A descoberta de identidade se dá no momento em que os indígenas se percebem como sujeitos de direitos. Assim, há a tomada de consciência de que são pessoas e povos com direitos e capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais, o que é possível graças à identidade.

A imposição da língua portuguesa provocou impactos e desdobramentos na sociedade brasileira, já que desempenhou o papel de instrumento repressivo às línguas nativas. Segundo Freire (2014), as línguas faladas em determinadas áreas serviram, historicamente, para o reconhecimento da identidade de seus habitantes e para pensar o território que ocupavam e, desta maneira, delimitar suas fronteiras, o que o autor chama de “fronteiras lingüísticas”, que contribuiu para estabelecer os limites da jurisdição sobre as áreas e até seus usos. Diante disso, foram realizadas mudanças significativas a partir da Constituição de 1988 em relação às políticas públicas no campo da educação e da diversidade linguística. Dois aportes significativos foram a criação do sistema de escolas bilíngues no âmbito do Ministério da Educação e o processo de patrimonialização das línguas através do Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL).

No Brasil, como em outros países latino-americanos, ocorreu um apagamento da maioria das línguas indígenas, até o desconhecimento das que ainda restavam no Brasil. A língua é um princípio de igualdade por ser um bem comum de quase todos os brasileiros. No entanto, uma única língua (portuguesa) traz consigo um processo de homogeneização cultural, mas também é um fator para se referir a uma identidade nacional. Desta maneira, a língua portuguesa tem uma função política, a qual marca a questão da

identidade nacional, o que significa que as línguas maternas, em geral, são inseridas no espaço da língua portuguesa (LISS, 2011).

O monolingüismo configura-se, pois, para a constituição de uma cultura nacional, para o sentimento de patriotismo, nacionalismo, para a constituição de uma cultura étnica e para a própria identidade nacional, como algo positivo na medida em que se torna um bem comum a toda uma nação – já que o monolingüismo afeta inclusive as Terras Indígenas - e, portanto, um elemento de ligação entre seus membros. Torna-se, por outro lado, um elemento que possibilita práticas de exclusão quando seus membros rejeitam não somente línguas estrangeiras, mas também as línguas indígenas faladas dentro do território nacional e em suas fronteiras, bem como das variantes da própria língua nacional (LISS, 2011, pág. 87).

Uma das iniciativas do Brasil para manter as línguas nativas ocorreu com a aprovação, em 17 de novembro em 2015, do projeto de Lei 5954/2013, que assegura aos estudantes indígenas da educação básica, do ensino profissionalizante e do ensino superior o uso de línguas maternas, como também o exercício de processos próprios de aprendizagem e avaliação. Tal lei alterou, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96).

A pedagoga indígena da T.I. Apucarânia manifestou sua preocupação em relação ao jovem ao “deixar sua cultura”, pelo menosprezo que acontece, continuamente, na mídia, em comparação à cultura do não indígena. Por isso, ressalta a importância de se trabalhar a identidade dos jovens indígenas dentro da escola:

Porque para trabalhar com esses jovens de hoje é difícil. Eles sabem por que a gente está todo dia com eles; são jovens que a mídia está entrando nas comunidades indígenas, que eles estão deixando um pouco a cultura deles; eles estão vendo, assim, que a cultura do não indígena é mais importante, é mais bonita que a deles. Hoje a mídia está dentro da casa de cada indígena, e se nós não trabalharmos isso na escola ou em nossos alunos vai perder tudo isso, e isso a gente não quer

(Indígena Kaingang Marilene Bandeira, diretora do Colégio Benedito Rokag, 2015).

No mesmo sentido, a estudante de Psicologia Jaciele Nyg menciona a reprodução do modelo branco no modo de viver indígena. Diante disso, o processo de descolonização, segundo ela, é uma opção para repensar a questão indígena e, conseqüentemente, chegar ao tão ansiado bem viver.

Aculturação: as comunidades indígenas, queiram ou não queiram, estão reproduzindo o modelo branco. Está tudo colonizado. Então é esse processo de descolonização que a gente precisa de trazer novas áreas para se pensar isso (...). Eu acredito que a questão indígena é transdisciplinar; que nós necessitamos de todas essas áreas: Antropologia, a Gestão Ambiental, precisamos da Pedagogia, então juntar todas essas para o Bem Viver. Nesse sentido, e a Psicologia acredito que seria um dos passos principais para a gente pensar isso (...). A gente precisa trazer de volta o que a gente era, ser de volta o que a gente era (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

No entanto, a pedagoga menciona o trabalho que realizam na escola para estabilizar a autoestima dos alunos indígenas, pois acredita que a maioria dos alunos tinha (ou ainda tem) vergonha de se reconhecer como indígenas, de falar outra língua ou de ter uma cultura própria. Assim, a temática da revalorização da cultura e da autoestima é colocada na proposta curricular, embora estes não se encontrem na grade curricular oficial.

A gente está na direção e a gente trabalha muito com a autoestima deles, como indígena, porque antes eles não se identificavam como indígenas. Eles tinham vergonha, alguns tinham vergonha de dizer: 'eu sou indígena, eu tenho minha língua, eu tenho minha cultura'. Eles tinham vergonha. Aqui a gente tem tudo isso para trabalhar com eles, tem toda aquela liberdade, aquela autonomia de trabalhar muito a importância de nossa cultura Kaingang, a valorização de nossa língua. A gente coloca tudo isso na proposta pedagógica, no regimento escolar também, tem tudo isso aí: a valorização da cultura;

então a gente trabalha muito isso aí, para eles se identificarem, para eles se autovalorizarem (Indígena Kaingang Marilene Bandeira, diretora do Colégio Benedito Rokag, 2015).

O já mencionado pela diretora (a baixa autoestima dos alunos) é corroborado uma vez mais pelo professor Guilherme, que trabalha em suas aulas para quebrar o silenciamento histórico e romper com a marginalização da cultura Kaingang.

A gente não está falando de pessoas que estão no museu, então porque nós, os não índios, não nos vestimos como os espanhóis, os portugueses (...). Porque a gente tem que cobrar que os índios se vistam, pensem como os índios de lá trás? (...) nós temos que romper com o silenciamento porque a cultura está aí, a cultura existe e nós vivemos com a cultura; e o que temos que fazer é romper com essa marginalização da cultura Kaingang, trazer a cultura Kaingang para o centro, porque o que a gente vê é que muitos alunos têm vergonha de ser indígenas, têm vergonha da língua, vergonha da própria cultura, tem uma baixa autoestima, se acham feios, querem ser como os não índios lá fora. Então eu penso, o que eu procuro fazer em minhas aulas e na minha relação com os alunos, é trabalhar autoestima, trabalhar a valorização da cultura e da história, romper com esse silenciamento histórico (Guilherme Parmezani, professor de sociologia e filosofia do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Da mesma maneira, a líder indígena e professora aposentada Gilda Kuitã lamenta a perda da cultura e da língua. Embora na Terra Indígena Apucarantina haja um processo de revalorização da língua e da cultura (Figura 6), em outros casos, se recupera também os rituais ou a memória cultural.

(...) porque agora o índio está perdendo a cultura, a língua. Tem terra indígena aí que não falam mais a língua. Então a gente está voltando a recuperar isso: a língua, a cultura, fazer que os jovens sintam orgulho de serem índios para melhorar a vida deles. Se o índio, se o jovem não se valoriza, não conhece sua identidade, como é que ele vai fazer? Ele não ser nem índio nem não índio. Vai ficar no meio, perdido. Isso estava

acontecendo com a outra escola, a escola da FUNAI, do SPI, queria integrar. Queriam que o índio acabasse. A intenção da escola que misturasse, que falasse português. Mas o índio resistiu não perdeu a língua (...). Não faz todo o ritual, mas conhece. Então a gente quer que a gente aprenda isso, as crianças continuam, não vai fazer todos os rituais porque alguns se perderam, mas pelo menos conhecer, saber que existia isso (Professora aposentada de ensino inicial Gilda Kuitã indígena Kaingang, 2015).



Figura 6: Jovens Kaingang integrantes do grupo de dança.
Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Adicionalmente, um exemplo na afirmação de identidade como sujeito indígena é o indígena Tiago de Almeida; porque, apesar de ter sofrido discriminação, exorta a fortalecer a cultura e ser reconhecidos no Brasil.

Para mim, ser Kaingang é tudo. Eu sinto mais, eu sinto mais orgulho de ser Kaingang, sempre teve, teve alguma discriminação, mas nunca baixei a cabeça por isso. Porque as gentes humildes são mais discriminadas que as outras

peessoas. Por isso, tem que seguir para frente, levantar mais a nossa cultura, fortalecer mais ainda, tentar ser conhecido pelo Brasil, por nossa cultura mesmo, que a gente já está, tem nosso grupo Nën Gã que já é conhecido pelo Brasil mesmo (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

A identidade é entendida como a construção das relações intersubjetivas, a qual ajuda a concretizar a memória social. Sua descoberta se dá no momento que os indígenas se reconhecem como sujeitos de direitos, como também compreendem seu *modus vivendis* dentro da sociedade. Outro aspecto importante para o reconhecimento da identidade é o uso das línguas nativas. Entanto, o monolinguismo (neste caso, o uso único da língua portuguesa), representa um processo de homogeneização cultural, ignorando e até apagando a diversidade linguística no Brasil. Na atualidade, se apresenta no Brasil valiosas iniciativas com o objetivo principal de manter as línguas nativas, não somente nas comunidades indígenas, como também na educação básica.

Na construção da memória social e a revalorização da identidade, os professores indígenas e não indígenas do Colégio Benedito Rokag da T.I. Apucarantina aplicam na sua pedagogia, dentro da sala de aula, processos para estabilizar a autoestima dos alunos, pois declaram que existe certa depreciação de seus alunos, atribuindo-o, principalmente, à mídia, assim também, à herança do colonialismo. Por isso, segundo eles, para que os jovens se reconheçam e revalorizem sua cultura é fundamental romper com o silenciamento histórico. Viver entre a cultura hegemônica sem deixar sua língua, sua cultura, em fim, sem deixar de ser Kaingang.

3.2. Participação política com os estudantes

Segundo Tommasino (1995), os movimentos sociais indígenas do período 1979-1985 revelam a desconfiança que tinham os indígenas em relação aos brancos, pois consideravam que estes usurpavam suas terras com promessas que jamais cumpririam. Essa consciência foi construída ao longo da história. No entanto, a autora afirma que os indígenas não foram sujeitos passivos na construção histórica, já que percebiam os interesses ocultos, a manipulação pelas autoridades, o autoritarismo dos indigenistas e a usurpação de terras. A autora conclui que os indígenas tinham a percepção, mas não as condições para se contrapor aos abusos dos brancos.

Segundo Barbosa (2015), os movimentos sociais são considerados como sujeitos educativos, pois reconhecem a existência dos planos no acionar dos sujeitos históricos – políticos, condicionando-se no mesmo nível. Neste caso, considera-se a centralidade do educativo no campo da disputa política. A autora define quatro dimensões da *práxis* educativa-política, para caracterizar os movimentos sociais indígenas e camponeses: a primeira dimensão: os movimentos sociais devem ser considerados como um fenômeno social coletivo em permanente dialética construtiva; a segunda dimensão: a *práxis* educativa-política dos movimentos sociais com referência à territorialidade, pois é o território é concebido como lugar legítimo de resistência, *locus* de construção e fortalecimento da identidade; a terceira dimensão: a defesa do *ethos* da identidade, ou seja, de uma identidade com raízes profundas em uma cosmovisão milenar; a quarta dimensão está relacionada com a autonomia como elemento constitutivo do reconhecimento da função social e da política da cosmovisão, das línguas originárias e sentimento de pertença territorial.

Apresenta-se nas seguintes entrevistas a importância do movimento indígena na formação de lideranças indígenas jovens, a função que desenvolve a Comissão Nacional da Juventude Indígena, bem como o temor que manifestam os jovens e idosos com a desapareção de sua cultura pela perda de terras caso venha a ser aprovada referida PEC 215, tendo em vista a

participação que teve o grupo de jovens da Terra Indígena Apucarantina nas manifestações políticas do movimento indígena contra o decreto. Jaciele Nyg, estudante de psicologia da Universidade Federal de Paraná, demonstra o significado ou importância do movimento indígena para ela:

Minha formação foi no movimento indígena, porque você acaba vendo as coisas e sabendo aonde você vai caminhar e o que que você vai melhorar, é um horizonte que você vê outra perspectiva do mundo; então eu acredito que a juventude de Apucarantina está caminhando bastante (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

Nos anos 80, no apogeu do movimento indígena do Brasil, foi conquistado o reconhecimento dos povos indígenas, seus costumes e tradições. Este logro se deve, entre outros aspectos, ao acesso dos indígenas ao ensino superior o que permitiu um renovado diálogo entre juventude e lideranças indígenas. Houve um acontecimento significativo no sentido de exercer os direitos que em um princípio foi negado. Este episódio da história brasileira é relatado por Jaciele Nyg, também liderança e militante do movimento indígena.

