

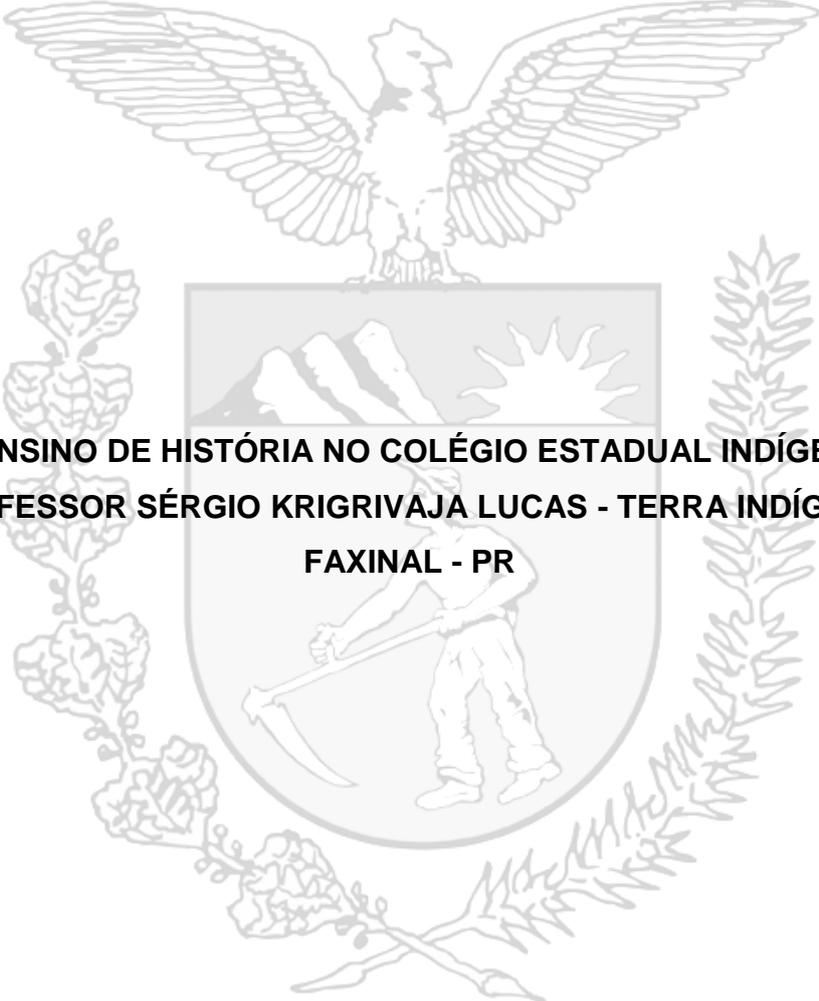


Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉIA RODRIGUES HOSHINO



**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA
PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS - TERRA INDÍGENA
FAXINAL - PR**

Maringá/PR
2018

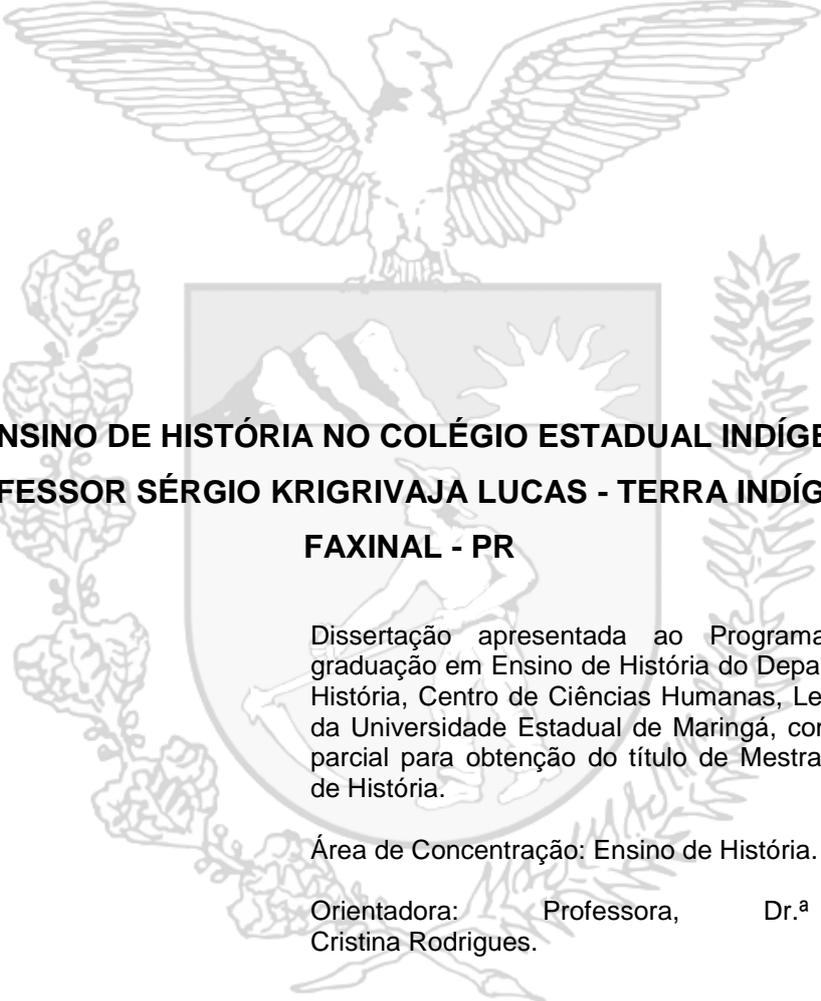


Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉIA RODRIGUES HOSHINO



**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA
PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS - TERRA INDÍGENA
FAXINAL - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História.

Orientadora: Professora, Dr.^a Isabel
Cristina Rodrigues.

Maringá/PR
2018



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉIA RODRIGUES HOSHINO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR
SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS - TERRA INDÍGENA FAXINAL - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em ____/____/____

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientadora

Profª Drª Rosângela Célia Faustino
Universidade Estadual de Maringá – (UEM)

Prof. Dr. Éder da Silva Novak
Universidade Federal da Grande Dourados – (UFGD)

AGRADECIMENTOS

Enfim, nenhum fim, mas um trabalho que desejo que sirva de referências para outros inícios. Nesta caminhada que me trouxe até aqui, nunca estive sozinha, mas cercada por muitas pessoas especiais.

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço,

À minha família pelo apoio emocional, motivacional e aos cuidados que tiveram com meu filho para que eu concluísse essa pesquisa.

Ao meu companheiro, Carlos, pela paciência em momentos estressantes, pela compreensão das inúmeras ausências e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu filho, Carlos Yukio, que ainda é muito pequeno, mesmo assim contribuiu de forma contundente, pois seu sorriso e carinho me deram forças em momentos de angústia.

Ao cacique da Terra Indígena (T.I) Faxinal, José Notánh Pinheiro, pela autorização cedida para realização desta pesquisa.

Às amigas Kaingang, Paulina Kanhru Brasílio, Eva de Jesus Parig Prag Pinheiro e Analice Pinheiro, meu obrigada pela acolhida dentro da T.I Faxinal, pelas risadas e conversas, vocês sempre estarão em meu coração!

A todos os Kaingang da T.I Faxinal – PR por terem me recebido em suas casas, especialmente, a Dirce Tomás Mendes que trabalhou comigo na realização das entrevistas, sem ela muitas portas não se abririam, obrigada por facilitar a minha aproximação em sua comunidade!

A todos os funcionários do ano letivo de 2017-2018 do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, pela acolhida maravilhosa, recepção e

colaborações representadas pelos professores de História: Luiz Edison Duarte, José Pinheiro dos Santos e Daniela Caroline Derbli, que dividiram reflexões comigo. A diretora Irene Huçalo Ribeiro pelas informações e documentação cedidas.

Aos companheiros de curso, pelas conversas e vivências.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá pela formação sólida e qualificada que ofertaram.

Aos professores membros da banca de qualificação Dr. José Henrique Rollo (UEM) e Rosângela Célia Faustino (UEM) pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

À minha orientadora, professora Isabel Cristina Rodrigues à qual devo a concretização deste trabalho, muito obrigada pela confiança depositada em mim e, sobretudo, por seus ensinamentos! Nutro grande amizade por você e admiração pelo trabalho que desenvolvem junto aos estudantes indígenas.

“Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.”

Sérgio Buarque de Holanda

HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O Ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra Indígena Faxinal - PR.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018, 129 f.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é baseado em dados coletados em uma pesquisa de campo, bibliografias e documentos oficiais existentes no Brasil sobre a Educação Escolar Indígena. O mesmo tem por objetivo verificar como está ocorrendo o ensino da disciplina de história no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - localizado na Terra Indígena (T.I.) Faxinal, município de Cândido de Abreu – PR. Além de também responder ao seguinte questionamento: como o ensino de História na escola indígena tem contribuído para a efetivação da educação intercultural, específica e diferenciada, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 nos artigos 210, 215, 231 e 232 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996 nos artigos 26, 32, 78 e 79? Para atingir o objetivo, realizei observações das aulas de história nas turmas dos 6ºanos aos 9ºanos e entrevistas com os professores de história das turmas e com os Kaingang, moradores da T.I Faxinal. A partir destes levantamentos, conclui que o ensino de história tem sido bastante distante do cotidiano e dos problemas enfrentados pelos Kaingang, ou seja, não tem assumido a ideia proposta pela legislação que ampara a Educação Escolar Indígena. Para contribuir com a solução do problema encontrado, primeiramente, socializei com os professores de história os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os Kaingang da T.I Faxinal, sobre as histórias que eles gostariam que fossem ensinadas em sala de aula; em segundo lugar, realizamos uma roda de conversa com todos os funcionários da escola sobre o tema: os povos indígenas e a Legislação e, posteriormente, finalizei as intervenções selecionando com os professores da disciplina os conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula, contemplando algumas das histórias que os Kaingang da T.I Faxinal desejam que seus filhos, sobrinhos e netos aprendam.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Escolar Indígena e Escola Kaingang.

HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O Ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra Indígena Faxinal - PR.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018, 129 f.

ABSTRACT

The work presented here is based on data collected in a field research, bibliographies and official documents existing in Brazil about the Indigenous school education. The same aims to check the teaching of history in Indian State College Professor Sérgio Lucas Krigrivaja-located on indigenous land (T.I.) Faxinal, County of Cândido de Abreu-PR but also answer to the following question: how the teaching of history in Indian School has contributed to the implementation of intercultural education, specific and differentiated, as provided for in The Federal Constitution of 1988 in articles 210, 215, 231 and 232 and on guidelines and Bases for national education/1996 in articles 26, 32, 78 and 79? To achieve the goal, realized observations of history class in the classes of 6 years to 9 years and interviews with teachers of history classes and with the Kaingang, residents of t. I Faxinal. From these surveys, it is concluded that the teaching of history has been quite distant from the daily life and the problems faced by the Kaingang, i.e. has taken the idea proposed by the legislation that supports the Indigenous school education. To contribute to the solution of the problem found, first of all, been social long with teachers of history data obtained from the interviews conducted with the Kaingang of t. I Faxinal, about the stories that they would like to be taught in the classroom; secondly, we held a conversation with all school staff about the theme: indigenous peoples and the law and, subsequently, finished selecting interventions with the teachers of the course contents that can be worked on in class, contemplating some of the stories that the Kaingang of t. I Faxinal want their children, nephews and grandchildren learn.