O movimento indígena entra aí desde os anos 80's, e inclusive foram um dos primeiros acadêmicos, os primeiros que foram para universidade que trouxeram essa discussão com as lideranças nacionais dos povos. Começaram a se organizar, foi onde conseguimos os artigos 2 e 3 da Constituição né, então reconhece os povos indígenas com seus costumes, suas tradições. Então esse movimento em que se iniciou, nesse sentido, para gente estar pensando agora o futuro das nossas crianças né, isso não vai acabar, como muitos acabaram, está lá. Então morrem em terra indígena, mas não há mais índio, o pensamento é branco, então é muito difícil isso porque a gente tem que fazer um trabalho que tem que atingir nossa sociedade; e a sociedade branca que é totalmente ignorante da questão indígena. Então esse trabalho é bem desgastante, mas é fortalecedor ao mesmo tempo, que são assim

resistentes, para a gente estar aqui outros vieram antes de nós... (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

Como parte da formação de jovens lideranças indígenas, ocorreu em Brasília o *I Seminário Nacional de Juventude Indígena* em 2009, no qual a juventude criou a Rede de Juventude Indígena (Rejuind) com o objetivo de dialogar e trocar experiências entre os povos indígenas, utilizando novas ferramentas, como as redes sociais, visando a demonstração de ações da juventude indígena em prol dos direitos dos povos indígenas. Além dessa rede, criaram a Comissão Nacional da Juventude Indígena (CNJI) a fim de contribuir para a mobilização e a articulação da juventude indígena. Também se criaram espaços de participação no Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e a Subcomissão de Gênero da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), tendo como princípio o fortalecimento e a contribuição para o movimento indígena e o protagonismo juvenil por meio de seminários regionais, nos quais deveriam de conter temas que atingem aos povos indígenas e elencar as principais demandas relacionadas à juventude indígena e futuras gerações.

Uma integrante da Comissão Nacional da Juventude Indígena explica que uma das funções principais da Comissão é formar multiplicadores indígenas e fazer deles protagonistas de sua história. Também narra alguma das ações realizadas pela Comissão, como por exemplo, o intercâmbio de experiências com outras terras indígenas.

Como eu falei que estava no movimento indígena, fiquei três anos na Comissão Nacional da Juventude Indígena. Este ano termina nosso trabalho da Comissão Nacional da Juventude e a função da juventude indígena é essa trazer a juventude para protagonizar e formar multiplicadores nesse sentido né. A gente faz trabalho aqui, eles vão expandindo, tanto que o ano passado teve um intercâmbio de outra terra indígena, eles nos receberam, deram comida, foi muito bacana. Então esses intercâmbios, a gente precisa fazer isso (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

Por outro lado, alguns líderes da Terra Indígena Apucarantina manifestam sua preocupação em relação aos governantes, pois acreditam que estão tentando acabar com sua cultura, sua cosmovisão, sua identidade, suas terras, ou seja, arrasar com os indígenas brasileiros e deixar o que Tiago de Almeida (morador da reserva) chama de “(...) fazer só uma cultura que é a cultura portuguesa”.

Porque as pessoas, os governantes estão tentando acabar com algumas coisas nossas. Aí a gente faz esse movimento para melhorar umas coisas ou para não acabar, daí a gente faz esse movimento para melhorar algumas coisas: saúde, educação, outras coisas que nossos líderes estão querendo acabar. Daqui a uns tempos, é difícil para nós, daqui a uns 30 - 50 anos a gente não vai estar aqui. Não se esquecer da nossa cultura, tentar manter, tentar ajudar nosso povo com nossa cultura mesmo. As pessoas de lá em cima vai tentar acabar com nossas culturas, a gente já sabe disso, os nossos avós não conseguiram esquecer para eles. Nossos governantes vão tentar terminar nossa cultura para fazer só uma cultura que é a cultura portuguesa (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Existe no Brasil a ideia de que somente há indígenas na região Norte, ignorando a existência dos povos indígenas no Sul. Tal afirmação é confirmada pela liderança da TI Apucarantina. Alguns jovens indígenas, pertencentes ao grupo Kaingang chamado Nën Gã, participaram de espaços políticos e se manifestaram pelo reconhecimento de sua cultura, como podemos observar na seguinte entrevista:

Eles têm participado em vários espaços políticos, em setembro nos 25 anos da Constituição Brasileira, aí foi uma mobilização nacional dos povos indígenas. Fomos explicitar como que estava a situação dos povos indígenas no Brasil; que não se respeita a Constituição, aí foram lá em cima onde está o poder para dizer: ô estamos aqui, nós somos Kaingang (...) aí eles falam que não tem índio no Sul, então foi o primeiro momento que eles saíram daqui “Como que não tem índio no Sul? nós

estamos aqui, falamos nossa língua, mantemos nossa cultura” (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

No mesmo sentido, o desconhecimento dos povos indígenas no Sul é confirmado pelo diretor do Colégio Benedito Rokag:

Os brasileiros acham que só tem Índio no Norte, pensam e falam que no Sul não há indígena; em Londrina nem sabem que existe esta reserva indígena (Amaral, Diretor do Colégio Benedito Rokag, 2016).

Mais uma vez, esse desconhecimento é confirmado por uma liderança do agrupamento Água Branca, que a sua vez, confirma o preconceito que se tem dos indígenas por usarem “roupa dos brancos”. Além disso, o interesse que tem por dar a conhecer sua cultura e tradições nos jornais e dessa maneira manter sua cultura.

(...) hoje a gente tá aí buscando para a comunidade né e que a gente tem que pensar nos velhinhos, tem que pensar nas mulheres viúvas, temos que pensar no jovem, temos que pensar na rapaziada, as meninas; então a gente está para reforçar isso, a partir da cultura, a tradição para não perder isso. A gente, o que faz a gente e a riqueza nossa é isso aí, é o que nós conhecemos: o artesanato, as danças, os cânticos, as pinturas corporais, tudo isso, as comidas típicas, nós estamos pensando um dia isso chamar o jornal para divulgar isso porque temos ouvido que no Estado de Sana Catarina, Rio Grande, o Estado do Paraná não tem indígena, só lá no Norte, porque lá vivem só com pena, todo dia o corpo pintado. E aqui o índio não é índio mais porque vive usando roupa dos brancos (liderança da aldeia de Água Branca, Renato Kiriri, 2016).

A liderança Kaingang Ivan Bribis menciona que no mesmo governo se discutia a existência dos indígenas no Sul e o preconceito por usarem celulares e roupas dos “brancos”, colocando, sob tal pretexto, em dúvida sua identidade como indígena.

(...) tempo atrás se discutia no governo que no Sul não tinha mais Índio; eu acredito que tem paranaense que diz que não

tem mais índio aqui, eles se enbasam nos filmes, em livros de história em alguns pesquisadores, que índio é aquele que vive no mato. Recebemos muita crítica que índio tem celular, índio usa tênis, não sei o que. Então são absurdos você tem que fazer algumas coisas (Liderança indígena Kaingang Ivan Bribis, 2015).

Com tudo o já exposto, em relação ao resgate da cultura Kaingang, os jovens da T.I. Apucarantina, juntamente com algumas lideranças indígenas, chegaram a um consenso para formar um grupo de dança integrado por jovens, que cantaram e dançaram o que em um princípio os Kaingang faziam. Assim foi criado o grupo denominado Nĕn Gã (Os donos do mato, segundo alguns jovens integrantes do grupo), formado após da festa do Parí no ano 2010 (Figuras 7 & 8), uma festa tradicional que foi retomada por um líder Kaingang, Sr. Augusto, do Rio Grande do Sul:

Grupo NĕN GÃ surge em 2010 quando nós decidimos fazer a retomada de uma festa cultural que é armadilha de pesca pari. No 2010 a gente decide retomar o que se estava perdendo, e daí a gente fez uma discussão: Ivan, Janaína. O grupo começou com a escola daqui em baixo, com os pequenos, aí a gente trouxe um líder nosso Kaingang, hoje falecido, um grande guerreiro, Sr. Augusto; ele era do Rio Grande do Sul aí ele veio para fazer essa retomada de pesca né; então ele levou a escola aos professores na Rivera do rio. A gente ficou toda a semana assim, fazendo ritual, aí que a gente decidiu fazer um grupo né; dançar, viver, ser Kaingang por uma semana. Foi aí que iniciou, em 2010, aí no segundo ano aumentou um pouco mais (...) então até hoje, mas foi na retomada da festa tradicional que é a pesca do Pari, que foi que se iniciou o grupo (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).



Figura 8: Jovens Kaingang do grupo dança Nën Gã no começo da festa do Parí.

Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.



Figura 7: Jovens Kaingang do grupo dança Nën Gã no começo da festa do Parí.

Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Outro integrante do grupo Nën Gã, menciona o interesse que tiveram em aprender canções dos Kaingang e a interação que tiveram com uma idosa para que ela ensinasse algumas das canções agora interpretadas pelo grupo. Assim também a recriação do grupo, não somente com canto, mas também com dança. Nota-se o incremento de jovens no grupo nos últimos anos, segundo Tiago, de 30 para 48 integrantes em 2016.

Quando uma turma lá de Maringá veio aqui: não tem um grupo de dança para mostrar para nós; eu pensei assim, só que um cara ensinava a nós, tinha uma velha que ensinou a a cantar; três músicas de indígena, para nós cantar; aí chegou outro indígena para nos ensinar, mas ele queira dinheiro; aí ele que ensinou só 4 músicas para nós. Aí foi que uma turma de Maringá chegou, aí pensei, estava eu e quatro colegas: “vamos dançar porque música nós já sabemos” pegamos 18 meninas e 12 moleques, só que nessa época daí, agora somos 48 do grupo. Daí foi nessa hora que surgiu esse grupo, dançamos para eles aí falaram que passamos na internet (Jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Entre seu reportório, Tiago de Almeida menciona algumas das canções interpretadas pelos integrantes do grupo, ensinadas por uma anciã e por um senhor Kaingang morador de outra reserva.

Guerra

Inh rár kÿ in mÿ há

Quando eu estou me defendendo na guerra eu estou feliz.

Namorado

Isÿ ã to kutënh há tóg ti

Eu quero atravessar esse rio para ficar com você.

Sol

Rã mág tá rã tãre jãpã ty

Onde nasce o sol nasce, onde o sol se põe es quero estar.

A liderança indígena Gilda Kuitã relata que foi dentro da escola João Kavag Tãn Vergílio, ensino fundamental, que foi criado o grupo Nën Gã. Através das práticas culturais é que os jovens passam a acessar o conhecimento de sua própria história e promovem uma revitalização de sua própria cultura. Tal grupo agora é (re)conhecido dentro e fora da aldeia, pelas diversas formas participações em atividades culturais e políticas.

(...) a gente começou a fazer esse movimento dentro da escola, através da cultura, as danças, histórias orais, e a gente sempre convidando os professores, porque o aluno conhece um pouco a história dele, e aí ele foi mudando, foi criando esse grupo, esse movimento, que nós temos agora que está muito bom, através disso ele se conhece mais, se conhece um pouco da história dos cantos; e aí eles foram gostando e agora eles tem um grupo de movimento forte, conhecido, já foram várias vezes em movimentos indígenas lá, e a gente sente que está mudando, se estão preparando para o foro mundial, então eles têm esse desejo agora, através da escola; nós temos as crianças pequenas que fazem parte do grupo, isso faz incentivar eles aos pais, os pais gostam né, mas é assim: foi através das diretoras indígenas (Liderança Indígena Gilda Kuitã, 2015).

A missão do grupo Nën Gã radica na preocupação de alguns jovens indígenas de que sua cultura se perca como também o pensamento que têm sobre a repressão das esferas maiores do poder com a aprovação de leis alheias aos interesses dos indígenas, como se verá posteriormente nas entrevistas realizadas. Diante disso, o grupo indígena Kaingang chamado Nën Gã (Donos do mato) pretende manter sua cultura, sua relação com a natureza e ocupar os espaços públicos de manifestação na sociedade (Figura 9).

Nën Gã, chegar ao Bem Viver, manter a nossa cultura, toda nossa relação com a natureza, com os deuses; então isso é ser Kaingang: dominar os espaços, estar nas universidades, para manter a nossa sociedade, se não vai se perder, se continuar do jeito que está, porque o problema vem de lá, de cima, a

repressão vem de lá em cima (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).



Figura 9: Grupo Nën Gã, dançando no dia do índio na Terra Indígena Apucarantina.
Foto: autora; dezembro 2015.



Figura 10: Grupo Nën Gã, dançando no dia do índio na Terra Indígena Apucarantina.
Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Uma das participações do Grupo Nën Gã e alguns outros jovens Kaingang foram ao encontro de povos indígenas que se manifestou contra a PEC 215 em Londrina (PR). O movimento de militância significa para eles não apenas em sua dimensão política, mas também como fortalecimento cultural.

Então foi o primeiro espaço político. Agora mesmo vai para o Foro Mundial né, este final 19 (dezembro, 2015). Então, no Foro Mundial, eles fazem manifestações, eles que se organizam. Estes dias teve o da PEC 215 em Londrina; eles foram, se organizaram, é mais um movimento político de militância mesmo, assim: manifestar. Nós estamos aqui... também o fortalecimento cultural né, que a gente não pauta só questão política, mas o fortalecimento cultura em si. Práticas que estavam se perdendo, retomar, inclusive, a gente está com projeto agora, que é a festa dos mortos, a gente faz o culto dos mortos né, poucas terras indígenas faz. Eis em Apucarantina: não fazia mais, a gente quer fazer de novo, só que daí é um processo né, a gente precisa saber, conhecer, porque esse é nosso espiritual, esse é nossa religião, os nossos rituais, isso é nossa religião. Então religião não é instituição, como o Cristianismo que é instituição (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

Da mesma forma, um ex-aluno do Colégio Benedito Rokag manifestou sua preocupação sobre a PEC 215, pois acredita que a aprovação dessa lei incentivar os fazendeiros a invadir suas terras para a produção e, conseqüentemente, segundo ele, não terá mais indígena no Brasil. No seguinte texto manifesta seu aborrecimento com os fazendeiros por terem concentrado as terras, sendo que os indígenas estão precisando de mais terra.