Keywords: History Teaching; Indigenous school education; School Kaingang.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE - Conselho Nacional da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
NEI - Núcleo de Educação Indígena
NRE - Núcleo Regional de Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PTD - Plano de Trabalho Docente
SEED - Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
T.I - Terra Indígena
UEM - Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Terra Indígena Faxinal ano 2012	45
Figura 2 - Imagem de satélite - Terra Indígena Faxinal- Pr,hoje (2018).....	46
Figura 3 - Casa de material da COHAPAR e casa de tábuas.	48
Figura 4 - Cadeia da T.I Faxinal.....	50
Figura 5 - Festa do Índio T.I Faxinal – fila para pegarem as refeições que a escola prepara.....	51
Figura 6 - Baile do Dia do Índio- T.I Faxinal	52
Figura 7 - Baile do Dia do Índio, na T.I Faxinal	52
Figura 8 - Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – unidade antiga	56
Figura 9 - Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – unidade nova	56
Figura 10 - Missa – Dia de Todos os Santos. Interior da Igreja Católica da Terra Indígena Faxinal.....	59
Figura 11 - Cemitério da T.I Faxinal- os túmulos todos enfeitados com flores.....	59
Figura 12 - Mostra Cultural do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas.....	68
Figura 13 - Amostragem Cultural do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas.....	69
Figura 14 - Trajeto entre Eng. Beltrão, PR para T.I de Faxinal, Cândido de Abreu - PR, (188 km).....	71
Figura 15 - Festa da formatura do Colégio na T.I Faxinal (Visão do fundo do salão)	84
Figura 16 - Festa da formatura do Colégio da T.I Faxinal, Visão de cima do palco, local que os formados ficam sentados	84
Figura 17 - Festa de formatura. Colégio da T.I Faxinal, formandos do ano letivo de 2017, do lado direito alunos do 9º ano e do lado esquerdo alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	85
Figura 18 - Aula prática TININE (carne enterrada) – Faz-se um buraco do tamanho da caça, depois dentro do buraco coloca-se pedras de tamanho médio e lenha, por último acende o fogo	92

Figura 19 - Aula prática TINĨNE (carne enterrada). Tira-se a brasa e deixam somente as pedras quente, coloca-se por cima das pedras folhas de bananeiras e a carne em cima das folhas	93
Figura 20 - Aula prática TINĨNE (carne enterrada). Depois cobre a carne com folhas de bananeiras e, por cima, joga a terra.....	93
Figura 21 - Aula pratica TINĨNE (carne enterrada). Deixe a carne durante um dia enterrada.....	94
Figura 22 - Aula pratica TINĨNE (carne enterrada). Desenterrando a carne.	94
Figura 23 - Aula pratica TINĨNE (carne enterrada). Carne cozida.....	95
Figura 24 - Cacique José Notánh Pinheiro e sua esposa Paulina Kanhru Brasilio. .	96
Figura 25 - Tabela do PPC da disciplina de História - Colégio Estadual.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDHM do Município de Cândido de Abreu	47
Quadro 2 - Estrutura física, materiais e espaços pedagógicos	62
Quadro 3 - Recursos Humanos do ano de 2017	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental.....	61
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA	21
1.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	21
1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB A ÓPTICA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VIGENTE	24
1.3 ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL HOJE	29
1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS	33
2 OS KAINGANG DA T.I FAXINAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	35
2.1 OS KAINGANG E SUA PRESENÇA NO PARANÁ	35
2.2 OS KAINGANG DE FAXINAL E A CONQUISTA DO SEU TERRITÓRIO	40
2.3 OS KAINGANG DE FAXINAL ATUALMENTE	45
2.4 BREVE HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS	53
2.5 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS: FUNCIONAMENTO, ESTRUTURA, RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
3 O TRABALHO DE CAMPO NA T.I FAXINAL	71
3.1 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE HISTÓRIA DAS TURMAS DO 6º ANO AO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS – T.I FAXINAL	73
3.2 AS ENTREVISTAS COM OS KAINGANG DA T.I FAXINAL	86
4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	98
4.1 PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA	98
4.2 TERCEIRA ETAPA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

O ensino de história faz parte da formação de todos os alunos que frequentam o sistema regular de ensino e é obrigatoriedade nas grades curriculares de todo o país. Partindo dessa premissa, inquietou-me como esse mesmo ensino seria ofertado em escolas indígenas, lugar onde deveria acontecer uma formação intercultural, específica e diferenciada, uma vez que o mesmo deve valorizar a cultura de cada aluno, seus conhecimentos prévios, seu modo de vida e tudo o que ele pode trazer para acrescentar na sua formação integral e na construção da sua identidade.

Assim, partindo da Lei 11.645, de 11 de março de 2008, que propõe a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico, definimos pela realização de uma pesquisa de campo sobre o referido ensino dentro de uma escola indígena. Como isso, pretendia conhecer as questões educacionais indígenas e a realidade de uma comunidade, o que contribui para conhecer seu modo de vida. Tal pesquisa teve como lócus a Terra Indígena (T.I) Faxinal - localizada no município de Cândido de Abreu/PR – Rodovia Pr 487 Km 13, no distrito de Três Bicos, tendo como cenário principal o Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas.

Antes de fazer a primeira coleta de dados no lócus, tive a oportunidade de conhecer outras duas escolas indígenas; a primeira, localizada na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas-Paraná (PR), e outra, na Terra Indígena São Jerônimo, Município de São Jerônimo da Serra -PR, por meio da participação no Projeto Universidade Sem Fronteira: Memória e Letramento Intercultural Indígena, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR.

O contato com as escolas indígenas me permitiu conhecer a realidade dos alunos e professores, muito diferente de uma escola não indígena. Também participei do Vestibular Indígena do Paraná, em 2017, tanto nas escolas, realizando inscrições dos alunos para o vestibular, quanto compondo a banca da prova oral. Tão importante quanto esses contatos diretos com os estudantes indígenas, foi poder fazer parte do Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas da UEM, composta por alunos universitários indígenas, alunos de graduação, pós-graduação

e professores pesquisadores da UEM que pesquisam e desenvolvem projetos com os indígenas há muitos anos.

No dia 30 de maio de 2017, eu e a minha orientadora, fomos até a Terra Indígena T. I Faxinal pedir autorização para o cacique José Notánh Pinheiro para a realização desta pesquisa, o mesmo autorizou juntamente com a direção da escola.

Após a liberação do cacique começamos as solicitações burocráticas necessárias para concretização do trabalho. Primeiramente, a solicitação de análise de mérito científico dada pela Capes, em seguida, a permissão para o Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã responsável pela escola, depois, permissão para entrada em Terra Indígena fornecida pela FUNAI¹ e por último, e não menos importante, a liberação do Comissão Nacional de Pesquisa e Ética. Tudo demorou um pouco mais de seis meses para ser liberado.

Partindo então da coleta de dados, bibliografia e documentos oficiais existentes no Brasil sobre Educação Escolar Indígena, iniciei meu trabalho que tinha como objetivo geral verificar como ocorre o ensino de história no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, localizado na Terra Indígena Faxinal – município de Cândido de Abreu-PR. O presente objetivo levaria à resposta do seguinte problema: como o ensino de história na escola indígena contribui para a efetivação da educação intercultural, específica e diferenciada, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, nos artigos 210, 215, 231, e 232 e nos artigos 26, 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes de Bases/ 1996?

Convém ressaltar que essa temática e problemática estão amparadas no que a Constituição Federal de 1988 garantiu legalmente aos povos indígenas e, nesse sentido, trata-se do respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito a uma educação específica e diferenciada ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Art. 231 e Art. 210). Assim, é a partir dessa educação diferenciada que o ensino de história mostra sua grande utilidade, pois o conhecimento histórico

¹ Autorização para entrada na Terra Indígena Faxinal cedida pela Funai. Número do processo: 08620.013246/2017-11. Disponível em: <http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0383022&codigo_crc=7892B0DF&hash_download=b839441cd769e88f904d3c3b6555fb050a1f5b862eafe5aee8e26775cf89dde172c9fcf924ae1496258e8b697c9188cd2b145c84d9176b6f93fc311af01d1410&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0>. A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: <http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0>, informando o código verificador **0383022** e o código CRC **7892B0DF**.

é indispensável para a construção e fortalecimento da identidade desses povos indígenas.

Além da normatização estabelecida pela Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reafirmou alguns pontos e citou, pela primeira vez, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Dessa forma, a mesma destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, em seu artigo 78, os objetivos dessa educação diferenciada: “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (LDB, 1996).

Para atingir o objetivo da pesquisa, além de recorrer ao exame de documentos oficiais que amparam a educação escolar indígena brasileira, realizei observações das aulas de História nas turmas dos 6º, 7º e 8º anos do período matutino e 9º ano do período noturno; entrevistas com os professores de História destas turmas e moradores da T.I Faxinal, pois, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) algumas das finalidades do estudo da História só podem ser definidas na “convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de História daquela sociedade e cultura” (MEC, 1998, pag.195).

Os alunos do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas são da etnia Kaingang. Segundo Faustino (2006), no Paraná, essa etnia expressa a ideia de que, por meio da escola, eles adquirem o domínio da língua portuguesa, têm possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos, entendem melhor o projeto do Estado, podendo obter um melhor desempenho nas alianças e resoluções dos conflitos, principalmente aqueles relacionados a terra e as garantias legais.

Os professores da disciplina de história do colégio são não indígenas e trabalham em regime de contrato temporário, conhecido no Estado do Paraná como PSS, trabalho custeado pelo Governo do Estado do Paraná. A escolha dos professores para trabalharem na escola indígena é do cacique e das demais lideranças da comunidade.

De acordo Edital do Processo Seletivo Simplificado – PSS N.º 21/2017 – GS/SEED, para trabalhar como professor no Estado do Paraná, é necessário fazer inscrição para o PSS que ocorre todos os anos, além disso, também é preciso

comprovar quando convocado pela Secretaria do Estado do Paraná - SEED títulos referentes à escolaridade, tempo de serviço e aperfeiçoamento profissional, após isso, a SEED irá lançar uma classificação de candidatos, conforme suas pontuações nos itens listados. Porém, para trabalharem nas escolas indígenas, além destes títulos, os professores precisam entregar outro documento: a Carta de Anuência, documento que contém as assinaturas das lideranças da comunidade indígena autorizando o professor ou professora a trabalhar no colégio. Desta forma, mesmo sendo o último na lista de classificação, o que decide de fato quem vai ou não trabalhar nas escolas indígenas, independente do cargo, é a Carta de Anuência entregue pelo cacique.

Para a realização desta pesquisa, foram feitas doze viagens a T.I Faxinal, entre os meses de outubro de 2017 a julho de 2018; cada viagem de campo teve duração média de 5 dias na aldeia e, nelas, foram realizadas: observações das aulas de História, do espaço e do cotidiano local; além das entrevistas com professores e moradores da T.I. Faxinal. Dessa forma, consegui visitar praticamente todas as residências da T.I Faxinal, além de entrevistar também 129 pessoas no total.

O presente trabalho se justifica no que concerne a sua relevância social, pois, acredita-se que o ensino de História, na escola indígena, é capaz de contribuir para a autonomia desses povos diante da sociedade brasileira. De acordo com o RCNEI, o estudo da História pode significar para os povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. Assim, trata-se do momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural. Em segundo lugar, o mesmo carrega uma importância acadêmica, uma vez que tratar do ensino de história em comunidades indígenas é algo que ainda se mostra escasso na bibliografia pesquisada.

O artigo da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, intitulado: *O Ensino de História para Populações Indígenas* (1994) me trouxe algumas indagações feitas por ela e que ainda hoje permanecem: Como apresentar propostas de ensino de história para os povos indígenas? Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos indígenas e não indígenas? Bittencourt (1994) nos responde essa indagação dizendo que o ensino de História, nas escolas indígenas, além de possuir

pontos de conflitos culturais, poderá contribuir para a ampliação do universo cultural e político dos alunos indígenas, ajudando-os em suas novas formas de lutas e resistência. Porém, o ensino de História não pode se dar com a mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para ambos os grupos. Por isso, ela propõe que, para realizar uma proposta curricular para a população indígena, primeiro se deve realizar uma investigação da realidade social de cada população, analisando o lugar e o conhecimento da comunidade através de pesquisa de campo.

O RCNEI defende que, nas escolas indígenas, a história não pode assumir as mesmas características do ensino das escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a história de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas. O documento RCNEI converge com as ideias de Circe Bittencourt que defende que para construir currículo sobre o Ensino de História o professor deve conhecer a comunidade e os conhecimentos e entendimentos que esses têm sobre história.

O artigo de Ana Vera Macedo "*Decoreba ou raciocínio? Uma experiência no ensino de história*", in *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena* (2001, pag. 149-160), propõe a realização de diversas atividades pedagógicas com variados usos de fontes e sempre recorrendo a comparações frequentes: como dramatização de um momento histórico relatado em depoimento de membros da comunidade indígena; a comparação de mapas históricos problematizando a questão das terras indígenas no Brasil desde o início do projeto de colonização portuguesa até os dias atuais; a leitura e reflexão sobre os relatos de cronistas e viajantes que estiveram no Brasil desde século XVI, descrevendo os espaços naturais e as populações indígenas locais e, por fim, o uso das produções acadêmicas (teses e dissertações) de forma didática para melhor entendimento por parte dos alunos. Sua proposta de ensino da história auxilia no entendimento crítico como também no desenvolvimento da autonomia dos povos indígenas. Tais propostas foram executadas pela autora quando a mesma exerceu a atividade docente no Curso Supletivo para professores indígenas no Maranhão em 1997.

Outro artigo importante é de autoria dos professores Giovani José da Silva e Veruschka de Sales Azevedo, intitulado: *O Ensino de História entre Povos*

Indígenas: práticas culturais, identidades e representações na Reserva Indígena Kadiwéu, MS. Os autores lecionaram como professores de História nas séries finais do Ensino Fundamental (5^{a.} a 8^{a.} séries) e no Ensino Médio (Curso Normal de Formação de Professores), entre os anos de 2000 e 2004 na *Reserva Indígena Kadiwéu*, localizada no Estado do Mato Grosso do Sul, na Escola da aldeia Bodoquena.

Os professores explicam como conseguiram trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a História da Educação Escolar, pois seus primeiros contatos com os alunos indígenas revelaram que a visão dos Kadiwéu sobre a escola era negativa. De acordo com SILVA (...), os alunos se referiam ao “lugar de ensino” como um local de castigos físicos e psicológicos de toda sorte, além de ser função da escola somente ensinar “as coisas dos brasileiros” (2013, p.2). Para resolver esse problema, o professor realizou juntamente com seus alunos uma pesquisa de campo, resgatando a história da escola de antigamente. Os resultados obtidos com a pesquisa de campo levaram os alunos a perceberem que as histórias individuais compunham uma história coletiva do povo indígena Kadiwéu.

Ainda sobre sua experiência didático-pedagógica em história com os indígenas kadiwéu, Silva, em outro artigo, chamado: *Ensino de História Indígena* (2015, p. 21-46), mostrou que seu maior desafio como professor na aldeia Bodoquena/MS foi convencer os alunos que as culturas indígenas são importantes e que elas precisavam ser valorizadas, a fim de não caírem no esquecimento e serem substituídas, sem reflexão, pelos usos e costumes dos não índios. O professor ensinou os alunos a trabalharem com procedimentos de pesquisa, “aprenderam a observar, colher e sistematiza informações, tornando (nas palavras dos próprios alunos) antropólogos de si mesmo” (SILVA, 2015, p. 33). Como resultado da pesquisa, os alunos trouxeram para sala de aula várias histórias relatos das pelas pessoas mais velhas da aldeia sobre os seguintes temas: moradia, vestuário, brinquedos, alimentação, guerra e luto. As histórias ouvidas nas entrevistas foram socializadas em sala de aula e mais tarde uma avaliação escrita em bilíngue foi solicitada para saber o que haviam aprendido. O professor “[...] constatou que todos compreenderam que não eram inferiores aos não índios, mas únicos e particulares[...]”, “[...] descobriram e sentiram o quanto é bom ser índio e conhecer a própria história [...]” (SILVA, 2015, p.34).

A pesquisa de mestrado de Juliana Scheneider Medeiros, com o título *Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola kaingang da terra indígena de Guarita/RS*, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da professora Maria Aparecida Bergamaschi, investigou, por meio da metodologia etnográfica, como a escola indígena está sendo construída e como está ocorrendo o ensino de história. Como resultado, a mesma observou que as aulas de história estão pautadas ainda no uso do livro didático, porém existem algumas narrativas kaingang vivas contadas pelos professores kaingang. Um outro problema encontrado foi o pouquíssimo diálogo entre os velhos contadores de história e a escola.

Outra dissertação sobre o tema é *Ensino de História nas Escolas Indígenas: aportes analíticos a partir de estudo de caso das experiências escolares de professores indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul*, defendida pela pesquisadora Regiane Francisca Barbosa, no ano de 2013, na Universidade Federal da Grande Dourados, sob orientação do professor Dr. Antônio Dari Ramos. A pesquisa teve objetivo de compreender como as experiências escolares dos professores indígenas Guarani e Kaiowá que lecionam história influenciam na sua prática em sala de aula. Em suas observações, nas aulas de história das escolas indígenas Guarani e Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul, a pesquisadora percebeu que os professores buscam interpretar a história a partir da visão do mundo indígena. Ainda, segundo Barbosa, a Escola Indígena para ser específica e diferenciada deve estar em constante diálogo com os anseios da comunidade “Sua prática pedagógica precisa aliar o conhecimento acadêmico-científico com os saberes próprios do seu povo, a ciência indígena, neste caso, dos povos Guarani e Kaiowá” (BARBOSA, 2013, p. 31).

A dissertação realizada no estado do Paraná por Alisson Sano, intitulada *O Ensino de História entre os Kaingang da T.I. Ivaí – PR*, orientada pelo etnohistoriador Lucio Tadeu Mota, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, buscou entender, por meio de pesquisa etnográfica, quais eram as práticas usadas pelos professores de história na escola indígena. O pesquisador percebeu que “a narrativa utilizada pelas professoras na prática do ensino de história ainda é bastante ligada à narrativa ocidental, sem contemplar as especificidades, memórias e visões indígenas da história” (SANO, 2016, p.08).

Outro trabalho de dissertação que dessa temática foi o do professor Dhiogo Rezende Gomes, intitulada *MÊ IXUJARĒNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA: O Ensino de História na Escola Indígena Tekator do Povo PANHĨ – APINAJÉ*, defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Tocantins, pelo Programa Mestrado Profissional em Ensino de História. Sua pesquisa mostrou que a disciplina de história divide espaço com outra disciplina da área das Ciências Humanas chamada: Cultura Indígena e Diversidade, da Parte Diversificada do currículo. Além disso, a mesma demonstrou que os professores que ministram a parte diversificada são Apinajé e usam em suas aulas materiais didáticos (poucos) produzidos pelos próprios professores indígenas. A professora que ministra a disciplina de história é não-indígena e não possui licenciatura em história, mas sim em pedagogia e que, além disso, ainda ministra outras matérias na escola como matemática e geografia. Segundo o autor, “os professores das disciplinas de História na Escola Indígena Tekator, demonstraram que os livros são seus guias, cujos textos e conteúdos são transpostos, quase que integralmente aos estudantes” (GOMES, 2016, p.137).

Sabemos que as escolas indígenas vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas por todo o país e que muitas propostas ainda não se encontram divulgadas nos meios acadêmicos, apesar de existirem. Por conta dessa escassez, o desenvolvimento desse trabalho busca contribuir para o debate teórico-metodológico sobre o ensino de história na escola indígena este tema inexplorado por educadores, antropólogos e quase que completamente ignorado por historiadores.

Para uma melhor organização e fundamentação do que se propõe nessa intervenção, minha dissertação está estruturada em quatro capítulos: O primeiro capítulo traz uma breve história da Educação Escolar Indígena brasileira, desde o início da colonização até os dias atuais. Tem-se ainda; as orientações sugeridas pelo RCNEI sobre como poderá ser o Ensino de História na escola indígena. O capítulo seguinte discorre sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa, apresentando os Kaingang da Terra Indígena Faxinal, a conquista de seu território e da Educação Escolar.

Tem-se no capítulo três o desenvolvimento da pesquisa de campo. A abordagem metodológica consistiu em observações e entrevistas que foram descritos no caderno de campo. No primeiro momento, apresento as observações das aulas de História. Segundo momento, descrevo algumas histórias que os

Kaingang da T.I Faxinal querem que sejam ensinadas na disciplina de História. Segundo Geertz, o etnógrafo "inscreve" o discurso social: *ele o anota* "Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente" (GEERTZ, 1978, pag.14).

No capítulo quatro, finalizo o projeto apresentando as etapas realizadas nas intervenções. Primeira etapa, socialização dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os Kaingang da T.I Faxinal para os professores de História; na segunda etapa realizo juntamente com minha orientadora uma roda de conversa com os funcionários da escola sobre o tema: Os povos indígenas e a Legislação; e posteriormente, na terceira e última etapa, seleciono juntamente com os professores de História alguns conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula, contemplando desta forma algumas histórias que os Kaingang da T.I Faxinal desejam que seus filhos (as), primos (as), sobrinhos (as), netos (as), conheçam.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

De acordo com Azevedo (1996), para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena brasileira, faz-se necessário investigar também a legislação, pois um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A educação escolar indígena está remota aos tempos dos jesuítas no Brasil Colônia, quando esses aqui chegaram com objetivo de levar fé crista aos nativos. De acordo com D'Angelis (2012), os trabalhos dos missionários jesuítas iniciaram-se no Brasil a partir do ano de 1549, tratavam-se de atividades tanto missionárias quanto educacionais que se estenderam até o ano de 1759, período de sua expulsão dos territórios portugueses e espanhóis.

Para Faustino (2006), quando os jesuítas foram expulsos, na metade do século XVIII, outras ordens religiosas, principalmente, a italiana (Capuchinhos) assumiram a educação para dar continuidade ao projeto de civilização dos povos indígenas. Ainda de acordo mesma autora, o período colonial usou diversas formas e estratégias de conquista como, por exemplo: Guerras Santas, Cartas Régias e Regimentos visando coibir a permanência dos índios em suas terras.

Na tentativa de substituir o sistema de ensino Jesuítico, o Marquês do Pombal, ministro do Império português, reformulou a educação e instituiu a lei que ficou conhecida como Diretório dos Índios (1757-1798). Algumas das leis presentes nesse documento eram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não-índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não-índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. As aldeias seriam administradas por diretores leigos e não mais por

religiosos, assim a ideia de civilização passava a preponderar sobre a da catequese (ALMEIDA, 2010).

Segundo D'Angelis (2012), a ideia de integrar o índio perpassou o período colonial e, no período do Império, a principal medida aconteceu em 1845 com o Decreto nº 426, pois o mesmo continha o regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Neste documento, estabeleceram-se as bases do sistema indigenista do Império que permaneceu em funcionamento até 1889. O período imperial ainda foi marcado pela remoção desses povos das terras tradicionais para reuni-los em aldeamentos. A Lei de Terras, aprovada em 1850, regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil e foi responsável pela expropriação das terras indígenas deixando os índios somente como seu usufruto, sem a propriedade das mesmas.