Mas nós não estamos aprovando aí, tem muitas coisas que são ruins, mas o que nós não estamos gostando é essa do PEC 215; se essa PEC 215 aprovar aí já não vai ver mais índio aí, os fazendeiros vão invadir nossa terra, vão colocar boi. Daí essa PEC 215 é o pior o que o índio não quer que aprove aí. Cada vez que vai falar dessa PEC 215, nós estamos lá em Brasília, porque se aprovar essa PEC 215 mesma coisa que

nós não vamos existir mais, ninguém vai olhar para cara dos índios mais. Querem tirar terra dos índios, os fazendeiros aí; quando nós estamos fazendo um cartaz aí sobre a PEC. Sempre estar falando que é muita terra para o fazendeiro, muita terra para poucos fazendeiros, porque tem poucos fazendeiros, porque querem mais terra? Não sei por que querem mais terra. Nós que estamos precisando de mais terra, mas nós não estamos mexendo com eles, eu não sei por que estão mexendo com nós. Mas se aprovar essa PEC vai ser ruim para nós (jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

No mesmo sentido, uma liderança da aldeia Água Branca, Renato Kiriri, menciona a pressão que sentem os indígenas pelo Congresso, pois considera que não existe um interesse dos congressistas para que haja uma demarcação de terras. Assim, o indígena da atualidade está com insuficiente terra.

(...) hoje estamos pressionados pelo Congresso dessa forma porque eles estão pressionando aos indígenas para não ter mais demarcação; o índio fica só em pedacinho, a população está crescendo (...) e hoje a gente só está com pedacinho de terra, tiraram muito do indígena, como eu falei, está reduzida as terras, o índio tinha muito, as aldeias eram territórios, não eram reservas, um pedacinho; todo lado do Tibagi, tem o Barão e São Gerônimo e Apucarantina, do outro lado tem Mococa e Ortigueira; era um território só, era só território indígena (liderança de Água Branca, Renato Kiriri, 2016).

Ele expressa sua preocupação com a eventual aprovação da PEC 215. Segundo ele, é o governo que quer tirar os direitos indígenas, e entre esses direitos o acesso às terras, e que, conseqüentemente, o indígena terá que ficar sem suas terras e ser favelado. Por isso que exorta aos povos indígenas para lutar pelos seus direitos.

(...) tão querendo tirar todos os direitos da comunidade: é a PEC 215, está dando muito choque nas comunidades indígenas a nível Brasil, como um todo né, Mato Grosso, Amazona, Acre, Roraima. Eles estão todos contra essa PEC

215, que até inclusive eu vi os jornais falando disso então, já foram no Congresso lá, já com a marcha mesmo fortemente. Bastante indígena lá de todo lugar e, eu acho, Santa Catarina, Paraná, teve um confronto com os policiais lá, então teve confronto lá, muito feio mesmo; não é só uma comunidade, é toda etnia. Quando eles resolvem fazer uma coisa se reúnem. Então nossa preocupação é essa daí: o governo, os congressistas, o deputado federal, senadores, tirar todos nossos direitos de nossa comunidade, que está assegurado na Constituição Federal, e daí? Como que não? mas aí nós vamos a ser o que? Índio favelado, índio sem-terra, isso que vai acontecer. Eu tenho medo que aconteça isso, o futuro, por isso que a gente tem que lutar para isso não acontecer (liderança de Água Branca, Renato Kiriri, 2016).

No mesmo sentido, Tiago nos explica as dificuldades que ele e o grupo Nën Gã participaram de uma manifestação em Brasília. No entanto, manifesta seu compromisso para com o grupo, pois acredita que é uma forma de manifestar sua inconformidade pela pouca terra que possuem e que ao redor das reservas predomine plantações de agrotóxicos com fortes impactos ambientais.

Reunião que nós fazemos aí, eu sou coordenador. Quando vamos a Brasília, nós temos que fazer um negócio aí, para arrecadar dinheiro, para que meu grupo não passe necessidade na estrada. E a primeira vez que nós fomos para Brasília, nós sofremos lá, passamos fome, acabou combustível do ônibus, ficamos na estrada e comemos cana (ri). Olha, eu estou olhando mais para meu grupo, para quando nós sair para um lugar ter um dinheiro e nós comprar um negócio. Tem muitas coisas que se pedem nesses movimentos indígenas, sobre as terras que nós temos aí, terra muito pequena para nós, a causa dessas plantações de agrotóxico em nossa terra, muita gente está contra, eu também não gosto... (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Segundo um de seus integrantes, o grupo Nën Gã tem participado em diversos movimentos, entre eles em Brasília, sendo que conseguiram dois carros de saúde que faltavam para o atendimento dos pacientes da aldeia. Nota-se também a maior participação política interna na aldeia, na interação e disponibilidade para melhorar e para agenciar as demandas da T.I. nas questões de saúde e educação.

Aí fomos para Brasília, para esse negócio de saúde também, deu certo, nós conseguimos dois carros de saúde; aí meu grupo quando está precisando de alguma coisa aqui na aldeia, quando nos chamam nós estamos aí sobre saúde, educação, outras coisas da aldeia e nós estamos sempre, porque a saúde é importante; os remédios. Ontem mesmo fui procurar remédio e não tinha. Se o cacique chamar: 'peguem seu grupo, vamos a fazer um movimento', nós vamos, porque eu gosto, gosto de mostrar que meu grupo é forte; esse movimento da saúde é muito importante. As pessoas estão pedindo transporte para os professores, porque os professores vêm e vão até onde estão morando, mas até agora não tem conseguido para eles. Merenda escolar, mas eles fizeram protesto para isso, então estamos aí (...) (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Apesar de ter uma participação na política interna e até preocupação por melhorar alguns serviços básicos da reserva, há certo desconforto com algumas lideranças. No entanto, outras aldeias mostram-se interessadas em formar seus próprios grupos, como relata um ex-aluno do Colégio Benedito:

Tem uns que não gostam, que não olham para nossa cara.... Eles falam que não gostam de nosso grupo. A melhor coisa que o cacique pode fazer é manter o grupo para falar bem da aldeia, sempre falam bem da aldeia, que tem um grupo bom. A aldeia Queimada gostou de nosso grupo; mostramos para eles e estão fazendo seu grupo: Marrecas, Ivaí, São Jeronimo, Mangueirinha. Nós que estamos ensinando a eles (jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015)

Entanto, as lideranças reconhecem no grupo de jovens o interesse pela cultura, a militância e a constante preparação. Para a liderança Ivan Bribis, a resistência é vital para a existência, como também a formação de lideranças.

Eu vejo que a juventude de Apucarantina tem um destaque principalmente pelo trabalho da cultura, na militância, e preparar-se e tudo porque se tem que estudar e se preparar porque a cada dia é um dia é para você se levantar, mirar para frente, o que vou fazer hoje, qual que é a demanda, qual é encontro em mim e como agir. A restrição de direito dos indígenas; então a questão indígena é resistir para existir. Como que a gente vai resistir nos 500 anos. Como que a gente vai se preparar para conduzir esse bastão (liderança indígena Kaingang Ivan Bribis, 2015).

Assim, os movimentos indígenas surgem no Brasil nos 80 como resistência aos tratos inumanos das instituições do governo, de religiosos e da população brasileira. Nestes movimentos surge uma consciência que coloca o indígena não como sujeito passivo, mas como sujeito ativo na construção da história. Foi com isso conquistado o reconhecimento na Constituição Brasileira. Nos movimentos sociais, a práxis educativa é fundamental, pois se encontram em permanente dialética construtiva, em referência à territorialidade, à identidade e à autonomia.

Embora exista valiosos avanços em matéria de direito, é inegável o sentimento de ameaça que têm alguns indígenas. Isso é confirmado com argumentos de alguns jovens e lideranças da T.I. Apucarantina, pois afirmam que interesses alheios ameaçam seus territórios e sua cultura, o que significa, para eles, a extinção dos indígenas brasileiros. Por isso, segundo eles, há a importância de estar organizados e se manifestar, o que significa a permanência de futuras gerações indígenas. Nessa busca pela formação de lideranças, para maior participação de cidadãos indígenas, criaram-se importantes espaços para a mobilização e a articulação da juventude indígena. Entre elas, encontra-se a participação e aquisição de experiências de uma das habitantes da T.I. Apucarantina na Comissão Nacional da Juventude Indígena, para a qual contribuiu a articulação do grupo de dança Nën gã. Este grupo de

jovens que procura, por meio de suas participações, o reconhecimento da cultura Kaingang, como também a construção de uma constante interação em espaços políticos para a gestão das demandas de sua comunidade. Desta forma, têm conseguido resgatar a memória dos mais velhos, sobretudo das canções, como também das festas tradicionais, como é o caso da Festa do Pari. Agora, segundo relatos dos moradores e de algumas lideranças, planeja-se resgatar outras festas e práticas tradicionais, além da organização na política externa e interna, pois o resgate dos traços culturais significa para eles a continuidade da existência de seus povos.

3.3. Educação ambiental e agroecologia

A agroecologia, em suas múltiplas formulações, comporta uma nova concepção para a produção e convoca aos povos indígenas, do campo e das florestas a serem atores privilegiados no processo, pois se assenta nas particularidades das condições locais e na singularidade de suas práticas culturais. Convocando a um diálogo de saberes e intercâmbio de experiências; bem como a uma interdisciplinaridade para articular os conhecimentos ecológicos e antropológicos, econômicos e tecnológicos que confluem na dinâmica dos agroecossistemas e no intercâmbio de matrizes culturais. Os métodos da agroecologia na produção agrícola e florestal se fundamentam nos saberes milenares acumulados pelos povos rurais, indígenas, da etnobiologia e etnotécnica. *"As práticas agroecológicas nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do saber, a um tempo em que seu saber marcava um lugar no mundo e um sentido de existência"* (LEFF, 2002, pág. 37).

Segundo Gliessman (2001) a agroecologia é "a aplicação de conceitos e princípio ecológico para o desenho e manejo de agroecossistemas sustentável" (pág. 13), pois provê conhecimento e metodologias para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável. Além disso, valoriza e promovem o uso e resgate dos conhecimentos tradicionais, tomando em conta o histórico das atividades

agrícolas, práticas ecológicas e componentes do agroecossistema. Em poucas palavras é a produção de alimentos em sistemas sustentáveis.

No mesmo sentido, Altieri (1999; 2006) reafirma o já dito por Gliessman, além agrega que o objetivo central dos desenhos agroecológicos são: aumentar a eficiência biológica, preservar a biodiversidade, como também, manter um sistema altamente diversificado com um solo biologicamente ativo. Tendo em conta que se devem minimizar ao máximo possível os insumos externos. Isto se logra através de estratégias diversificadas e, conseqüentemente, aumentando os sinergismos entre os componentes do sistema. Além disso, atribui grande parte do pensamento agroecológico contribuição dos diversos estudos realizados aos sistemas agrícolas nativos, fazendo ênfases sobre a importância da dimensão social da produção para a compreensão do funcionamento e lógica dos sistemas agrícolas.

A diferença da cultura ocidental, os povos nativos consideraram a terra não como recurso econômico, senão como a fonte principal que satisfaz suas necessidades. Além disso, a terra constitui “*o centro do universo, o núcleo da cultura e o origem da identidade étnica*” (pág. 54). Partindo dessa cosmovisão, o humano passa a ser visto como uma forma de vida particular que interatua em uma comunidade mais ampla de seres vivos. Por isso que o uso, que as sociedades indígenas dão aos recursos naturais, se dá a partir do conhecimento ecológico (geralmente: diacrônico, local, coletivo e holístico). Criando sistemas cognitivos que são transmitidos de geração em geração por meio da língua. É assim que as memórias culturais, constantemente ameaçadas, é um recurso intelectual vital para as culturas indígenas que ajuda também na preservação das línguas nativas (TOLEDO, 2005; 2008).

Outro fator para considerar a relação do homem com a terra é a estratégia de uso múltiplo, pois cada família reconhece, assigna e organiza seus recursos produtivos. Contudo, as comunidades indígenas tendem a adoptar uma estratégia que diversifique a unidade produtiva tradicional; tendo duas características ambientais: a heterogeneidade espacial e a diversidade biológica (Figura 10). O anteriormente dito dá lugar a um “axioma bio-cultural”

(TOLEDO, 2008) ou o “conceito da conservação simbiótica” (NIETSCHMANN, 1992) estes dois conceitos são entendidos como:

“(…) a diversidade biológica e a cultural são reciprocamente dependentes e geograficamente conterrâneas, constitui um princípio chave para a teoria da conservação e suas aplicações, e é a expressão da nova pesquisa integradora e interdisciplinar que ganha o reconhecimento dentro da ciência contemporânea” (TOLEDO, 2008, pág. 53).