Somente com a proclamação da República, em 1889, a questão indígena começou a ser pensada de forma diferente. Para Faustino (2005), nesse período, o trabalho de assimilação e integração dos índios estava ainda sob a responsabilidade da Igreja Católica, porém, após alguns anos da proclamação da República, em 1908, houve um grande debate no Brasil, influenciado pelo humanismo e laicismo positivista.

A fundação do SPI e seu conteúdo laico são produtos do processo histórico que aboliu a escravidão, introduziu o trabalho assalariado, proclamou a República e secularizou o Estado, a educação, os cemitérios, o casamento e outras instituições (GAGLIARDI, 1989, p. 22 apud FAUSTINO, 2006, p.32).

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a responsabilidade pela escolarização dos indígenas passou para a esfera do Estado, embora ainda articulado com missões religiosas com as quais estabelecia convênios. Com o intuito de integrar esses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no processo civilizatório, na formação de mão-de-obra e no povoamento de novas regiões. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967 para substituir SPI, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à sociedade nacional (CUNHA, 1998; BERGAMASCHI, 2012).

De acordo com Cunha (1992), no período da ditadura militar, a FUNAI assumiu uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país e admitiu a presença, nas áreas indígenas, dos pesquisadores do Summer Institute of

Linguistics – SIL, por meio de uma portaria da Funai (nº 75/72). Segundo Faustino (2006), várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do posto da FUNAI nas áreas indígenas. Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos. Os objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo.

No campo internacional, especificamente, destinado a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas, tivemos a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais nos países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Convenção, conhecida como de nº 107, estabelece a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas.

Na década de 1970, um debate, em prol dos direitos humanos, fez com que várias organizações em apoio e defesa das causas indígenas, além dos próprios indígenas, começassem a se articular politicamente para defender seus direitos. De acordo com Grupioni (2004), esse movimento, articulado nos anos 70, começou a fazer fortes críticas à Convenção nº107 por seu viés integracionista e por assumir que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas eram da competência dos governos e não das comunidades indígenas.

No final dos anos 80, a convenção foi revista e deu origem a uma outra, a Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em países independentes, proclamada em 1989. Diferentemente da Convenção anterior, está reconhecendo que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. Segundo Grupioni (2004), no que concerne à educação, a convenção previa a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem. No Brasil, essa convenção foi ratificada, no ano de 2004, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O processo político, social e cultural, pelo qual passa cada povo indígena em particular, possibilitou e possibilita movimentos de continuidades, descontinuidades, rupturas e transformações, por isso, cada experiência de escolarização é dinâmica e

está sempre em construção, fruto das estratégias políticas usadas pelos indígenas para se afirmarem no espaço público brasileiro.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB A ÓPTICA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VIGENTE

Como resultado do movimento indígena da década de 70 temos a Constituição de 1988 que assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de continuarem usando suas línguas, culturas e tradições. Sobre os direitos indígenas conquistados na Constituição, destacam-se os artigos 210, 215, 231 e 232:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

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

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 foi a primeira a reconhecer os indígenas como cidadãos e, portanto, portadores de direitos. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos.

Assim, a partir da Constituição, várias mudanças começam ocorrer no âmbito da educação escolar indígenas. Dentre elas, primeiro, o Decreto Presidencial nº 26 de 1991, que transferiu as escolas indígenas da FUNAI para Ministério da Educação (MEC) e, a partir de então, vários documentos foram elaborados, especificamente para as escolas indígenas, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional², o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³, o Parecer 14 na Resolução n. 003 do Conselho Nacional de Educação⁴ e o Plano Nacional de Educação⁵.

A nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB de 1996 - menciona a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos: o primeiro, na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ou seja, reproduz-se nesse momento o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal. Baniwa (2006) colabora com essa visão que aponta para a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas.

[...] a educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual (BANIWA, 2006, p.146).

A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988.

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

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

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

No art. 79, a LDB dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

² Citou pela primeira vez, no âmbito do Ministério da Educação, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores específica (BRASIL, 1996).

³ Documento elaborado por especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas de diversas etnias, para auxiliar na implementação do projeto pedagógico e do currículo nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

⁴ Instrumentos que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

⁵ Este plano dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, prevendo a criação da categoria oficial de “escola indígena” e fixando determinadas ações. (BRASIL, 2001).

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

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

I – Manter os programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

I – Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

No artigo 26, para darmos mais um exemplo, estima-se a importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do Ensino Fundamental. Dessa forma, os dispositivos presentes na LDB/96 evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem.

A resolução CNE/CEB nº 002 1999 instituiu as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 1999a). Por sua vez, a resolução CNE/CEB nº 003 1999 fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando a localização, a clientela exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a autonomia das escolas indígenas na sua organização; o respeito pelas particularidades culturais de cada comunidade indígena na organização do ensino; a formação específica para os professores; as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena (BRASIL, 1999b).

A lei nº. 10.172, de 09/01/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e, dentro do PNE, trata da educação indígena como modalidade de ensino, fazendo primeiramente um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos e da cultura indígena, a fim de fazer com que os índios assimilassem a cultura e os costumes que não eram deles. Estabelece, então, as diretrizes para a escola indígena, mantendo o ensino bilíngue, propondo uma escola diferenciada e de qualidade, atribuindo o papel da docência, preferencialmente, aos docentes índios e prevendo formação adequada a estes professores; traçando

objetivos e metas para a educação indígena que incluíam a atribuição da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, coube a responsabilidade “pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios” (BRASIL, 1996), integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

O MEC ainda incentivou a criação de instâncias gestoras nas secretarias estaduais, com a incumbência de zelar pela educação escolar indígena e pela formação de professores. Nesse contexto, foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI), inclusive no Estado do Paraná. No entanto, com toda representatividade legal, estrutura financeira e administrativa que teve durante doze anos, o NEI/PR não realizou uma investigação que pudesse evidenciar as aspirações e necessidades, ou seja, a existência ou não de um “ ‘projeto de educação escolar’ entre os grupos indígenas no Paraná, nem disponibilizou aos grupos assessorias capazes de auxiliar os professores indígenas na elaboração destes projetos” (FAUSTINO, 2006, pg.250).

Com relação à Legislação Estadual, a Resolução 2.075/2008 da Secretaria do Estado da Educação do Paraná não apenas autoriza que os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passem a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena mas também define como objetivos da educação indígena:

(a) a sistematização e valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;

(b) a oferta à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica, de acordo com as disponibilidades do Estado, do ensino intercultural e bilíngue que valorize as línguas, a cultura indígena e a afirmação da identidade étnica; e

(c) a garantia de acesso aos conhecimentos universais, da oportunidade da vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento da cidadania, dentro e fora do universo indígena e a da escolarização e formação continuada dos profissionais indígenas que atuam em escolas indígenas no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Percebe-se que a referida resolução em conformidade com legislação nacional reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão não apenas nas escolas indígenas, mas também nos currículos das escolas não-indígenas, propondo o desenvolvimento de programas de ensino interculturais.

Dentro deste programa de valorização da história indígena temos a criação da Lei nº 11.645 / 2008 que veio modificar a lei nº 10.639/2003 que instituiu a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente com a história e cultura afro-brasileira já existente na lei anterior (BRASIL, 2008). Em 2009, na cidade de Luziânia/GO, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – Funai, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONNEI.

Tal conferência apontou para a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena que contemplassem as realidades atuais, a criação de um sistema próprio de educação e a gestão etnoterritorializada, esta já proposta pelo MEC durante a Conferência e instituída por meio do Decreto n. 6.861 de 2009, criando os Territórios Etnoeducacionais (BRASIL, 2014).

O Decreto nº 6.861 de 27/05/2009 define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades; definindo os objetivos da educação escolar indígena:

- I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

- V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Neste sentido, o decreto visava à garantia da autonomia na organização do calendário de acordo com os costumes do povo indígena, independente do ano civil; a valorização da língua materna; consolidação do compromisso da União quanto ao apoio técnico e financeiro; disposições sobre a formação dos professores indígenas; a produção de material didático, respeitando as variantes linguísticas das línguas indígenas e mesmo da língua portuguesa; proposta pedagógica articulando atividades escolares com projetos de sustentabilidade desenvolvidos de acordo com as necessidades da comunidade; disposições sobre a alimentação escolar indígena, a ser planejada de forma a respeitar os costumes da comunidade e a responsabilidade do MEC no acompanhamento e avaliação da educação escolar indígena, respeitando-se as atribuições dos demais entes federativos.

A trajetória da educação escolar indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios. Nos últimos anos, a educação escolar indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática que busca valorizar a cultura e a identidade indígena.

1.3 ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL HOJE

As escolas indígenas possuem um histórico de implantação diferenciado em cada comunidade, uma vez que este direito é reivindicado em tempos distintos por seus povos e, apesar de ter finalidades comuns, cada uma pode apresentar expectativas próprias ao seu funcionamento, de acordo com o projeto dos envolvidos.

Como não é uma instituição de origem não indígena, as escolas indígenas são ressignificadas pelos seus povos de acordo com seu projeto societário e a legislação em vigor que lhe garante um tratamento diferenciado, de acordo com as especificidades de cada povo. Tal especificidade deve estar contemplada na

organização curricular, no modo próprio de aprendizagem, na avaliação e nos materiais adotados, dentre outras questões (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017).

A Resolução CNE n. 05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, salienta que o respeito à territorialidade indígena, às suas línguas maternas e organização própria devem ser considerados na sua organização. Salienta, ainda, que sua criação será por atendimento a demandas apresentadas por eles ou com sua anuência, respeitadas suas representações (BRASIL, 2012).

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único:

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

O disposto na lei referência a um avanço na forma de conceber a escola indígena e sua organização, tendo possibilidade de tessitura de um diálogo intercultural com os envolvidos. Neste sentido, a escola indígena acaba tendo uma feição diferente em cada comunidade onde se concretiza e, apesar de ser um direito conquistado e reivindicado por eles, esta relação não ocorre sem conflitos, conforme nos afirma Bergamaschi (2012).

Cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural intra sociedade indígena, a memória e tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola (BERGAMASCHI, 2012, pag. 49).

Assim, na constituição dessa escola diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue, deve ter lugar para suas histórias, culturas e suas tradições. Dessa forma, elas devem alicerçar sua construção, a fim de que, na sua

apropriação, não haja a negação dos conhecimentos próprios em prol dos conhecimentos não indígenas.

Ainda conforme Bergamaschi e Sousa (2015), no ano de 2009, o Governo Federal editou o Decreto nº 6.861 criando uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: os Territórios Etnoeducacionais – TEEs. Com uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugurou um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena.

Passados mais de quatro anos da criação do Decreto, o tema foi retomado com a publicação da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios (BANIWA, 2010, p.1 - 2).

A associação entre educação e território é considerada como fundamental na medida em que é no território que as referências culturais e sociais dadas pela geografia e pela história se estabelecem e se reproduzem. A Portaria nº 1.062/2013 instituiu ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais e definiu que essa ação ocorrerá em parceria com instituições públicas de ensino superior que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas (MEC, 2013, Art. 01 e Art.03).

Atualmente existem nove redes implantadas:

1. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS (sede). Núcleos: UFMS, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul –UEMS, Universidade Católica Dom Bosco-UCDB e Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD;

2. Universidade do Estado da Bahia –UNEB (sede). Núcleos: UNEB e Instituto Federal da Bahia- IFBA;
3. A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (sede). Núcleos: UFMG, universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Santa Catarina (UFSC) e do Espírito Santo (UFES), e as estaduais de Maringá (UEM), do Rio de Janeiro (Uerj) e de São Paulo (USP);
4. Universidade Federal de Goiás-UFG (sede). Núcleos: UFG, Universidades Federais de Tocantins- UFT e do Maranhão – UFMA;
5. Universidade Federal do Amazonas-UFAM (sede). Núcleos: UFAM, Universidade Estadual do Pará – UEPA e Instituto Federal do Amazonas – IFMA;
6. Universidade Federal de Rondônia – UNIR-JI-PARANA (sede). Núcleos: NUIR e Universidade Federal do Acre- UFAC;
7. Instituto Federal de Roraima- IFRR (sede) Núcleos: IFRR, Universidade Federal de Roraima-UFRR e Universidade Estadual de Roraima – UERR;
8. Universidade do Mato Grosso-UFMT;
9. Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN (II CONEEI- 2ª Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, 2016, pag. 30-31).

As instituições superiores que fazem parte da rede da Ação Saberes Indígenas na Escola têm como objetivos: promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (MEC, 2013, Art. 02).

Dessa forma, evidencia-se que, nas últimas décadas, foram aprovadas leis sobre educação relevantes para a cultura, língua e identidade indígena no Brasil. O Estado tem absorvido essas demandas indígenas como estratégica para manutenção do sistema econômico. Ainda, de acordo com Faustino (2006), as propostas passam a ideia de que os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de “construir” o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional.

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Com o objetivo de oferecer subsídios para a elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para a construção do currículo, dos materiais didáticos e para a formação dos professores, em 1998, o Ministério da Educação - MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Tal documento é um marco para os povos indígenas brasileiros e para a educação escolar destes povos, pois é fruto de uma discussão organizada e articulada em todo o território nacional, envolvendo lideranças indígenas e pessoas especializadas e com vasta experiência nas áreas de Educação, História e Antropologia.

O RCNEI contém os princípios, fundamentos gerais e orientações para subsidiar os professores no dia a dia de sua escola e sugestões que poderão ser acatadas pelos técnicos e dirigentes dos sistemas municipais e estaduais de ensino na definição de políticas para a educação escolar indígena.

O RCNEI apresenta-se como um projeto piloto, de acordo com esse documento, as escolas devem ter as seguintes características:

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

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

Bilingue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a

determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI, 1998, pag. 24-25).

Constituído e entendido pelos seus elaboradores como um material de fácil manipulação, acesso e entendimento o referencial tem por objetivos discutir e operacionalizar práticas cotidianas da sala de aula e resolver problemas que enfrentam a maioria das escolas indígenas que ainda carecem de formação e mesmo recursos materiais e humanos. O referencial é um material didático-pedagógico de caráter formativo e não normativo. É importante frisar que o RCNEI não dispõe de uma grade curricular, não está preso, muito menos fechado, mas sim aberto para um processo de criação e recriação constante.

No que se relaciona ao ensino de história, o RCNEI expõe que as finalidades do estudo da história só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de história daquela sociedade e cultura. Depois, parte para uma breve explicação de conceitos caros à disciplina como Tempo e Fonte. O referencial passa a afunilar as questões quando começa a falar sobre a presença histórica da disciplina dentro das escolas brasileiras e sobre a sua antiga função de congregar e explicar os elementos pertencentes à nação, aqueles que compunham a pátria e a ideia de despertar o sentimento nacionalista nos alunos.

O RCNEI defende que, nas escolas indígenas, a História não pode assumir as mesmas características do ensino das escolas convencionais, principalmente, porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a história de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

O RCNEI diz que o estudo de história permitirá que os estudantes reflitam sobre as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades, bem como modos de viver e de pensar de outras épocas, no presente, e suas transformações no tempo; ainda se refere também aos confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo, nas relações com os grupos e povos do presente/passado, além dos compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.

2 OS KAINGANG DA T.I FAXINAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, apresentarei uma descrição sobre a história dos Kaingang no Paraná, com ênfase no Kaingang da T.I de Faxinal, pois considero importante conhecer as formas de contato entre os indígenas desta etnia e os colonizadores. Também busquei compreender os aspectos relacionados à história da educação escolar, sua configuração na Terra Indígena Faxinal e as possíveis mudanças que a presença dessa instituição ocasionou na comunidade. O objetivo foi refletir sobre como se dá a participação da comunidade e das lideranças nos processos de decisão que envolvem a educação escolar, bem como descrever a formação dos professores, materiais didáticos utilizados, práticas pedagógicas e o funcionamento de sua estrutura.

2.1 OS KAINGANG E SUA PRESENÇA NO PARANÁ

Conforme Mota (2009), o território, hoje denominado Paraná, foi continuamente habitado por diferentes populações humanas há cerca de 8.000 anos, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais longos, podendo alcançar até 11 ou 12.000 anos antes do presente.

De forma geral, Mota e Novak (2008, p.20) denominam esses povos que habitaram o Paraná entre 12.000 e 3.000 anos antes do presente com base nos conceitos da arqueologia de “caçadores e coletores pré-cerâmicos⁶”. Ainda, segundo esses autores, essas populações “[...] foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas – Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – a partir de suas chegadas na região, por volta de 3.000 anos AP, e continuam a viver aqui até hoje”.

⁶A arqueologia classifica essas populações caçadoras coletoras em três tradições: Umbu, Sambaqui e Humaitá.

Entre as diversas denominações atribuídas aos Kaingang, como afirma Mota, estão os

Gualachos e Chiquis pelos padres jesuítas no século XVII, Guaianás por parte da literatura histórica paulista do final do século XIX e início do século XX. Também foram chamados de Coroados pelos agentes do Estado e pelos religiosos que atuaram junto deles no século XIX e XX, assim como pela sociedade que os envolvia (MOTA, 2004, p. 3).

Telêmaco Borba afirmou, em seu texto *Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná (1904)*, que

O primeiro que lhe deu o verdadeiro e genérico nome Kaingangues penso que fui eu. Os que aldearam no Jatahy chamam-se “Kaingangue-pé”, isto é, Kaingangue legítimo, verdadeiro; mas, entre eles distinguem-se Camés, Cayuruclés e Kaingangues. Os que habitam nas imediações de Guarapuava e Palmas chamavam-se Camés. Os da zona compreendida entre rio Piquiri e Iguassú, Xocrés, e os da margem direita do Paranapanema “Nhakfáteitei”. Entretanto, falam todos a mesma língua, usam as mesmas armas e têm os mesmos costumes (BORBA, 1904, p. 54).

Na época em que anunciou ser o primeiro a denominar os Kaingang, conforme Mota (2004), Telêmaco Borba, em 1904, já revelava uma vasta experiência de convivência com os Kaingang do vale do rio Tibagi, no norte da província paranaense. Essa experiência decorreu do exercício de políticas administrativas, ou seja, ele foi suplente de delegacia na colônia de Jataí em 1875, inspetor na escola da mesma cidade em 1875, viajou pelo rio Paraná até Sete Quedas onde manteve contato com os Kaingang que habitavam o rio Piquiri. Em 1876, após um ano, foi nomeado diretor do aldeamento indígena de Barreiros. Em 1878, percorreu vários trechos do rio Tibagi com o engenheiro inglês Thomas BiggWihher. Em 1880, assumiu a diretoria dos índios de Tibagi. Sendo conhecido na província, passou a ocupar cargos relevantes, como vereador e prefeito de Tibagi por vários mandatos, sendo também capitão e coronel da Guarda Nacional e deputado provincial do Paraná (MOTA, 2004).

Tommasino (1995) afirma que Telêmaco Borba foi “[...] o indigenista e político do final do século passado e início desde que registrou a maior parte da mitologia Kaingang além dos costumes e língua dos grupos da região do Tibagi. A maioria dos antropólogos se utilizou dessa fonte para os seus estudos” (TOMMASINO, 1995, p. 46).

Mota (2004) fez uma cronologia das obras de Telêmaco e estudos de relatos de viajantes, concluindo que

[...] apesar da afirmativa de Telêmaco Borba de ter sido ele o primeiro a chamar os Kaingang conforme etnônimo que eles próprios fazem questão de empregar, encontramos essa mesma autodefinição em memórias, relatos, relatórios, etc., de outras pessoas que circularam pela região naquela época, bem como em períodos anteriores a qualquer uma das publicações de Telêmaco (MOTA, 2004, p. 6).

Ainda, conforme Mota (2009), na atualidade, a nomenclatura utilizada e reivindicada por esse grupo étnico é Kaingang, isto a define genericamente e, ao mesmo tempo, a população e o nome da língua por eles falada pertencente ao tronco Macro-Jê. Na bibliografia arqueológica, eles são conhecidos como “Tradição Casa de Pedra”.

Mota (2009) afirma que estudos de arqueólogos e linguistas apontam à Região Sul, a parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Missiones, como originária dos Kaingang. Embora não existam ainda data mais antiga que as dos Guarani, é provável que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois, em quase todo estado, os sítios Guarani estão próximos aos sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng.

O autor ainda afirma que, com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os “Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do estado e ou sendo confinados nos territórios inter-fluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contra-fortes da Serra Geral, próximos ao litoral” (MOTA, 2009, p. 84). No século XVII, como as populações Guarani foram praticamente dizimadas por doenças, escravidão e extermínio, os Kaingang voltaram a ocupar as regiões do centro do Paraná (MOTA, 2009).

[...] em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: Koran-bang-rê (campos de Guarapuava); Kreie-bang-rê (campos de Palmas); Kampo-rê (Campo Erê – sudoste); Payquerê (campos entre rios Ivaí e Piquiri hoje nos municípios de Campo Mourão, Mamborê, Ubiratã e outros adjacentes); Minkrinierê (Campo de Chagu, oeste de Guarapuava no município de Laranjeira do Sul); campos do Inhoó (em São Jerônimo da Serra). E quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná nos anos 30 a 50 desse século os Kaingang que já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, mas circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagí, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes (MOTA, 2009, p. 85).

A história dos Kaingang, escrita por Tommasino e Fernandes (2003) para o Instituto Socioambiental (ISA, 2003), mostra que as primeiras tentativas de conquista e ocupação dos territórios Kaingang se iniciam na segunda metade do século XVIII, na província do Paraná, que abrangia uma grande parte do Estado de Santa Catarina. Onze expedições foram organizadas pelo Tenente-coronel Afonso Botelho, entre 1768 e 1774, cujo objetivo era reconhecer as terras no interior da província e se apropriar delas. Essas expedições foram “[...] marcadas por encontros aparentemente pacíficos, seguidos de choques e escaramuças, até que finalmente, em 1774, Botelho retirou-se da região sem conseguir seu objetivo: conquistar os campos de Guarapuava” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 49)

Assim, Tommasino e Fernandes (2003) destacam que, nesse período, as expedições localizaram territórios ocupados por vários grupos indígenas: Kaingang, Guarani, Xokleng, Xetá, resultando nas primeiras tentativas de ocupação territorial de não indígenas na província do Sul, porém depararam com as reações violentas dos índios.

Com as expedições para a conquista dos territórios, o governo objetivava “[...] reduzir os bárbaros à civilização, introduzi-los no grêmio da Igreja e fazê-los respeitar o rei [...]” (MOTA, 2009, p. 50). Porém, os índios queriam banir todos que cruzavam as suas terras. Assim, “o objetivo dos Kaingang é um só: resistir à ocupação de suas terras. A cada ataque, a cada emboscada, a cada cerco ou perseguição, os soldados eram obrigados a recuar [...]” (MOTA, 2009, p. 60). Essa resistência, por parte dos Kaingang, resultou no despovoamento da área e na redução da expansão colonial dessas terras, no período da segunda metade do século XVIII (MOTA, 2009).