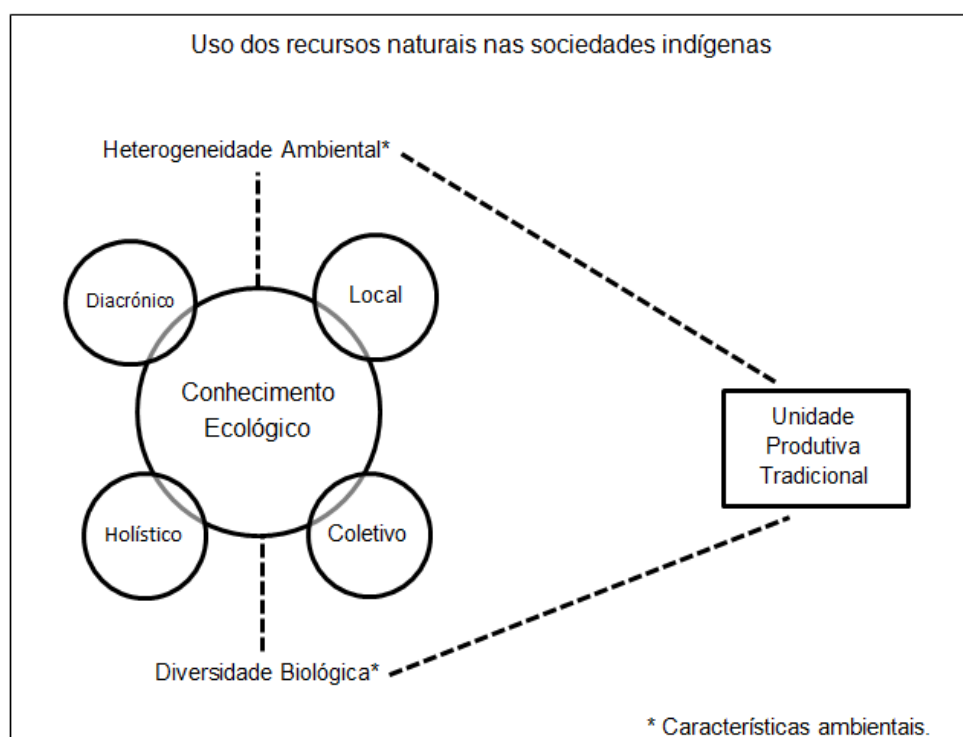


Figura 11: Uso dos recursos naturais nas sociedades indígenas.

Fonte: Criado pela autora, inspirado pelo autor Toledo 2008.

No caso da região Sul do Brasil, ao longo do processo de colonização para a produção cafeeira, houve um intenso conflito entre os Kaingang e os colonizadores. Nos anos 50, a Terra Indígena Apucarantina foi submetida a uma devastadora extração madeireira, fomentada por agências governamentais, bem como o desmatamento e o arrendamento de glebas a pequenos e médios produtores. Nos anos 80, o solo já estava em fase de saturação, além da propagação de espécies *Samambaia* e *Brachiaria sp.*, o

que contribuiu para a ocorrência de incêndios constantes, descontrolados e de grandes proporções (NORDER & RODRÍGUEZ, 2007).

A cosmologia tradicional dos Kaingang incide em que os universos naturais, sociais e sobrenaturais interagem reciprocamente, pois segundo eles, homens, animais, vegetais e espíritos estão unidos simbolicamente, nos mitos e ritos. Diante disso, os territórios habitados pelos Kaingang são codificados, classificados e conhecidos na sua especificidade. Um exemplo da relação que estabelece os Kaingang com o meio ambiente é a Pesca de Pari, pois está intimamente ligada com sua identidade étnica. O aspecto técnico consiste em uma armadilha na barragem, onde coloca-se uma esteira de taquara, estribada por uma armação de madeira. Esta técnica permite direcionar as águas para dentro da barragem, para formar uma forte correnteza para que os peixes caiam no pari, onde são coletados. A pesca do Pari é realizada nos meses de abril a junho. Nota-se o conhecimento acumulado dos Kaingang sobre o ambiente e suas especificidades, como um sistema social que permite a utilização racional dos recursos naturais (TOMMASINO, 2002).

A líder jovem Jaciele Nyg considera que as práticas tradicionais têm contato com a questão ambiental, por exemplo, a festa do Pari, a qual a considera como um processo totalmente ecológico com cosmologia (Figuras 11 & 12).

(...) mas a partir do momento que eles estão ali, retomando uma prática tradicional, já é esse contato com a questão ambiental; então eles já veem a natureza com outra visão; por exemplo, a Festa do Parí é um processo totalmente ecológico, em que se faz uma barragem de pedra no rio, e faz armadilha de taquara, onde vai o canal, onde os peixes vão cair, aí eles recolheram peixes, só que esse processo tem toda uma cosmologia ecológica, que não é qualquer época do ano, é uma certa época no ano, onde os peixes estão descendo do rio, estão vindo de rizoba, então eles juntam os peixes (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia na UFPR, 2015).



Figura 12: Construção da armadilha usada da festa do Pará.
Foto: Profa. Larissa Rocha, março 2013 .



Figura 13: Brincadeira dos jovens e crianças após da construção da armadilha.
Fonte: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Atualmente, a implantação da safra no interior da aldeia surge após as diversas negociações que aconteceram em função de investimentos realizados como parte das indenizações geradas pela construção da usina hidrelétrica Apucarantina em 1949. Esta usina foi construída pela iniciativa da Empresa Hidroelétrica de Elsa S.A. (ELSA), posteriormente incorporada pela COPEL em 1974. Devido à construção da Usina Hidroelétrica, Instituto Inteligência Geográfica (IGPLAN) complementado com o estudo da CNEC engenharia, o primeiro está relacionado às características técnicas do projeto e o segundo com o diagnóstico ambiental, estas informações foram tomadas para descrever e analisar os impactos ambientais na Bacia do Rio Tibagi. Desta maneira, foram definidas medidas mitigadoras ao impacto em terra indígenas.

O processo de licenciamento ambiental é construído pelo Consórcio Energético Cruzeiro do Sul. A questão indígena começa no ano 2006 com a emissão da Fundação Nacional do Índio com o estudo das Terras Indígenas Mococa e Queimadas. No entanto, o Procurador Geral da República Dr. João Akira Omoto aponta a necessidade da inclusão de Apucarantina, Barão de Antonina, Laranjinha, Pinhalzinho e São Jerônimo (habitantes são das etnias: Kaingang, Xetá e Guarani) no ano 2005. No ano 2010 foram realizadas várias reuniões e oficinas com os indígenas das terras antes mencionadas, baixo o argumento da importância da participação dos indígenas no processo de elaboração do Projeto Básico Ambiental.

Este projeto tem o objetivo “*nortear os Programas Ambientais que serão desenvolvidos junto às oito comunidades indígenas*” (pág. 24), cabe mencionar que a execução dos programas e o uso de recursos é em prol do etno desenvolvimento³. No caso de Terra Indígena Apucarantina se desenvolveram: Programa de Articulação de Lideranças Indígenas, Execução, Gestão e Monitoramento do PBA, Programa de Apoio às Atividades Agropecuárias das Comunidades Indígenas, Programa de Vigilância e Gestão Territorial, Programa de Recuperação de Área Degradadas e Proteção de

³ Em palavras de Stavenhagen (1984) o etnodesenvolvimento pretende que as comunidades étnicas possam encontrar iguais oportunidades no desenvolvimento social, econômico e cultural, fazendo deste um Estado multinacional, multicultural e multiétnico.

Nascentes, Programa de Fomento a Cultura e as Atividade de Lazer, Programa de Melhoria da Infraestrutura das Terras Indígenas.

Foi constatado no Relatório Anual de Atividades do PBA Componente Indígena UHE Mauá (2014) e com algumas conversas com entrevistados (moradores da Terra Indígena Apucarantina) algumas irregularidades na relação de trabalho, por exemplo: uso de tratores fora do horário dos técnicos, no caso de moradores sinalaram a constante mudança de técnicos, o que dificulta estabelecer relações diretas.

Ao redor da Terra indígena foram realizadas quatro safras, como parte dos projetos emergenciais. Entre elas, encontra-se a produção dentro da escola de ensino médio (Figura 13).



Figura 14: Sistema agroflorestal do Colégio Benedito Rokag.
Fonte: Autora; abril 2015.

Para Tiago, há uma aprendizagem nos últimos anos sobre o reflorestamento, sobre os danos causados pelo desmatamento e sobre a necessidade de obter mais terra para plantar. Ele reconhece as dicas mencionadas pelas “pessoas que sabem mais de natureza”, entre as quais esta a que não é bom cortar árvores.

Uns dez anos atrás mudou muito porque as pessoas estão aprendendo a plantar as coisas e vender e ir fora, as pessoas estão querendo mais terra para plantar; aí eles desmatam aquela floresta, já mudou muito o desmatamento também. As pessoas que sabem mais de natureza falam para eles que não é bom cortar árvores (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Apesar das tentativas realizadas pelos técnicos da Companhia Paranaense de Energia (COPEL) e o Consórcio Energético Cruzeiro do Sul, para a implementação de SAF'S na aldeia, é evidente a ausência de empoderamento dos indígenas, a falta de interesse até a pouca participação. Como o declara a líder indígena Gilda Kuitã, a falta de participação se deve ao que é novo para eles e também pelas constantes mudanças de assistentes e de suas técnicas, ou seja, que não há um padrão de trabalho.

Os SAFs não dá porque uma coisa que nunca fizeram, sempre viveu plantando milho, um pouco de feijão para comer, nunca ficaram assim, agora vem esse povo: 'vamos fazer isso, isso vai dar certo'. É difícil. Até a comunidade entender, já vai acabar; o ano que vem vai acabar, está brigando aí para continuar (professora aposentada de ensino inicial, Gilda Kuitã, indígena Kaingang, 2015).

Para um jovem liderança da T.I. Apucarantina as terras indígenas são pequenas demais para suprir suas necessidades. Segundo ele, a causa principal são os cultivos convencionais, ou seja, aqueles que fazem uso de agrotóxicos que estão ao redor da reserva indígena. Também lembra sobre as diferentes espécies de feijão e milho nativos e representativos da cultura e culinária Kaingang: milho Gãr pé, feijão Pé Ni Grú (Unha de velha) e o Shoin (feijão do índio) (Figura 14).

Muitas vezes nós plantávamos milho Gãr pé, que é o milho colorido, que falam aí, que é o primeiro milho que surgiu na aldeia; esse milho é importante para a aldeia nossa, que esse milho foi o primeiro milho que surgiu e daí o Pé Ni Grú, que é o primeiro feijão (Unha de velha) e o Shoin (feijão do índio), feijão preto e grande, foi o primeiro feijão que chegou na aldeia; e é

importante e mais esses alimentos indígenas aí (Jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).



Figura 15: Hidromel bebida típica na festa do Parí.
Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Para a liderança indígena Ivan Bribis, a importância de se organizar e focar em temas como a educação, material didático específico e pesquisa de qualidade englobará, conseqüentemente, a preservação ambiental, como também a alimentação de qualidade. Nota-se sua preocupação em relação ao uso anual de agrotóxicos, como também as enfermidades que atualmente ocorrem entre os indígenas. Daí a importância das temáticas de interesse para os indígenas nas aldeias dentro da sala de aula.

A gente tem que focar então no grupo, na luta pela educação, no material didático de qualidade, pesquisas de qualidade, englobar várias coisas: preservação ambiental, alimento de qualidade. Hoje gente consome 5.3 litros de agrotóxicos por ano, imagina que nossos filhos está consumindo isso; colheita,

pesca, antes consumiam peixe, agora acabou. Hoje o índio tem obesidade, coisa que antes não tinha; então o que a gente tem que fazer é tentar resgatar, incentivar, nem que seja trabalho formiguinha. Então temos que focar na sala de aula, com o passar do tempo, o índio tem que trabalhar (Liderança Indígena Ivan Bribis, 2015).

Na atualidade, a intenção de resgatar os saberes milenares dos povos tradicionais torna-se cada vez mais importantes. As práticas agroecológicas visam ter essa função com: a recuperação dos saberes tradicionais por meio do diálogo e a interdisciplinaridade para articular o intercâmbio de conhecimentos ecológicos e antropológicos. Tal é o caso da Festa do Pari, pois nota-se a relação que tem o homem com a natureza, no conhecimento das especificidades de seu ambiente. Considerado, também, como um processo totalmente ecológico.

Sabe-se também que a T.I. Apucarantina fora vítima da devastadora extração de madeira, nos anos 50, e que tivera, atualmente, alterações nas suas práticas pela construção da usina hidroelétrica Salto de água. No entanto, alguns deles mostraram interesse por plantar sementes nativas e que tenham relações com sua culinária tradicional, por exemplo: *Pé Ni Grú* (feijão Unha de velha) e o *Shoin* (feijão do índio). Outros mostraram interesse na preservação ambiental e em uma alimentação de qualidade.

3.4. Formação de Professores

Segundo Maher (2006), os professores indígenas são aqueles que têm uma função sumamente importante no resgate da cultura, denominando-os de “guardiões da herança cultural de seu povo”, pois são eles que tomam as decisões sobre o modo de grafar seu próprio idioma. Além de desenvolver seu material didático, sua formação tem que ser voltada para professor-elaborador, o que implica, também, ser pesquisador em diferentes áreas do conhecimento. Tendo em conta que a formação de professores indígenas encontra-se regulamentado no Diário Oficial da União, publicada em 17 de novembro de 1999, titulada como Resolução 3/99, que garante uma formação específica

através de programas diferenciados, como também, concurso público diferenciado para os professores indígenas (GRUPIONI, 2006).

No começo do funcionamento do Colégio Benedito Rokag, em 2013, os professores apresentaram diferentes dificuldades para ministrar as aulas, pois além de não terem recebido capacitação para um ensino diferenciado, nem sobre a cultura Kaingang, não tiveram materiais de trabalho. Os livros que foram usados no princípio foram doados por outros colégios, aspecto que, segundo o diretor, desanimava o corpo docente.