Mota (2009) destaca que a conquista dos territórios Kaingang foi feita em meio à resistência permanente dos índios às vilas que brotavam em suas terras, às fazendas implantadas em seus campos, aos viajantes, tropeiros, comerciantes e aventureiros que cruzavam suas matas e campinas, às patrulhas da guarda nacional e provincial que percorriam suas terras e aos grupos inimigos que insistiam em indicar suas posições e persegui-los. Esses ataques perduraram durante os séculos XVIII e XIX, em todos os territórios ocupados (MOTA, 2009, p. 113).

Nesse mesmo período, a política de formação do Estado Nacional, como descrevem Mota e Novak (2008), envolveu medidas no trato com os índios que iam desde a guerra até o “branqueamento da raça”, por meio da miscigenação com as

populações brancas, com a catequese e civilização nos aldeamentos. A ordem do Império era “[...] os índios devem ser combatidos, catequizados, ‘civilizados’, e seus territórios devem ceder lugar a prósperas fazendas de gado [...]” (MOTA, 2009, p. 150). Evidencia-se, assim, a política imperial em relação aos índios, a proposta oficial de catequese e civilização por meio da implantação de colônias indígenas.

Para Faivre (1978 apud MOTA; NOVAK, 2008), com a expansão das fazendas de gado dos Campos Gerais e na região de Guarapuava, os índios Kaingang se instalaram nas matas das serras do vale do rio Ivaí. Porém, foram expulsos pelas populações que chegavam para ocupar essa região. Em 1847, a fundação da Colônia francesa de Tereza Cristina, concretizada por João Maurício Faivre, estabeleceu novos núcleos de colonização, abriu estradas ligando Ponta Grossa e Guarapuava, desenvolvendo também estratégias de atração, catequese e civilização dos índios que habitam as matas (PARANÁ, 1854 apud MOTA; NOVAK, 2008, p. 104).

Conforme Mota e Novak (2008), a Colônia seria uma rota para facilitar a entrada e ocupação das terras do vale do rio Ivaí. Em contrapartida, os Kaingang readaptaram suas estratégias de luta e passaram a reivindicar do governo a demarcação de suas terras e ajuda material.

Em 1891, o governo fundou o aldeamento de Catanduvás, localizado no oeste do Estado, entre Guarapuava e a colônia militar de Foz do Iguaçu, mas os índios não aceitaram nem se submeteram à decisão do governo. Além disso, não deixaram suas terras nos vales do rio Piquiri e nos afluentes do rio Paraná, o que resultou no fim do aldeamento. Isso demonstra que

[...] os índios mantinham suas políticas frente às ações do governo. Em princípio, reagiram à conquista de seus territórios, atacando os brancos que desejavam implantar fazendas nas suas terras. Com a fundação dos aldeamentos, procuraram obter os benefícios cedidos pelo serviço de catequese: brindes, alimentos, ferramentas e demais objetos. Também viam os aldeamentos como refúgio das guerras com outros grupos indígenas. A partir da década de 1870, iniciaram uma nova era de negociação com o governo: as solicitações de demarcações dos seus territórios, visto que a chegada de imigrantes e a política de ocupação das terras, definidas pelo Estado, cada vez mais ameaçava os interesses indígenas (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139).

Dessa forma, a primeira área demarcada no Paraná para os Kaingang, como escrevem Mota e Novak (2008), foi Marrecas. Essa demarcação foi resultado das

ações e reivindicações de um grupo Kaingang, comandado pelo cacique Francisco Luís Tigre Gacon que

[...] exigiu do governo provincial e imperial sua antiga sesmaria de Atalaia e Sepultura nas imediações de Guarapuava. Após muitas discussões, embates e lutas, foi demarcada uma área de terras para os Kaingang, estabelecida por uma Circular datada de 23 de dezembro de 1878 e pelo Ofício de 24 de dezembro do mesmo ano [...] (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139).

No entanto, para os índios, a ocupação de suas terras pelas colônias estrangeiras e por fazendeiros representava a diminuição constante de seus territórios, de sua liberdade e a modificação de seu modo de vida. Mota e Novak (2008, p. 172) afirmam que os conflitos decorrentes de interesses dos colonos pela exploração e ocupação dos territórios e da luta dos Kaingang para assegurar tais territórios envolveu embates violentos, uma vez que os indígenas habitaram, por cerca de 3.000 anos, essa região, hoje denominada Paraná. Com esses apontamentos, apresentamos as presenças dos Kaingang e outros grupos indígenas no Paraná, desmitificando a ideia do vazio demográfico construído pelas classes dominantes.

2.2 OS KAINGANG DE FAXINAL E A CONQUISTA DO SEU TERRITÓRIO

De acordo com Rodrigues (2012), “os Kaingang da T.I Faxinal vivenciaram seis processos de territorialização⁷ e de territorialidade⁸, cujo os parâmetros iniciais foram definidos pelo Estado, no papel de usurpador de suas terras” (RODRIGUES, 2012, p.71). A autora cita que o primeiro processo pela garantia do território dos Kaingang de Faxinal, especialmente definidos, foram sendo forjadas em conjunturas

⁷ Na maioria dos casos, as novas circunstâncias políticas obrigam as populações expulsas de seu território a passar por um processo de reorganização social, que Pacheco de Oliveira (1999, p.54-55) define de **territorialização**, e que implica: “1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado”.

⁸ “**territorialidade**”, definida por Little (2002, p.3) como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu território”. Maiores informações consultar: LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UnB, 2002. Série Antropologia n° 322. 32p.

específicas que vão desde a separação dos grupos Pã'í mbâng Paulinho do Arak Xó e Pedro dos Santos Tamandoy, no início do século XX até os dias atuais (RODRIGUES, 2012, p.72).

Localizados nas terras da Bacia Hidrográfica do Ivaí, os Kaingang de Faxinal, que hoje vivem na T.I Faxinal, tem posse daquele território desde 1901.

Decreto N.º 8 – de 9 de setembro de 1901. O Governador do Estado do Paraná, considerando que diversas famílias da tribo Coroados, das quais são chefes Paulino Arak-xó e Pedro dos Santos, se acham estabelecidas em terras sitas à margem direita do rio Ivahy dedicando-se à lavoura e considerando que é de equidade que lhes seja mantida a posse das referidas terras, demonstrada pela cultura efetiva e morada habitual e que ao mesmo tempo lhes sejam concedidas terras adjacentes em que possam desenvolver os seus trabalhos de agricultura e se estabelecer mais famílias da mesma tribo, e de outras ; Usando da atribuição que lhe confere o art. 29 da lei n. 68 de 20 de Dezembro de 1892, decreta :

Artigo Único. Ficam reservadas para estabelecimento de indígenas da tribo Coroados, sob o mando de Paulino Arakxó e Pedro dos Santos e de outra tribos, as terras devolutas sitas entre o rio do Peixe, ou Ubásinho, desde a sua cabeceira até a sua foz no rio Ivahy, este rio até a foz do ribeirão do Jacaré, este á sua cabeceira e o cume da serra da Apucarana no município de Guarapuava. Palácio do Governo do Estado do Paraná, em 9 de setembro de 1901. Francisco Xavier da Silva, Arthur Pedreira de Cerqueira (NOVAK, 2006, p.151).

Conforme Novak (2006), o decreto definiu as terras dos Kaingang comandados pelos caciques Paulino Arak-xó e Pedro dos Santos, que viviam na margem direita do rio Ivaí entre Teresa Cristina e o rio Corumbataí. O governo ainda mantinha a ideia de agrupar os índios para catequizá-los e civilizá-los, cometendo os mesmos equívocos do século XIX. A intenção era aperfeiçoar os índios no trabalho agrícola, na esperança de abandonarem as atividades de caça, pesca e coleta. Isto significava que não seriam necessárias grandes reservas de matas e florestas para sua alimentação, pois, eles passariam a viver em espaços menores. A área reservada aos Kaingang em 1901, conforme o Decreto, tinha 36.145 hectares de terras e o aldeamento era denominado Posto Ivahy (NOVAK, 2006, pag. 152).

Ainda de acordo Novak (2006), a política de reservar terras não era só interessante ao governo do Paraná, os grupos indígenas também tinham interesse na demarcação de seus territórios, pois perceberam a política de terras do governo e o avanço cada vez mais intenso da sociedade envolvendo as proximidades dos seus territórios. Nesse contexto, o cacique Paulino de Arak-Xó encaminhou, em 04 de maio de 1912, um requerimento ao governo do Paraná, propondo uma permuta de

parte das terras da margem direita do rio Ivaí, concedidas em 1901, por outras terras na margem esquerda daquele rio.

Exm.º Snr. Dr. “Presidente do Estado”. O Abaixo assignado chefe da tribo dos índios coroados, que habitam o terreno que lhes foi cedido pelo Governo do Estado pelo Decreto N.º 8 de 9 de setembro de 1901, situado a margem direita do rio Ivahy e entre os rios Jacaré e do Peixe ou Úbasinho, vem pedir a V. Excia. A permuta de dois terços da área total desse terreno, por uma área igual no lugar denominado Campo do Mourão à margem esquerda do mesmo rio, além da barra do rio Preto. Esta resolução é motivada pela conveniência que lhes advém da situação do referido terreno, lugar, onde as terras lhes oferecem maiores vantagens não só pela sua colocação como pela excelência da qualidade. Acresce ainda que muitos dos seus chefiados já se encontram localizados naqueles lugar. O Suplicante pede a permuta apenas de dois terços da área, pois, que o terço restante deseja que seja conservado em poder do Capitão Pedro dos Santos Tamandoy, o qual habituado a viver de salários, prefere ahi conservar-se com a sua gente em número de vinte famílias, estando de todos de accordo com ésta resolução. Nestes termos pede deferimento: Therezina, 4 de Maio de 1912. Assignados: Arógo do Cel Paulino Arak-xó, Raymundo Dinis Pereira: Negociante. Testemunhas: Laurindo Ribeiro Borges. Sub-Commissario de Policia (NOVAK,2006, p.154).

O documento acima contém informações importantes e deve ser analisado com cuidado e conectado ao Decreto nº. 294 de 17 de abril do ano de 1913.

Decreto nº 294 de 17 de abril de 1913. O Presidente do Estado do Paraná tendo em vista a representação feita pela Inspectoria do Povoamento do Solo neste Estado, encaminhando uma petição de uma das tribos de índios moradores na margem direita do rio Ivahy, entre os rios do Peixe e Jacaré, e bem assim informações favoráveis prestadas pela Inspectoria do Serviço de Proteção aos índios e localização de Trabalhadores Nacionaes, a respeito do 155 assumpto constante da referida petição, e, autorizado pela Lei N.º 1198 de 16 de Abril deste anno, decreta:

Art. 1.º Fica concedida permuta de reserva das terras ocupadas pelos índios ao mando do cacique Paulino Arak-xó, sitas entre os rios Ivahy, Peixe, Jacaré, Baile e uma linha que liga a cabeceira deste ultimo ribeirão ao rio Jacaré e que constituem parte daquele trata o Decreto N.º 8 de 9 de Setembro de 1901, pela reserva de terras devolutas fronteiriças, em área equivalente, situada na margem esquerda do rio Ivahy e compreendida entre os rios Barra Preta e Marrequinhas, ficando porém garantidas em sua plenitude, nesta ultima área, as posses ahi existentes e que foram apoiadas em documentos legais.

Art. 2.º As posses a que se refere o artigo precedente, deverão ser medidas e demarcadas, immediatamente, pela Inspectoria do Povoamento do Solo e de accordo com os respectivos proprietarios.

Art. 3.º As terras compreendidas entre os rios Ivahy, Peixe, Baile e Jacaré de que trata o art. 1.º do presente decreto, passam a pertencer o dominio da União, para os effeitos da localização de immigrants, devendo a Inspectoria do Povoamento do Solo respeitar integralmente a área ocupada pelos índios ao mando do cacique Pedro dos Santos, a que se refere o Decreto N.º 8 de 9 de Setembro de 1901 e sitas entre os rios Peixe, Baile, Jacaré e Serra do Apucarana.