(...) o apoio do governo federal, governo estatal, sobretudo o estatal, é o mínimo do mínimo. No início nós não tínhamos giz, não tínhamos apagador, material didático, livros não tínhamos nenhum; os livros e a maioria das coisas que temos aqui são doações de outros colégios, são coisas usadas (...) Material para trabalhar educação indígena não existe, material didático mesmo, praticamente, não existe. Então, é uma das grandes dificuldades que existe. A questão do espaço físico: o colégio foi mal construído, a rede elétrica não funciona desde o início, o teto está caindo. Um colégio com três anos de idade! São questões assim que a gente fica triste, porque assim o discurso na televisão, a educação indígena, pátria educadora, mas na realidade é outra, como outras realidades (Amaral Valentim do Carmo, diretor do Colégio Bendito Rokag, 2015).

Outra dificuldade apresentada pelos professores, como relata a professora de língua portuguesa Isa Clara, foi a interação com os alunos, pois não havia uma boa comunicação na língua portuguesa. Diante disso, demoraram quase seis meses para conseguirem uma comunicação com os alunos. Além disso, houve certa frustração no corpo docente, pois não conseguiam se acoplar ao ritmo de ensino-aprendizagem.

Quando nós começamos em 2013, a gente demorou seis meses para conseguir uma interação real com eles. Depois desse período, começou a melhorar. Então não sabiam falar direito português, aprendendo a escrita de Kaingang, além do inglês (...) a gente não os entendia, não era do jeito que a gente queria, não era no nosso ritmo e a gente metia o pau e a

gente não conseguia, a gente ficava frustrado. Aí demorou um ano para entender que 'olha: não é assim não'. Não é assim porque eles demoram em aprender português. Isso influencia em todas as demais disciplinas (professora de português no Colégio Bendito Rokag, 2015).

A dificuldade com a comunicação na língua portuguesa foi confirmada pelo Diretor, que em sua fala explica o processo alfabetizador das crianças Kaingang da T.I. Apucarantina. Nas séries iniciais, a alfabetização ocorre na língua materna Kaingang. A partir do terceiro ano, são alfabetizados em português. Isso, segundo ele, gera um “choque de línguas”.

A gente encontrou bastante dificuldade em relação a isso, até porque os alunos que vêm para cá do sexto ano são alfabetizados na língua materna, na língua Kaingang. Nas séries iniciais, eles começam a se alfabetizar em português. A partir do terceiro ano, são quase alfabetizados na língua portuguesa. Ai tem esse choque, até porque a língua brasileira é difícil. Então imagina: para eles é aprender na língua materna mais aprender o português... (Amaral Valentim do Carmo diretor do Colégio Bendito Rokag, 2015).

No mesmo sentido, a professora de História Larissa Rocha manifesta as dificuldades de comunicação apresentadas para dar aulas em uma disciplina que requer uma forte interação professor-aluno para que exista uma desconstrução. No entanto, como isso não ocorreu, a professora optou pela observação, segundo ela: perceber pelo olhar e pelo contato se o aluno conseguiu compreender. Ela denominou esse processo de “*pedagogia do silêncio*”. Por isso, sugere que haja professores auxiliares na sala de aula que ajudem na tradução.

(...) uma das coisas que aprendi é que eu fui formada para dar um tipo de aula que requer muito o tipo de aluno que fale. A minha formação foi na pedagogia histórico-crítica e precisa que o aluno traga conhecimento para que eu desconstrua (...). Mas não funciona com aluno que não fala, com aluno que não comunica conhecimento, porque ele tem, ele só não me comunicava. Então precisava desconstruir e me conformar em

não ouvi-lo, perceber pelo olhar e no contato de chegar perto e ver se ele está conseguindo escrever, se ele está conseguindo entender (...). Esse foi um processo que eu chamo de “Pedagogia do Silêncio”, não existe, mas eu criei para mim mesma, para observar outras coisas (...). Eu senti falta e sinto até hoje de ter professores auxiliares comigo. Um professor de sexto ano que seja fluente na língua, não precisa ter uma formação, ter concluído o ensino médio, mas que ajude com a língua, que traduza o que eu digo (Larissa Rocha, professora de História no Colégio Benedito Rokag, 2015).

O professor de Filosofia Guilleme Parmezani aponta para as dificuldades no sentido de se integrar os conteúdos de Filosofia com a cosmologia Kaingang. Assim como os professores citados anteriormente, ele também sente frustração por não ter uma formação oficial–institucional para dar aulas em um ambiente de ensino diferenciado.

As aulas de Filosofia são complicadas porque eu encontro bastante dificuldade assim para conseguir integrar meus conteúdos de filosofia com as coisas pertinentes à forma de pensar Kaingang, mas o que eu venho fazendo é assim: tentativa e erro, tentativa e erro. Eu me sinto assim um pouco frustrado nas aulas de Filosofia com essa questão de integrar aspectos culturais. Assim, eu vejo que eu trabalho mais questões fora desses aspectos, mas eu vou assim sempre tentando melhorar (...). Agora, nas aulas de Sociologia eu consigo fazer um intercâmbio maior, porque eu sou formado nessa área; eu acho que a Sociologia é muito necessária aqui dentro desta comunidade e nos povos indígenas. Isto ainda não está de uma forma orgânica, o que eu responsabilizo é o pouco tempo que tem a escola. Os professores que trabalham aqui não tiveram uma formação oficial, uma formação institucional, cada um buscou por si em si como fazer para trabalhar nesse contexto diferenciado. Então acho que a gente está caminhando (Guilleme Parmezani, professor de sociologia e filosofia do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Da mesma maneira, a professora Larissa reafirma seu interesse por ter uma formação que garanta o ensino diferenciado, ou em seu caso, ter pelo menos contato com núcleos de estudo de universidades que forneça esse tipo de assistência.

(...) a gente não sabe de onde começar, de onde partir e aonde chegar, porque a gente gostaria de ter formação, ou até entrar em contato com algumas pessoas da universidade, para ver se alguém podia dar alguma formação para gente, mas cá naquela questão de tempo, estrutura. A gente não tem dinheiro para pagar gasolina, não tem carro para a pessoa vir. Que geralmente quem trabalha com isso é educador popular, que dá aula em assentamento (Larissa Rocha, professora de História no Colégio Benedito Rokag, 2015).

Na interpretação de um professor Indígena Kaingang, o professor desempenha um papel muito importante no cuidado e no desenvolvimento pleno das escolas diferenciadas, como também no desenvolvimento de material didático adequado para as diferentes culturas. Entretanto, não houve uma formação de professores, nem sequer o adequado para atender as demandas de uma escola diferenciada.

Em 1999 foi discutido isso através da Secretária Estadual do Paraná, porque todas essas escolas indígenas o mantedor era a FUNAI (...). Dentro da lei deveria formar os professores. Aí o que acontece? Eles não nos formaram até agora. Mas o que eu penso é que deve formar essas pessoas como para que eles possam cuidar das escolas indígenas e até hoje não se foi formado. Dentro da lei, o Estado ficou com as escolas indígenas, mas o que eu penso (...) é que deve formar essas pessoas para fazer uma escola diferenciada, material diferenciado, mas até hoje não aconteceu (Professor indígena Kaingang, 2015).



Figura 16: Professores, alunos e pais na festa do Parí organizada pelo Colégio Benedito Rokag.
Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

A liderança Gilda Kuitã, na evidência da falta de uma política para a capacitação dos professores, propôs aos professores “*que o índio aprenda, mas no conhecimento dele, conhecer as coisas dele e para depois conhecer as de outro*”. Reconheceu, de maneira empírica, por meio de seu trabalho anterior na profissão de professora, o limite de tempo para trabalhar os conteúdos sem levar em conta as particularidades dos discentes (Figura 16).

A gente orienta a eles, para não ficar só dando conteúdo, conteúdo, porque é assim; eu quando, eu dava aula, aí vem aquele conteúdo, aí você tem que dar tudo nesse semestre e às vezes são coisas que não sabem, coisa que não é da vida do indígena, não é do pensamento indígena, né. Então aí hoje não: hoje discute o que a gente quer; que o índio aprenda mais no conhecimento dele, conhecer as coisas dele para depois conhecer as de outro (Professora aposentada de ensino inicial Gilda Kuitã indígena Kaingang, 2015).



Figura 17: Ritual feito às crianças para que não se rompam os osos na festa do Parí.

Foto: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Para a liderança jovem indígena Jaciele Nyg, o papel que deve desenvolver um acadêmico indígena é dar a conhecer os direitos indígenas para fazê-los valer. Também enfatizou a importância que têm os professores para revitalizar a cultura, as tradições e até a língua. No entanto, segundo ela, o processo de descolonização é sumamente importante para essa revitalização, pois não há uma reprodução da cultura não indígena dentro das terras indígenas.

Então nosso papel como acadêmico indígena, neste momento, é pautar isso nossos direitos; se está na Constituição, está no papel, então fazer valer. Nós estamos aqui para fazer valer isso. Então, ao mesmo tempo em que é desgastante é muito fortalecedor. Aos poucos, você está caminhando; não é um trabalho imediato; a gente vai ver isso daqui a uns 10, 15 anos. Essa nova geração que está aí, as crianças, a juventude, que nossos líderes a maioria está aqui, colonizado, pensamento branco. Então a gente teve um encontro em setembro sobre

acadêmicos indígenas. Os parentes do Nordeste, eles não falam mais a língua, mas não é porque eles não querem; eles foram nosso escudo, a gente deve levar em consideração o nosso processo sócio-histórico de colonização. Quando os europeus chegaram, para nós estar aqui ainda, eles que fizeram a frente lá e muitos deles morreram. Então, a gente deve ter cuidado, porque não adianta a gente falar nossa língua e estar com o pensamento branco. Então você só fala língua, mas você reproduz o que é de lá fora (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia no UFPR, 2015).

Observou-se o interesse que têm os jovens indígenas por aprender e dominar a língua portuguesa, pois para eles significa uma maior interação com o “mundo de fora” e serve também para a compreensão de seus direitos. Um vínculo para esse domínio da língua portuguesa é com os professores não indígenas, já que com eles podem praticá-lo. Tal argumento é expresso pelo ex-aluno do Colégio Benedito Tiago de Almeida.

Ter os dois: os brancos e os índios [professores]. Daí eu acho que seria bom ter os dois professores aí, porque já os professores brancos ensinam mais a gente falar português; e os professores índios ensinam aquela palavra que a gente não sabe de nossos antepassados, porque a gente de hoje fala alguma coisa em português, aí eles falam para nós: ‘não é assim, é aquilo’ (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores e das mudanças nas práticas didática, a observação direta e a cotidianidade na Terra Indígena serviram para criar neles a consciência da necessidade e a demanda pela compreensão de seus direitos, isto é, a formação de um cidadão com direitos. Tal concepção é crítica, afirma a professora Isa, pois para ela a formação de alunos conscientes é sumamente importante e podem-se ver os reflexos do ensino até a terceira geração. Para ela como professora, é uma satisfação ter alunos com uma consciência analítica e crítica.

Eu estou formando eles, para que eles sejam conscientes, para que eles saibam o que as pessoas estão falando para eles, para que ninguém consiga passar por eles mais. Porque as pessoas conseguem enrolar a eles, porque eles não conseguem entender o que estão falando, o que está escrito, para que eles falem assim: ‘Olha, aqui não está dizendo o que você está falando; para mim então não adianta falar uma coisa se não está aqui’ Porque eles não tinham conhecimento ou porque a gente falava umas coisas e nos documentos eram outras. Ninguém se preocupava porque não conseguia. Hoje, nosso terceiro ano, que passou por mim, é uma turma que se você falar para eles ‘olha, vai acontecer isto’, eles vão atrás. Depois de três anos a gente conseguiu formar aqui alunos conscientes. Isso é incrível de você ver que, por exemplo, teve aquele caso da Samarco em Mariana. A gente fez uma discussão, coisa que a gente nunca imaginou dois anos atrás a respeito, e a molecada escreveu, a molecada questionou. Hoje, ainda bem que faz isso, o que a gente quer que a molecada saiba o que está acontecendo.

O papel que desenvolvem os professores para que a educação escolar indígena seja diferenciada é fundamental, pois suas atividades podem ter um impacto significativo no resgate da cultura e na elaboração de material específico. No texto anterior notaram-se as dificuldades enfrentadas pelos professores, entre as quais se encontra: a falta de políticas públicas que incentivem a formação específica, falta de conteúdos específicos da cultura Kaingang e falta de professores auxiliares na tradução da língua materna. Apesar das limitantes enfrentadas pelos professores, foi evidente que existe um compromisso social com os alunos e com a comunidade para atender as demandas. Segundo eles, as principais demandas são que os alunos reconheçam seus direitos, revalorizem sua cultura, sua identidade e, sobretudo, apagar o silenciamento histórico da cultura Kaingang na história brasileira.