Palacio da Presidencia do Estado do Paraná, em 17 de Abril de 1913; 25º da Republica. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, José Niepce da Silva (NOVAK, 2006, p. 154-155).

Para Mota e Novak (2008), a permuta concedida 1913 revelou ser vantajosa aos indígenas chefiados pelo cacique Paulino por aumentar consideravelmente seus territórios. Observa-se que a permuta também interessava ao governo que tinha o propósito de fundar núcleos coloniais na margem direita do rio Ivaí, continuando sua política de expansão territorial e ocupação do interior paranaense. Conforme o Decreto, assim ficariam os limites das duas áreas: a margem direita do rio Ivaí ficaria reservada aos Kaingang do cacique Pedro dos Santos, com uma área de 19.205 hectares que mais tarde seriam denominadas Faxinal; e na margem esquerda do rio Ivaí ficaria os Kaingang comandados pelo cacique Paulino, com uma área de 67 mil hectares.

O processo de desterritorialização dos Kaingang perdurou por muito tempo, pois, como afirmam Mota e Novak (2008), com os Decretos 1901 e 1913, os indígenas perderam extensas áreas: “[...] o Governo do Paraná continuava com a política de assenhoreamento dos territórios Kaingang no vale do rio Ivaí. Ao mesmo tempo em que publicava decretos estabelecendo áreas para fixação dos índios, incentivava a ocupação da região por imigrantes europeus” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151).

Em 1915, foi criada a colônia Federal de Cândido de Abreu, formada por colonizadores brasileiros, ucranianos, poloneses e alemães. Por meio do decreto nº 15.919, de 04 de janeiro de 1919, “[...] foi criado o Núcleo Colonial Cândido de Abreu, pertencente ao município de Tibagi” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151). Como descreve Rodrigues (2012, p. 78), partes das terras da colônia Federal de Cândido de Abreu, em torno de 7 mil hectares, foi adquirida pela com a Liga Marítima e Colonial de Varsóvia que promoveu na Polônia uma campanha de atração dos colonos poloneses para a região de Cândido de Abreu. Esta colônia recebeu nome de Morska Wola e começou a receber as primeiras levas dos colonos em 1935.

Rodrigues (2012) registra que existem documentos da década de 1940, do antigo escritório da FUNAI da Terra Indígena Faxinal, nos quais aparecem registros referentes à escola que existia nesse aldeamento. Tais registros apresentam o convívio dos Kaingang com os colonos:

[...] a dados de inventário, do mobiliário da escola, bem como dados referentes ao número de alunos matriculados por série, sendo esses classificados como alunos indígenas, como filhos de trabalhadores nacionais e alunos estrangeiros, sobretudo, poloneses que frequentavam a escola do perímetro do Posto Indígena de Faxinal denominada Escola

Nacional General Rabelo. Interessante destacar que o convívio do Kaingang com os poloneses possibilitou aos primeiros a aprendizagem da língua polonesa. Há T.I Faxinal, ainda hoje, alguns idosos que falam, outros que entendem a língua polonesa (RODRIGUES, 2012, p. 79).

Conforme Mota e Novak (2008), para garantir o assentamento dos colonos poloneses nos territórios dos Kaingang, em 1937, houve uma nova demarcação de terras, na qual o governo confiscou as terras concedidas anteriormente aos indígenas de Faxinal, ou seja, os 19.205 ha definidos pelos Decretos de 1901 e 1913 foram reduzidos para 2.785 ha. Assim, em 1949, houve outra demarcação de terras

[...] outro fator que culminou na expropriação das terras indígenas, como esclarecem os autores, foi o acordo entre a União e o Estado, em 1949, que abateu terras indígenas no Estado. [...] esse acordo, de 12 de maio de 1949, expropriou grande parte dos territórios Kaingang, demarcadas em decretos anteriores. Nesse novo acordo, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi envolvido no processo de definição de quais eram as necessidades de terras dos índios. E vai ser SPI o órgão governamental responsável pela determinação dos locais de demarcação das áreas e das quantidades de terras necessárias aos índios. Todas as terras excedentes, isto é, todas as terras fora das novas demarcações que estavam ocupadas por famílias Kaingang, foram entregues ao Estado para fins de colonização e localização de imigrantes (MOTA; NOVAK, 2008, p. 153).

De acordo com Andriolli (2012), as disposições do acordo de 1949 foram sancionadas pelo Decreto de 19 de janeiro de 1951, o que resultou na anulação dos decretos anteriores e na redução drástica dos territórios indígenas, tendo sido as terras expropriadas e transferidas para a Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, com responsabilidade do SPI de demarcar as novas áreas, escrituradas em 17 de outubro de 1955. Assim, “[...] esse momento marca o ponto máximo de desterritorialização do grupo Kaingang assentado nas margens do rio Ubasinho, ficando as medidas atuais da TI Faxinal em 2.043ha [...] homologadas em 1988 pelo Decreto nº 252, de 29/10/49, conforme informações da FUNAI” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 153).

De acordo com Rodrigues (2012), os Kaingang de Faxinal, após terem perdidos quase que a totalidade de seu território em que praticavam sua cultura, configurada por uma economia de caça, pesca e coleta, ainda foram confinados nas aldeias e proibidos de “perambular”. Para evitar que “incomodassem” as populações do entorno, o governo impôs-lhes um regime de clausura. Para sair da “reserva”, necessitavam de autorização escrita da FUNAI, determinação que só foi alterada com a Constituição de 1988.

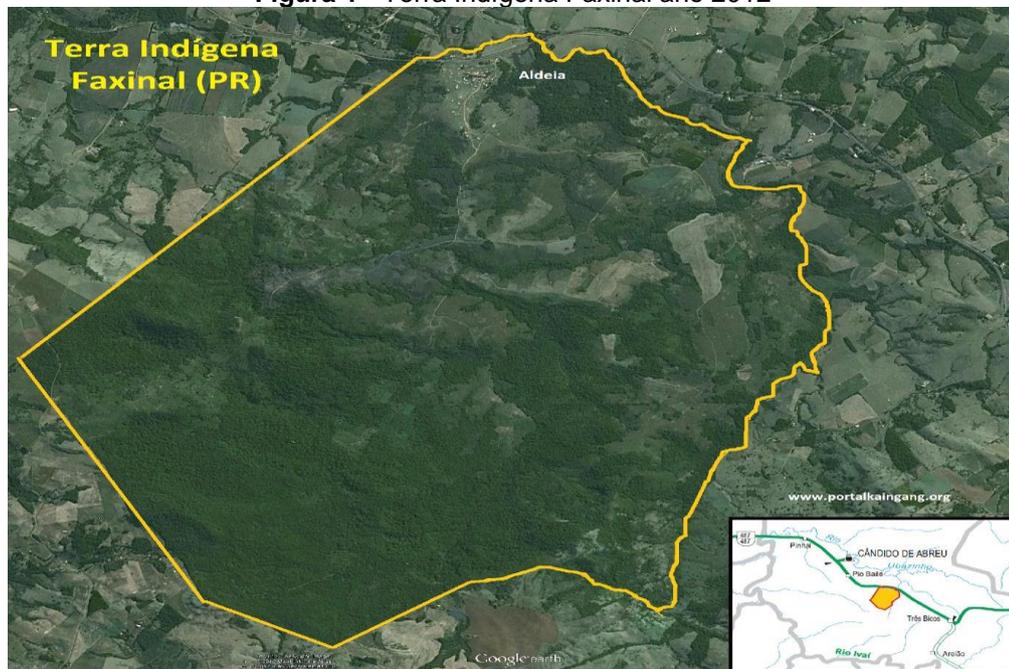
2.3 OS KAINGANG DE FAXINAL ATUALMENTE

De acordo com a historiografia indígena, estima-se demograficamente que a população indígena que habitava o território nacional por volta de 1.500, ou seja, antes da chegada da frota de Pedro Álvares Cabral, era de aproximadamente 5 milhões de indígenas.

A população na Terra Indígena Faxinal – Paraná tem vários momentos aqui apresento alguns: 1945: 93 Kaingang⁹, 1975: 208 Kaingang¹⁰, 2005: 470 Kaingang¹¹ e 2010 com 606 Kaingang¹². Atualmente, vivem na Terra Indígena Faxinal 186 famílias, totalizando 662 pessoas¹³. A população é bilíngue (fala duas línguas: Kaingang/Português). Porém, alguns indígenas, mais idosos, apresentam dificuldades na compreensão e na expressão da língua portuguesa.

As duas imagens abaixo mostram a T.I Faxinal, a primeira o tamanho da T.I Faxinal atualmente e a segunda a área onde se concentram as residências dos moradores.

Figura 1 - Terra Indígena Faxinal ano 2012



Fonte: Google Earth, In: Portal Kaingang.

⁹ Fonte: Serviço de Proteção aos Índios.

¹⁰ Fonte: FUNAI.

¹¹ Fonte: Portal Kaingang.

¹² Fonte: Censo 2010, IBGE 2012.

¹³ Fonte: SIASI.

Figura 2 - Imagem de satélite - Terra Indígena Faxinal- Pr,hoje (2018)



Fonte: Google maps.

As famílias da T.I Faxinal pertencem à classe socioeconômica de baixa renda, mantêm sua economia baseada na confecção e venda de artesanato e agricultura, mas, em razão do desgaste da terra e da falta de recursos financeiros para adquirir os insumos, as roças familiares não têm sido suficientes para o sustento das famílias. Por isso, a comunidade busca renda no trabalho assalariado temporário fora da comunidade indígena, onde encontram pouco trabalho, pois os agricultores da região fazem mecanização da agricultura. Alguns indígenas saem para trabalhar na colheita de maçã no Rio Grande do Sul ou em colheita de feijão no município e em municípios vizinhos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

O município de Cândido de Abreu onde se localiza T.I Faxinal apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dessa forma, não há oferta de trabalho para os indígenas nesse local.

Quadro 1 - IDHM do Município de Cândido de Abreu

INFORMAÇÃO	ÍNDICE¹⁴	UNIDADE
Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)	0,629	
IDHM – Educação	0,494	
Escolaridade da população adulta	0,28	
Fluxo escolar da população jovem (Frequência escolar)	0,65	
IDHM – Renda	0,643	
Renda per capita	438,62	R\$ 1,00
Classificação na unidade da federação	383	
Classificação nacional	3.501	

FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD, IPEA, FJP.

O artesanato é a principal fonte de renda: confeccionado na terra indígena e trocado por alimentos na vizinhança ou vendido nos municípios de Cândido de Abreu, Reserva, Castro, Imbaú, Ivaí, Telêmaco Borba, Ponta Grossa, Campo Largo e Curitiba. Essa atividade envolve diversos membros da família, buscando e cortando a matéria-prima como a taquara, criciúma e bambu, passando pelo tratamento e confecção (feitos prioritariamente pelas mulheres), até o deslocamento de famílias inteiras para as cidades, lá permanecendo por vários dias até venderem todas as peças.

Alguns indígenas recebem benefícios do INSS como: aposentadoria, auxílio maternidade, auxílio doença e pensão. Os pais que tem filhos matriculados e estudando recebem benefícios do governo como a Bolsa Família que varia de acordo com o número de prole.

De acordo com PPP (2018), os Kaingang de Faxinal possuem também uma associação, onde o trabalho é realizado por pessoas da comunidade e as poucas arrecadações que possuem utilizam para manutenção dos carros, equipamentos agrícolas e demais necessidades de primeira urgência da comunidade. Esta associação ainda recebe um crédito de ICMS Ecológico que também é destinado ao benefício da comunidade.