3.5. Escola diferenciada, grade curricular

A compreensão das concepções de identidade e diferença se constitui historicamente dentro da sala de aula, e para que isto seja possível é necessário o questionamento das categorias hegemônicas, que instauram e naturalizam as diferenças. Por isso, a participação e articulação dos grupos étnicos-raciais permite uma construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e dos currículos escolares. Dessa maneira, o diálogo torna-se fundamental para a compreensão do pensamento dos estudantes a respeito dos direitos humanos e da discriminação racial, e é por meio do diálogo que viabiliza a desconstrução das hierarquias; “o diálogo humaniza”, como menciona Parente (et al. 2013, pág. 175):

Pensar a humanização na escola pode significar o estabelecimento de diálogos entre os grupos para: a) a problematização e o questionamento tanto da permanência, no imaginário coletivo e nas práticas sociais de preconceitos e apagamentos, quanto dos processos de invisibilização de experiências culturais e de conhecimentos e de visibilizá-los; b) a identificação, a desnaturalização e o combate das práticas discriminatórias – mas, sobre tudo, ao enfatizar a desumanidade, não se deve deixar de vincular o papel do Estado, da escola e de outras instituições na reprodução e manutenção do racismo; e c) a reconstrução do currículo escolar (PARENTE et al. 2013, pág. 175).

Acrescentando sobre a importância do diálogo, Paulo Freire reafirma que o diálogo é o encontro das pessoas, e se realiza por meio do pensar verdadeiro, crítico, reconhecendo a solidariedade entre a relação humano-natureza. O diálogo permite gerar um pensar crítico e assim é possível que se pratique uma transformação permanente da realidade. A dialogicidade entre educador-educando se deve dar por meio do que se vai dialogar, o que Paulo define como “*a inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação*” (FREIRE, 1987, pág.47).

Para que uma escola diferenciada tenha sucesso em seus objetivos e em seu ensino, sua grade curricular deve atender às especificidades culturais

da localidade onde se encontra. Por isso, para o professor de Sociologia do Colégio Benedito Rokag, a cultura desenvolve um papel fundamental na grade curricular. No entanto, isso ainda não foi integrado de forma orgânica no currículo escolar, nem no ambiente intercultural (cultura não-indígena, o que o professor definiu como “cultura hegemônica envolvente”).

Seria muito bom, seria, assim, excelente se a gente conseguir integrar a cultura, tomando esse aspecto da cultura como costume, tradição e cultura no currículo nesta escola; seria excelente. Mas a gente ainda não consegue fazer, acho que pra frente a gente vai conseguir isso: integrar esse tipo de coisa de uma forma orgânica na grade curricular, para que de fato a escola se transforme em uma escola indígena diferenciada. Porque a escola tira o jovem do tempo com sua família de conviver com sua família (...). Então, esta escola é um ambiente de fricção inter-étnica: a gente tem que valorizar os dois polos; a gente não pode nem esquecer o polo da cultura indígena nem o polo da cultura envolvente da cultura hegemônica. A gente tem que criar esse ambiente intercultural, mas para isso tem que ser um ambiente simétrico – e não assimétrico como é hoje. Aqui nesta escola existe um ambiente assimétrico nesse conflito intercultural. A gente precisa dar um peso igual às duas culturas, criar um diálogo com essas duas culturas, mas eu sei que é difícil porque a cultura é um processo político e a gente precisa e não pode fazer por ele, a gente precisa fazer com eles (Guillermo Parmezani, professor de Sociologia e Filosofia do Colégio Benedito Rokag, 2015).

Aliás, a professora não-indígena Larissa manifesta sua intenção junto com outros professores do Colégio de realizar mudanças no Projeto Político Pedagógico. No entanto, essa proposta curricular – mudar o esquema bimestral para eixos temáticos – foi negada pela escusa de que a escola não existe ou que esta não é reconhecida.

A proposta curricular diferente ela volta, ela não é aceita, eles já alegaram que esta escola não existe. A gente tentou alterar o PPP que é o Projeto Político Pedagógico da escola, de

bimestral para semestral e a resposta que a gente obteve foi de que a escola não existe, que a escola ainda não foi inaugurada oficialmente, que nunca veio um bombeiro, um engenheiro do núcleo pra fazer vistoria nesta escola. Esta escola funciona há três anos e nunca aconteceu isso; ela nunca foi inaugurada; por isso a gente não pode alterar nada do PPP; por isso a gente tem que continuar fazendo o esquema bimestral e por disciplina, que a gente gostaria de fazer por eixos temáticos né, tentar propostas mais ousadas assim em termos pedagógicos.

Além disso, a professora acrescenta que a escola indígena não tem um ensino diferenciado como se presume, não tem esse molde intercultural tão esperado. A educação escolar indígena, segundo ela, ainda tem resquícios da educação jesuítica, aquela que pretendia catequizar por meio da educação.

Eu acho que a escola ainda não é completamente uma educação escolar indígena, nesse molde intercultural; ela ainda muitas vezes tem resquícios da educação jesuítica e da educação para integração. Então ela tem acho que características desses três momentos.

Apesar de ter a disciplina da cultura Kaingang na grade curricular, esta não é oferecida aos alunos, pois se considera que não existe uma formação oficial na cultura Kaingang.

Outra coisa que eles não aceitam é a disciplina de cultura Kaingang. A disciplina de cultura Kaingang prevê que alguém da comunidade trabalhe aspectos da cultura Kaingang (...) e eles não permitem, porque como não existe uma formação oficial na cultura Kaingang, eles não aceitam e até hoje tem essa matéria na grade curricular, está no horário e os alunos ficam com aula usada (...).

Por outro lado, e acrescentando sobre o ensino de uma escola diferenciada para os indígenas, um professor indígena menciona o que para ele deveria ser ensinado nas escolas indígenas. Entre esses aspectos, encontrou-se na sua fala a importância das línguas indígenas, a dança, a prosa, a história oral em convivência com os mais velhos, assim também uma troca de histórias entre aldeias e plantas medicinais.

Para mim, a escola diferenciada (...) deveria ter línguas indígenas que tem que lhes foi colocado, mas é pouco também (...) a gente está pensando em ter mais aula na nossa língua, ter um dia de dança, ter uma noite com prosa, conversar, conhecer mais como foi a aldeia dos indígenas. Eu acho que tem que ser isso. Você pode conhecer outras aldeias também, através de história. Então que se você tivesse formado esses profissionais deveria ter montado uma história de outras aldeias, conhecer as aldeias, ter uma troca de histórias, eu acho que isso seria importante. Aí sim seria uma escola diferenciada: a dança, comidas típicas, plantas medicinais, também que pode ter, podemos fazer na escola, trazer uma pessoa de idade para contar uma história, para que nossas crianças possam conhecer de perto, a nossa língua que é falada, que é preservada, deve ter, porque se a gente não conseguir isso, nós não podemos chegar daqui a um dia o que nossa escola diferenciada não vai ser escola diferenciada, vai ser o mesmo que o colégio de lá fora (...) (Professor , 2015).

Mais uma vez, a questão da língua materna é manifestada pela professora Gilda Kuitã. Para ela, a importância da língua também está na formação de profissionais alfabetizados na língua materna.

Uma das maiores dificuldades é que nas grades curriculares não entra língua indígena, entra outras línguas: inglês, espanhol, mas não tem língua indígena. Nas escolas de formação, as de formação profissional, por exemplo, está formando professor do magistério. Os alunos falam a língua, só a língua, mas não escrevem; como que vai ser professor de séries iniciais se eles não escrevem? Então, isso está também em discussão: se vai ser professor que vai alfabetizar na língua, ele tem que saber escrever. Não tem professor, tem muito pouco professor que escreve, que lê a língua, porque a maioria se forma fora daqui. Para frente a gente vai formar professor que fala a língua e que escreve (Professora aposentada de ensino inicial Gilda Kuitã indígena Kaingang, 2015).

Um ex-aluno do Colégio Benedito Rokag afirma que as atividades desenvolvidas formam parte do ensino diferenciado, por exemplo, a Festa do Parí, que é celebrada junto com os professores.

Porque aqui, eles falam que nossa escola é diferenciada do que lá fora, porque todo ano a gente faz um evento cultural, que vale umas notas, tipo assim, só nossa cultura mesmo: arco e flecha, nossa comida, algumas coisas de indígenas assim para nós, daí já é diferenciado. Há vezes em que a gente vai para rio com os professores (Tiago de Almeida, indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).



Figura 18: Jovens e crianças Kaingang dançando na festa do Parí.
Fonte: Profa. Larissa Rocha; março 2013.



Figura 19: Ritual realizado a uma Professora do Colégio Benedito Rokag na festa do Parí.

Fonte: Profa. Larissa Rocha; março 2013.

Assim, a escola diferenciada terá sucesso em seus processos pedagógicos se nela se apresenta o diálogo, já que é por meio do diálogo que se gera um pensar crítico que permite transformar a realidade daqueles que dialogam, como também, o entendimento da identidade. Desta maneira, conseqüentemente, é como se dá uma construção coletivo do projeto político-pedagógico. A grade curricular tem um papel fundamental para o sucesso da escola diferenciada, porque deve atender as especificidades culturais da localidade. No entanto, no caso da T.I. Apucarantina, ainda existe uma fricção entre a cultura hegemônica envolvente e a cultura Kaingang, razão pela qual é importante que se efetue o diálogo entre essas duas culturas.

Um aspecto que interfere no processo da escola diferenciada é a herança das escolas jesuíticas, já que existe pouca participação da comunidade para elaborar projetos políticos pedagógicos junto com os professores. Embora seja um processo que está sendo desconstruído, principalmente por professores e lideranças indígenas, já que para eles a questão da alfabetização da língua materna, a troca de experiências com outras aldeias, a história oral, é o que fará um verdadeiro ensino diferenciado.

Por isso, torna-se indispensável que os aspectos pedagógicos sejam pensados e gerenciados de maneira conjunta e em plena autonomia cultural.

3.6. Material didático

Em um trabalho realizado por Mancino (2011) com os alunos da 6^a série do ensino fundamental em Londrina/PR com os Kaingang, constatou-se que o Plano de Ação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2009/2011 visou a reflexão sobre o papel fundamental da escola no processo de formação de uma postura democrática. No entanto, o material didático do Brasil é muitas vezes fragmentado, ou banaliza a informação sobre os povos indígenas, ignorando a influência e importância que tiveram os indígenas na construção da sociedade brasileira. Na atualidade é comum ver no material didático uma simplificação da diversidade étnica, uma homogeneização do conhecimento e a desconsideração das peculiaridades culturais de cada grupo étnico.

O material didático é produzido no processo formativo e é utilizado, finalmente, no processo de aprendizagem. Os principais atores ou proponentes são os professores e os alunos, pois são precisamente eles os que conhecem a realidade do local, e é assim como o material didático vai de acordo com as necessidades seja do professor e do aluno. De acordo com o MEC, o índice de escolas é muito maior que a produção de material didático diferenciado. Dados do Censo Escolar 2015 demonstraram que 53,3% das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico (MINISTERIO DE EDUCAÇÃO, 2007; TOKARNIA, 2016).

Um dos encontros pioneiros sobre a educação indígena no Brasil aconteceu no ano 1979, em São Paulo, com o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, que procurava a identificação e a construção de uma educação adequada as necessidades dos povos indígenas do Brasil. Naquele Encontro se reconheceu a necessidade de desenvolver propostas

educacionais alternativas para o indigenismo alternativo⁴, como também a reafirmação da importância da participação da comunidade indígena na elaboração de material didático específico e em função de suas necessidades, este como ponto de encontro para discussões sobre sua realidade.

Com relação a técnicas e materiais didáticos foi defendida a idéia de que "a escola não deve concorrer com a socialização tradicional ou substituí-la", mas pode constituir-se em um ponto de encontro para "discussões mais amplas sobre a realidade do grupo". Sugeriu-se, além disso, a adolescência como fase ideal para o início da alfabetização e freqüência à escola, quando os conteúdos e os "processos de socialização" próprios de cada grupo já se acham de certa maneira internalizados. Enfatizou-se, também, a importância da elaboração do material didático pelos próprios índios como atividade a ser desenvolvida na escola, para sua melhor adequação à realidade e necessidades indígenas (COMISSAO PRÓ-ÍNDIO, 1981, pág. 5).

Nesse mesmo sentido, Monte (2000) enfatiza a importância da formação de professores indígenas para uma educação diferenciada. Não visar somente o processo bilíngue, mas a autogestão dos diversos processos e ferramentas, em que os principais atores e profissionais dentro da escola sejam os próprios índios. Assim também sua participação na elaboração de políticas linguísticas e educativas (fig.7). Por isso que no aspecto legal e político, a educação indígena deve contemplar um:

Conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade

⁴ O autor define ao "Indigenismo alternativo" como aquele que está desvinculado do paternalismo autoritário (estatal ou missionária).

étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (MEC, 1998, pág. 17).

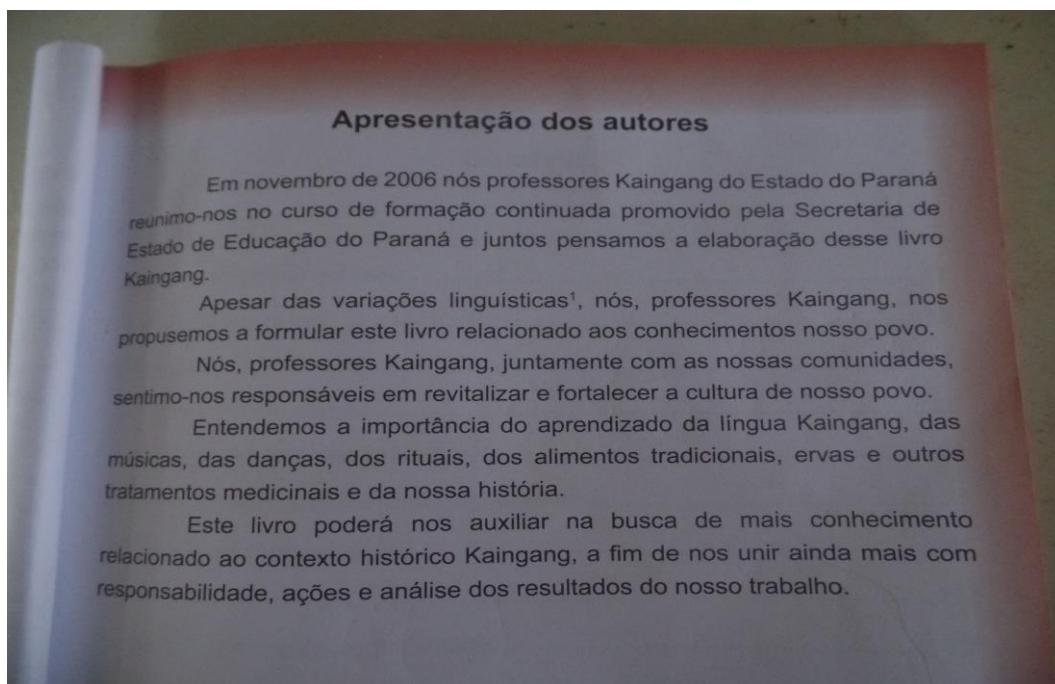


Figura 20: Apresentação dos autores (professores Kaingang) do livro Kanhgág Jykre.

Foto: Autora; abril 2015.

Existe nas escolas da Terra Indígena (Colégio Benedito Rokag e João Kavag Tãn Vergilio) uma precariedade de material didático. O Estado não fornece o material necessário nem específico para as escolas indígenas. Nesta situação, a professora Isa relata a maneira como conseguem o material necessário:

O Estado não fornece os livros e tem pouco material. Eles começam a ter aulas de português no quarto ano. Uma criança não-indígena com cinco anos já está alfabetizada. Aqui começam a ter contato com a língua portuguesa com nove anos. Então, eles têm uma dificuldade muito grande. Então, o que a gente faz? a gente pega livro de quarto ou quinto ano e consegue, infelizmente, trabalhar em todos os anos. Então, a gente não tem como pegar um livro de sexto ano e trabalhar no

sexto porque eu acho que, gramaticalmente, eles não estão no sexto: estão no segundo. Eu inclusive e todos os professores a gente traz livro de casa, trata de ver qual, infelizmente, o ensino de português é mais requisitado aqui que em outras escolas, a gente seleciona os textos, a gente trata de adequar porque o ensino de português é mais requisitado aqui (Professora de português no Colégio Bendito Rokag, 2015).

Para a líder indígena Jacyele, a língua, como já foi dito anteriormente, deve de estar presente no currículo da escola, como também a alimentação, pois, segundo ela, isto é parte da cultura Kaingang.

Acho fundamental assim: a língua deve ter no currículo da escola; alimentação; é uma das coisas principais que deveria ter e trazer velhos, mulheres dentro da sala de aula... a arte, o que é arte? Não só remete a artesanato, a arte é tudo; é outro contexto que envolve a espiritualidade, que envolve dentro da escola, que acredito que é uma de nossas armas principais (Jaciele Nyg Indígena Kaingang, estudante de Psicologia na Universidade Federal Paraná, 2015).

Para um ex-aluno e integrante do grupo Nën–Gã, um dos componentes a serem ensinados na escola para que a mesma seja diferenciada é a elaboração de artesanatos, devido que atualmente existe demanda.

Tem que ensinar a fazer muitas coisas. Só que aqui, nós já sabemos fazer colar, aí deve ter uma pessoa para ensinar a fazer embalagem, outras coisas aí: lança, flecha, deve ter uma pessoa que ajude, nós mesmos fazemos nossa flecha, lanças. Tem alguns que se viram para fazer as coisas. Muitas pessoas vêm, querem comprar artesanato, aí não tem (Jovem liderança Indígena Kaingang, ex-aluno do Colégio Benedito Rokag, 2015).

O que foi anteriormente mencionado sobre a ausência de material didático, é uma vez mais confirmado pela líder indígena Ivan Bribis, já que não há interesse em elaborar nem em fazer pesquisas relacionadas ao conteúdo do material didático adequado à cultura indígena Kaingang.

Professor não índio que não é capacitado e que não tem conhecimento nenhum, por exemplo, do que é a cultura indígena, a escola diferenciada, o ensino diferenciado, ele só lê livro e vê as coisas porque o índio é assim, vive assim. Hoje nós somos muito pobres de material didático de esclarecimento da questão indígena. Não temos. Poucos materiais e poucas pessoas se preocupam com isso (Liderança Indígena Ivan Bribis, 2015).

Nesse mesmo sentido, um jovem indígena chegou a apresentar uma demanda no sentido de buscar um aprimoramento do material didático e material escolar:

Daí eu queria pedir um pouco para as escolas, para ajudar um pouco a gente porque a escola daqui é nova, a aldeia aqui é nova. Aí falta livro. A gente quer ajudar ao próximo, aí cada vez mais estão precisando material escolar, material didático, livro, caderno. A gente ensinar a eles, lendo o livro e estudando é melhor porque a gente quer isso. Em nome da comunidade (Liderança jovem indígena Francisco de Almeida).

Diante disto, conclui-se que, apesar de que o material didático seja sumamente importante nas escolas, e mais ainda, quando se trata para a alfabetização em língua nativa, existe, atualmente no Brasil de uma forma geral, uma carência de produção deste material. A T.I. Apucarantina não é a exceção, já que para que os professores possam dar aulas tem que se adequar aos livros das escolas urbanas. Ou seja, não há sequer uma proximidade com a realidade local, nem com os alunos. Torna-se portanto relevante para as dependências correspondentes, os núcleos de estudo, professores e moradores a elaboração e reprodução de um material que se adeque as necessidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou apresentar um breve histórico da educação indígena no Brasil, possibilitando a compreensão dos processos de territorialização recrutamento dos indígenas e o impacto das políticas coloniais de tutela na redução dos territórios originais e um amplo processo de marginalização. Do mesmo modo, os colégios religiosos, com pedagogias baseadas na moralidade religiosa cristã, tinham a finalidade de evangelizar os indígenas e torná-los “civilizados”. Desta forma, constatam-se as adversidades e a crueldade afrontada pelos “negros da terra” (indígenas) do Brasil.

A maioria dos entrevistados afirmaram que ter uma escola de ensino médio dentro da aldeia é muito importante, e que contribuiu para o enfrentamento de vários desafios, sejam econômicos, sociais e, especialmente, o preconceito. Nesta pesquisa, vimos que a maioria dos jovens indígenas Kaingang que pretendiam continuar seus estudos no ensino médio em um distrito rural no entorno apresentaram elevados índices de reprovação e, em muitos casos, acabaram por desistir da escola de ensino médio. Enquanto a interação dos alunos com os professores, na escola da aldeia há uma relação professor-aluno, embora esta relação fosse construída em um processo de silêncio e de prova erro, por parte dos professores não indígenas. Uma interação que não ocorria na escola da cidade, dado o temor ou vergonha. Tais aspectos não eram tão visíveis quando os alunos estudavam fora da aldeia,

pode-se até mencionar que havia certo desconhecimento da grande importância que é ter uma relação professor-aluno para o sucesso da aprendizagem. Pode-se observar, também, uma reafirmação e valorização, ainda que não generalizada, da identidade Kaingang na escola na aldeia.

Embora da façanha (ter uma escola de ensino médio dentro da aldeia Apucarantina), foram identificadas algumas limitantes e desafios dentro da escola que valem muito a pena serem mencionados. Por exemplo, uma das limitantes mais pronunciadas pelos professores (indígenas e não indígenas) foi a falta de formação sobre a educação intercultural e, no caso dos professores não indígenas, formação para conseguir se comunicar com seus alunos da cultura Kaingang, pois a maioria dos alunos não têm fluência na língua portuguesa e não é aceito, pelo núcleo de estudo de Londrina (segundo os professores), um monitor da comunidade que auxilie na tradução. Cabe ressaltar que a falta de formação⁵ provocou nos professores uma grande frustração para conseguir dar aula e foi por meio de distintas reuniões que professores e algumas lideranças indígenas resolveram mudar o ritmo de aula, pois segundo a exigência de algumas lideranças é que os alunos aprendam ainda seja pouco conteúdo, pois o importante para eles é reproduzir traços culturais dentro da escola. Por outra parte, os professores observaram a necessidade de criar uma massa crítica, que os alunos se reconheçam como sujeitos indígenas possuidores de direitos.

A despeito da participação para a criação dos processos pedagógicos, os quais são fundamentais para que a educação escolar indígena seja autônoma e dê as ferramentas necessárias para o empoderamento dos alunos, no entanto, no colégio há pouca participação dos pais. Isto possivelmente seja resquício da educação promovida pelos jesuítas ou das políticas de tutela. É por isso fundamental o papel da escola, pois por meio dela pode-se dar uma

⁵ É importante mencionar que a maioria dos professores não indígenas do Colégio Benedito Rokag trabalharam em escolas na cidade, onde o ritmo de trabalho é mais acelerado e com muito conteúdo.

desconstrução, e ao mesmo tempo a construção (por meio da participação dos pais, alunos, professores e lideranças) de um processo pedagógico Kaingang, um legado em comunhão.

Como parte da educação escolar indígena, o material didático é sumamente valioso para a alfabetização e reprodução escrita das diferentes línguas. Entretanto, o Colégio Benedito como a escola de ensino inicial Goj-Kupri há uma demanda por material didático. O material usado são doações: de escolas e não precisamente de escolas indígenas, senão da cidade ou também materiais que foram providenciados pelos professores. Por isso que a formação de professores indígenas é crucial para a reprodução de material didático.

Um ensino diferenciado significa que o projeto político pedagógico seja adequado às peculiaridades da cultura e do local (proposto e modificado pelos professores). No caso do Colégio Benedito Rokag há tentativas para que o ensino atenda as peculiaridades da cultura Kaingang. No entanto, de acordo com alguns relatos de professores, as propostas de mudanças no projeto são negadas, assim que alegam a inexistência da autonomia, ainda que seja essencial para uma escola indígena.

Em relação com os avanços locais da aldeia, percebe-se que após da construção do colégio há uma maior participação por parte dos jovens nos movimentos sociais indígenas. Tal participação destacou-se na política interna da aldeia (melhorar a merenda escolar, carros para a saúde) e em Brasília com outras etnias indígenas para se manifestar em contra do PEC 215. Cabe mencionar que a maioria dos jovens indígenas, lideranças, professores manifestam sentir medo desta emenda, pois garantem que é uma ameaça para seus territórios, além disso, é uma ameaça para a existência própria do povo Kaingang, já que este povo está diretamente relacionado com a terra: nela vive, dela se alimenta, nela se consolida suas praticas culturais, sua cosmovisão, em fim, sua existência. Neste sentido, os jovens indígenas e algumas lideranças não se sentem representados pelas altas esferas do poder, já que suas terras estão sendo continuamente invadidas pelos fazendeiros, e apesar disso as autoridades correspondentes não tomam as medidas necessárias para punir este ato delitivo.

Percebe-se que houve importantes avanços na tomada de consciência para revitalizar a cultura Kaingang: por meio da formação de lideranças jovens indígenas, com a criação do grupo de dança Nën Gã. Este grupo tem um destaque dentro e fora da aldeia por seu trabalho na reprodução de canções, antes cantadas pelos velhos da aldeia, a dança e sua militância. Criando uma rede de resistência, revalorização da cultura e reconhecimento do povo indígena Kaingang no Paraná. É assim como este grupo surge com consciência, deixando aquele papel de sujeito passivo para assumir o papel de sujeito ativo na construção da sua história. Embora das atividades realizadas por este grupo, existe certo desprezo pelas autoridades da aldeia e moradores.

O sistema agroflorestal da escola foi apresentado superficialmente, devido á falta de empoderamento que existe por parte dos alunos. Percebe-se que existe uma reduzida comunicação entre os técnicos e os alunos, o que impossibilita a geração de interesse, embora, haja alunos com interesse em plantar sementes tradicionais da cultura Kaingang, sendo que a maioria deste germoplasma tenha sido perdida. Nesse sentido, é preciso que haja diagnósticos participativos para que incentivem o empoderamento do manejo dos sistemas agroflorestais por meio das práticas tradicionais do povo Kaingang.

A educação escolar indígena constitui um direito fundamental para os povos indígenas, pois por meio deste se pode recuperar, manter e revitalizar a memória histórica, os traços culturais e a identidade. Como bem o menciona Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996) os processos educativos alternativos contextualizados na questão da identidade cultural é fundamental em toda pratica educativa progressista, participativa e emancipatória.

Como uma possível mudança social nas comunidades são as práticas educativas. Essas práticas implicam uma mudança organizativa das estruturas administrativas na escola, por exemplo: a educação permanente, isso inclui uma participação constante de agentes educativos, neste caso os familiares dos alunos. Uma educação pensada no que acontece dentro e fora da escola, com participação democrática, diálogo, implicação no e gestão (MELLO et al.

2012). Isto poderia ser uma alternativa de inclusão dos pais dos alunos do Colégio Benedito Rokag, pois tendo em consideração que é uma escola indígena que precisa ser pensada e articulada junto com os pais.

Com tudo, o Colégio Benedito Rokag tem uma avaliação positiva pela comunidade. No entanto, é necessário que haja algumas modificações para que haja um ambiente de trabalho sem frustração para os professores como uma boa comunicação entres estes e os alunos. Por isso que é importante instituir um instrutor tradutor nas salas de aula, embora tenha unicamente ensino fundamental. Também seria interessante uma nova abordagem da disciplina de filosofia, neste caso poderia ser filosofia indígena Kaingang. Por isso que se torna indispensável novas pesquisas sobre esta área.

A institucionalização da escola indígena especifica, diferenciada, bilíngue, intercultural ainda é um grande desafio. Por isso, a reivindicação do ensino diferenciado é um paradigma que precisa ser construído de forma participativa. Existe a possibilidade de se resgatar as diferentes culturas indígenas, hoje ameaçadas pela homogeneização cultural global. Entende-se que as escolas indígenas desenvolvem um papel fundamental para a efetivação da permanência dos conhecimentos tradicionais. Portanto, o desenvolvimento de mais pesquisas, tendo como metodologia a etnografia contribuirá no campo teórico-prático da pedagogia indígena será, sem lugar a dúvidas, uma valiosa contribuição para a construção de escolas sensíveis a sua realidade e críticas de seu entorno.

5. LITERATURA CITADA

ALBUQUERQUE, Judith Gonçalves. **Educação escola indígena: do panóptico a um espaço subjetivação na resistência.** 2007. 259 f. Tese de (Doutorado em linguística). DL, IEL, UNICAMP Campinas, SP, 2007.

_____. **Resistência Tuyuka nas políticas de ensino da língua.** In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: MEMÓRIA E HISTÓRIA NA/DA ANÁLISE DO DISCURSO, 4. 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, SEAD, UEMG, 2009.

ALVES, Jean Paraiso. **Em busca da cidadania: Escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países Americanos (Brasil e México).** 2007. 349f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Estudos comparados sobre as Américas) Universidade de Brasília - UNB, Brasília/DF, 2007.

ALMEIDA, Priscila Rosalen Pasetto; DOS SANTOS, Jaqueline. **Povos indígenas no norte do Paraná.** Londrina/PR, UEL, 2011.

ALTIERI, Miguel Angel. **Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável.** Montevideo, Ed. Nordan-Comunidad, 1999.

_____. **Agroecologia: princípios y estratégias para uma agricultura sustentável en la América Latina del siglo XXI.** In: GOMES de MOURA Emanuel; CHAGAS FERREIRA AGUIAR Alana (Orgs.). O desenvolvimento rural como forma de ampliação dos direitos do campo: princípios e tecnologias. São Luís: UEMA, 2006.

AMARAL, Wagner Roberto & FARIA, Tânia Maria Baibich. **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos.** Revista. Brasileira Estadual pedagogia, Estudos RBEP. Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set. /dez. 2012.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Povos Timbira, Territorilização e a construção de Práticas Políticas nos cenários coloniais.** Revista de História São Paulo, Nº 168, p. 244-270, janeiro / junho 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2011). **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de**

Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Disponível em:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27 Acesso em: 11 mar. 2016.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo – política de los Sin Tierra y de los Zapatistas.** México, 2015.

BERNARD, H. Russell. **Research methods in cultural anthropology: Qualitative and quantitative approaches.** -4th ed. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa 1988.** Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992 a 38 de 2002. 19 ed. Brasília Câmara dos deputados: Coordenação de Publicações, 2002.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena (Paraná, Brazil).** Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908. p. 51.

BUZATTO, Marline Dassoler; PELIZZARI, Pe Diego J.; BUZATTO, Cleber C.(CIMI). **A saga do povo Xetá no Paraná.** Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=2790> Acesso em: 13 dez. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Índio e o Mundo dos Brancos. A situação dos Tukúna do Alto Solimões.** São Paulo: DIFEL. 1964.

_____. **O Índio e o Mundo dos Brancos. A situação dos Tukúna do Alto Solimões.** São Paulo: DIFEL. 1964.

CIMBALUK, Lucas. **A Criação da Aldeia Água Branca na Terra Indígena Kaingang Apucarantina: “Política Interna”, Moralidade e Cultura.** 2013. 252f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) PPCHLA, UFP. Curitiba, PR, 2013.

COHN, Clarice. **Culturas em Transformação os índios e a civilização.** Revista Perspectiva, São Paulo, p. 36- 42, fev. 2001.

_____. **A cultura nas escolas indígenas.** In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; NIEMEYER CESARINO, Pedro (Orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo, 2014.p. 313-336.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, *São Paulo.* **A questão da educação indígena.** São Paulo, Brasiliense, 1981. *pág 17.*

CUNHA, Manuela Carneiro. **O futuro da questão indígena.** In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ºe 2º. Brasília, MEC/MA- RI/UNESCO, 1995.

_____. **Índios no Brasil História, Direitos e Cidadania.** 1a ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Os direitos do índio: ensaios e documentos.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

D' ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda. **Habitação e Acampamentos Kaingang hoje e no passado**. Revista Cadernos do CEOM, n. 18, p. 213-242, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa & MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Fundação Nacional do Índio. **Quem são**. Índios no Brasil. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Pedagogia dell' autonomia: saperi necessari per la pratica educativa**. ed. EGA, 1996

FREIRE, José R. Bessa. **A demarcação das línguas indígenas no Brasil**. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; NIEMEYER CESARINO, Pedro (Orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo, 2014.p. 363-390.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALLOIS, Tilkin Dominique. **A escola como problema algumas posições**. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; NIEMEYER CESARINO, Pedro (Orgs.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo, 2014.p. 509 – 517.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável**. Turrialba, C.R. CATIE, 2001, Pág. 13.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: Luís Donisete Benzi Grupioni (Orgs.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 28, 2006.

HEMMING, John. **Ouro vermelho: A conquista dos índios brasileiros**. Editora Universidade de São Paulo, 2007, pág., 85. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=pwfw3bCtpbsC&pg=PA22&lpg=PA23&focus=viewport&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 30 de julho de 2016.

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. **VĚNH KANHRÂN**. In: ARENHALDT Rafael; MARQUES Tania Beatriz Waszko (Orgs.). Memórias e afetos na formação de professores. Rio Grande do Sul: Cadernos Proeja: Especialização, vol. VII, s.d. p. 59.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: SCHWARCZ S.A., 2014.

LEITE, Janete Luzia. **Política de cotas no Brasil: política social?**. R Katál, Florianópolis, v.14, n.1, 2011.

LISS, Margarida. **Diversidade Cultural, Bilinguismo e Política Linguística em Discursos Escolares Indígenas do Estado do Paraná: A Identidade em Governamentalidade**. 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, UEM, Maringá, PR, 2011.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Programa de atendimento à Comunidade Kaingang da terra indígena do Apucarantina. Disponível em:

http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpagepl us&Itemid=178 Acesso em: 18 março de 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Os povos indígenas do Alto Rio Negro e a escola**. In: LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação para manejo do mundo: entre escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced. v 4. 2013. p. 73 - 95.

_____. **Educação indígena**. In: LUCIANO, Gersem dos Santos O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006. P. 128 – 169.

LUCKMANN, Sandro. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA GUARITA: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN**. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) PPGE, URNERGS – Ijuí, RGS, 2011.

MATO, Daniel. In: MATO Daniel (coord.) **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos**. Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009 p. 13 -78.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: Luís Donisete Benzi Grupioni (Orgs.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, 2006.

MUNDURUKU, D. **O Processo de civilizatório e o Movimento Indígena brasileiro**. In: **o Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª edição. São Paulo: Paulina, 2012. P. 48.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos): Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2007.

_____. **Ensino Superior: Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> acesso: 10 de outubro 2016.

MANCINO, María de Lourdes. **A questão indígena e o ensino de história: os Kaingang na região de Londrina.** Cadernos PDE: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense 2009. Paraná, Vol. 1 p. 5-8, 2011.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos EdUFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.livrebooks.com.br/livros/comunidades-de-aprendizagem-outra-escola-e-possivel-roseli-rodrigues-de-mello-fabiana-marini-braga-vanessa-gabassa-4hypbaaaqbaj/baixar-ebook> Acesso em: 16 de setembro 2016.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil.** In: In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1^o e 2^o. Brasília, MEC/MA- RI/UNESCO, 1995.

MONTEIRO, John Manuel. **Os negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** Companhia das letras, 1997.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924).** Maringá: Eduem, 2008. p. 298.

_____. **A Guerra de Conquista nos Territórios dos Índios Kaingang do Tibagi.** In: Encontro Regional de História, 5. 1996, Ponta Grossa, Anais... Ponta Grossa: ANPUH, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população Negra no Brasil: Um Ponto de vista em defesa de cotas.** Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43

NIETSCHMANN, Bernard. **The interdependence of biological and cultural diversity.** Center of World Indigenous Studies, Olympia, WA, 1992.

NUNES, Ângela. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante.** In: SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: FAPESP; Global; MARI, 2002. (Série Antropologia e Educação). p. 64-99.

OLIVEIRA, José Pacheco. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorilização e Fluxos Culturais.** In: Revista MANA, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47 – 77, apr. 1998.

_____. **“O Nosso Governo”: Os Ticuna e o Regime Tutelar.** São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1988.

_____. **A economia cafeeira no Paraná até a década de 1970.** In: Revista Vitrine da Conjuntura, Curitiba, v.2, n.4, p. 1 – 8, jun. 2009.

OLIVEIRA - PANKAKARU. **As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e desafios.** In:

Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes em América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012. p. 177 - 210.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PARENTE, Regina Marques; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MANCUSO, Maria Inês Rauter. **Educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.). *Relações étnico-raciais um percurso para educadores*. São Carlos, 2013.p. 175.

PARANÁ. Governo do Estado. **Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1871 - 1892**. Curitiba, 2009.

REBOLLEDO, Nicanor. **Cultura, escolarización y etnografía. Los Palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá**. Universidad Iberoamericana. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=U0MEQYyiyi4C&pg=PP4&lpg=PP4&dq=Cultura,+escolarizaci%C3%B3n+y+etnograf%C3%ADa+rebolledo&source=bl&ots=NumgbBp2ad&sig=rk_BYzCN8UB5MON2AFnfNwIAFT8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBwQ6AEwAGoVChMIh9S1nduEyQIVQ4KQCh1bdgh0#v=onepage&q=Cultura%2C%20escolarizaci%C3%B3n%20y%20etnograf%C3%ADa%20rebolledo&f=false> Acesso em: 09 nov. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. p. 254, 259-262.

RICARDO, Carlos Alberto. **"Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil**. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. Brasília, MEC/MA- RI/UNESCO, 1995. p. 29 - 59.

RIVEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 10ª ed. São Paulo, 2001.

RUIZ de MONTROYA, Antonio. **Conquista Espiritual hecha por los religiosos de la Compañía de Jesús, en las Provincias del Paraguay, Paraná, Uruguay y Tape (1639)**. Madrid, 1639.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Moderna Ltda. 2012. p. 38.

SILVA, André Luiz. **Grupo MARI: Educação e respeito à diversidade Brasileira**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 4. p. 193-196, 1994.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista**. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1984.

SUCHANEK, Marcia Gómes O. **Povos Indígenas no Brasil: De Escravos à Tutelados. Uma Difícil Reconquista da Liberdade**. Revista Confluências, Niterói: PPGSD-UFF, Vol. 12, n. 1, p. 240 - 274, out. 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. ILHA Revista de Antropologia, Catarina, Florianópolis Brasil, p. 218 - 243, nov. 2008.

TEIXEIRA, Gercilene. **Reflexões acerca da pureza cultural indígena**. Ambiente Brasil. Disponível em:

<http://ambientes.ambientebrasil.com.br/indios/artigos/reflexoes_acerca_da_pureza_cultural_indigena.html> Acesso em: 12 nov. 2015.

TOLEDO, Víctor Manuel & BARRERA, Narciso Bassols. **La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales**. Ed. Icaria, Capellades (Barcelona), 2008, pág. 53.

_____. **La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales**. LEISA Revista de Agroecología, 2005 pág16-19.

TOMMASINO, Kimiye. **Os Kaingang e os Guarani no Paraná: inimigos míticos no passado, aliados políticos no presente**. 18a. Reunião da ABA/1992 – Belo Horizonte/MG, 12 a 15 de abril de 1992.

_____. **A ecologia dos Kaingang da bacia do rio Tibagi**. In: MEDRI Moacyr E., BIANCHINI Edmilson, SHIBATTA Oscar A., PIMENTA José A. (Orgs.). A bacia do rio Tibagi. Londrina, PR. 2002.p. 81 – 100.

_____. **Os povos indígenas no Paraná: 500 anos de encobrimento**. KTommasino. Disponível em: <<http://ktommasino.blogspot.com.br/2011/03/os-povos-indigenas-no-parana-500-anos.html>> Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **A Educação Escolar Indígena no Paraná**. Revista Mediações, Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan. /jun.2003.

_____. **Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares**. In: D´ ANGELIS Wilmar, VEIGA Juracilda (Orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação escolar indígena no 10º COLE – 1995. Campinas, SP.1997.p. 113 – 136.

TOKARNIA, Mariana. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico**. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico> Acesso em: 17/06/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, COMISSÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS. **PROPOSTAS DE PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A UFSCAR**. Disponível em:

<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas> Acesso em: 13 de outubro 2016

VANALI, Ana Crhistina **O Botucudo tibagyano: analise sobre os registros etnográficos de Telêmaco Borba.** Curitiba, PR., Coleção Teses do Museu Paranaense, 2013.