O cacique é a autoridade máxima dentro da comunidade indígena, ele é eleito por meio de votação. Os jovens, a partir dos 15 anos, já podem votar na escolha do cacique. O atual cacique é o Senhor José Notánh Pinheiro e o vice cacique é o senhor Casemiro Nokag Batista. A comunidade é liderada pelo cacique, vice cacique

¹⁴ NOTA: Os dados utilizados foram extraídos dos Censos Demográficos do IBGE.

O índice varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 - médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto.

e lideranças indígenas que também são chamados de Conselheiros. A cada troca de cacique, troca-se também algumas lideranças e policiais.

O PPP (2018) registra que algumas pessoas da comunidade são analfabetas, principalmente as mais idosas. Na comunidade, há três indígenas que concluíram o Curso de Magistério Indígena em Faxinal do Céu, um indígena cursando o 4º ano de Licenciatura em Pedagogia na UEM (Universidade Estadual de Maringá) e uma no 2º ano de Licenciatura em História. Também há um indígena estudando na UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Três indígenas concluíram o curso de técnico em enfermagem em Manoel Ribas. Há ainda mais de 36 estudantes que concluíram o Ensino Médio e outros que estão cursando o 3º ano de Formação de Docentes no Colégio Dr. Cândido de Abreu. Dessa forma, há vários indígenas da comunidade cursando Ensino Superior, porém, no momento, não há nenhum indígena formado em nível superior na comunidade.

As famílias moram em casas de alvenaria, construídas pela Companhia de Habitação do Paraná - COHAPAR, outras de material pré-fabricado e ainda alguns que moram em ranchos feitos de tábuas.

Figura 3 - Casa de material da COHAPAR e casa de tábuas.



Fonte: Autor, 2017.

Muitos moradores da T.I Faxinal não possuem casas para morar, atualmente, o Centro Cultural é utilizado como moradia de várias famílias que chegam na

comunidade. Ele foi construído pela Universidade Estadual de Maringá com recursos da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, oriundos do Fundo Paraná.

De acordo com a Agência de Notícias do Paraná (2011), o espaço do Centro Cultural possui 550 metros quadrados e foi construído para exposição de artesanato, sala multiuso para reuniões, cursos e eventos, área administrativa e alojamento para pesquisadores. Coordenado pelo professor Lúcio Tadeu Mota, o projeto pretendia recuperar e reavivar aspectos da cultura dos Kaingangs do Vale do Rio Ivaí e divulgar aspectos históricos e culturais da comunidade.

O Centro recebeu o nome de Centro de Memória e Cultura da Comunidade Kaingang da Terra Indígena Faxinal, no município de Cândido de Abreu. O investimento na construção do centro foi de R\$ 478 mil. A iniciativa teve apoio da FUNAI que cedeu o terreno e da prefeitura de Cândido de Abreu, que fez a terraplanagem do local. A comunidade também possui: casa das lideranças, salão comunitário, campo de futebol e quadra esportiva.

Na comunidade, há um posto de saúde para o atendimento aos indígenas onde trabalham três agentes comunitários de saúde (indígenas) que prestam um trabalho de assistência às famílias, dois funcionários (indígenas), responsáveis para cuidar da água da comunidade, um enfermeiro (não indígena), duas auxiliares de enfermagem (não indígenas), um médico (não indígena) e um dentista (não indígena) que fazem atendimento diário na comunidade.

Na área da educação, os indígenas ocupam cargos de agentes educacionais I e II, professores de Língua Kaingang e professores auxiliares bilíngues. Alguns trabalham na comunidade como motoristas dos carros da saúde, carro da associação e como tratoristas.

Os Kaingang de Faxinal têm suas próprias leis, desde os sete anos, se alguém praticar alguma coisa errada as lideranças prendem na cadeia.

Figura 4 - Cadeia da T.I Faxinal



Fonte: Autor, 2017.

Existem punições para quem provoca brigas, agride mulher, faz bagunça e até para quem circula após as onze horas da noite na T.I. Se alguém, por exemplo, praticar adultério e for denunciado para o cacique, vai preso e a pessoa que foi traída (o) não pode voltar com o a pessoa que cometeu o adultério. Se a pessoa voltar, vão os dois presos *“para tomar vergonha na cara”* como me disse a Kaingang Dirce Tomás Mendes (Entrevista, 2018). Se o crime for muito grande e o cacique não conseguir resolver, por falta de desobediência, a pessoa é mandada embora para outra Terra Indígena, este é considerado o pior castigo para os Kaingang, ficar longe da família.

Um dos eventos mais importante na aldeia é a festa do Dia do Índio (19/04), pois, segundo o cacique, é um dia cheio de muita fartura. Em minhas observações, percebi que, quanto maior e boa for a festa (muita comida, banda que anima for famosa, etc.), mais prestígio o cacique tem entre os jovens.

O cacique, por meio de seus parceiros, quase sempre políticos, consegue muitas doações para a grande festa do Dia do Índio. Além disso, a própria

comunidade possui uma criação de gado e outros recursos oriundos da terra que usam para pagarem as bandas que tocam nos bailes, as bebidas, alimentos e os brinquedos para as crianças. Para o almoço, são convidadas somente pessoas que o cacique considera importante para sua rede de contatos: alguns políticos, moradores de outras terras indígenas e alguns agricultores vizinhos. No dia da festa, os funcionários não indígenas (professores, pedagogas, secretarias, etc.) que trabalham na escola ficam responsáveis por preparar o almoço e servi-lo para toda a comunidade.

Figura 5 - Festa do Índio T.I Faxinal – fila para pegarem as refeições que a escola prepara



Fonte: Autor, 2018.

Para o baile, que acontece à noite durante dois dias, sexta-feira e sábado, qualquer pessoa pode ir, muitos indígenas de outras terras indígenas e moradores não indígenas das cidades vizinhas, frequentam os bailes, que começa quase meia noite e terminam às cinco horas da manhã. Os indígenas não pagam ingresso para entrar no baile, já os não indígenas pagam, o valor, em 2018, de 10,00 por pessoa. Todos da comunidade participam: crianças, adultos e idosos.

Na T.I de Faxinal, é proibida a venda de bebidas alcoólicas, porém, no dia do baile, ela é liberada e as pessoas também podem circular à vontade pela aldeia, sem correr o risco de irem presas.

Figura 6 - Baile do Dia do Índio- T.I Faxinal



Fonte: Autor, 2018.

Figura 7 - Baile do Dia do Índio, na T.I Faxinal



Fonte: Autor, 2018.

No dia a dia da comunidade, o que se vê são as mulheres, principalmente as mais velhas, trabalhando na confecção das cestarias ou cuidando dos afazeres domésticos, os homens quase sempre estão reunidos perto da casa do cacique, que fica na área central da aldeia, conversando, outros ainda trabalham em suas roças. As crianças circulam livremente pela aldeia, sempre juntas umas das outras. As mulheres jovens quase todas as tardes jogam futebol e são bicampeãs paranaenses.

O professor Indígena Odaír Sygtan Brasilio, ao narrar fatos da comunidade na T.I. Faxinal descreve o seguinte:

A comunidade está sempre movimentada: as crianças sempre brincando, os pais levando as crianças na escola ou no posto de saúde, alguns jogando futebol ou assistindo os jogos, outros passeando na casa dos parentes, as mulheres fazendo serviços domésticos ou confeccionando artesanatos. Os homens passeiam na aldeia, jogam futebol, alguns buscam taquara para as mulheres confeccionar artesanato e outros saem para trabalhar na roça ou fora da comunidade indígena. (apud, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 25).

Quanto à religiosidade, a comunidade possui algumas igrejas: Católica, Assembleia de Deus e Cristianismo Decidido sendo que maioria deles pertencem à religião católica.

2.4 BREVE HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS

No extinto escritório da FUNAI da Terra Indígena Faxinal, de Cândido de Abreu-PR, foram encontrados documentos da década de 1940 que falam sobre a existência de uma escola na aldeia. Os registros apresentam dados sobre números de alunos matriculados por série, sendo esses classificados como indígenas, filhos de trabalhadores nacionais e de colonos estrangeiros, sobretudo, poloneses (RODRIGUES, 2012, p. 79).

Durante a década de 40, a escola era denominada como Escola General Rabelo, em homenagem ao militar Manuel Rabelo que serviu na comissão de Rondon, tendo como primeiro professor, Vicente de Paula Gradowski. O prédio possuía duas salas de aulas e uma cozinha (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO,

2018). Este prédio sobreviveu até meados dos anos de 1970, quando, devido a seu estado de conservação e mudanças na política educacional, foi derrubado, dando lugar a um prédio novo que depois foi ampliado.

Em 1970, foi mudada a localização da sede do Posto Indígena e construída uma nova escola de madeira, com duas salas de aula, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros e área coberta. Nesta época, atendia somente crianças indígenas e já contava com um monitor bilíngue, chamado Arnoldo Pény André, que trabalhava na pré-escola com ensino bilíngue. Até o ano de 1981, a escola funcionava sem reconhecimento oficial, sendo que, por meio de processo, foi solicitado o seu reconhecimento e a mudança de nome. No ano de 1982, a escola foi reconhecida com o nome de Escola Rural Cacique Antônio Tyntynh, mantida pela FUNAI, Fundação Nacional do Índio, sendo, portanto, uma escola federal. Este nome foi dado em homenagem a um dos caciques desta etnia Kaingang (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2018, p.18).

Durante a pesquisa de campo, alguns moradores da T.I Faxinal relataram sobre como era a vida escolar na época da Escola Cacique Antônio e disseram que a escola era bem rígida com as crianças e não havia merenda como hoje.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), em 1994, devido ao aumento de estudantes da Terra Indígena Faxinal, não foi mais possível trabalhar com turmas multisseriadas, assim se deu início a construção de um prédio em alvenaria, medindo 416m², em regime de parceria do município com estado. Esta unidade tinha três salas de aula, uma cozinha, uma dispensa, uma mini secretaria, um almoxarifado, uma biblioteca, dois banheiros, área coberta e foi inaugurada no dia 17 de abril de 1996.

Novamente, com as mudanças ocorridas nas leis de ensino, a instituição teve seu nome alterado, passando a ser uma escola municipal, com o nome de Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antônio Tyntynh – Ensino Fundamental, mantida pela Prefeitura Municipal de Cândido de Abreu.

No ano de 2004, a instituição teve o reconhecimento da Educação Infantil, já existente na instituição e passou a se chamar Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antônio Tyntynh – Educação Infantil e Ensino Fundamental que atendia estudantes da Pré-Escola a 4ª série do ensino fundamental.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2018, p. 4), no ano de 2008, com a resolução nº 2.075/08, a escola foi estadualizada, passando a ser chamada de Escola Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa denominação foi escolhida pela comunidade indígena, liderada pelo Cacique Pedro Hey Hey Lucas, para

homenagear o professor Sérgio que havia trabalhado na antiga escola municipal que se chamava Escola Municipal Indígena Cacique Antônio Tyntynh no ano de 2005. O professor indígena era da etnia Kaingang, morava na Terra Indígena e participava de várias atividades comunitárias, além de fazer parte do grupo familiar da liderança. Infelizmente, no dia 28 de junho de 2005, o mesmo foi vítima de um atropelamento na rodovia que liga a Terra Indígena à cidade de Candido de Abreu. Ele era casado e sua esposa estava grávida de sete meses, a mesma deu à luz e teve um menino também chamado Sérgio, que mora com a avó paterna, a dona Maria Ana Lucas, que reside até hoje na Terra Indígena Faxinal.

Em 2009, o espaço físico da instituição foi ampliado, foram construídas mais três salas de aula, uma sala multiuso e três banheiros, sendo dois para estudantes e um adaptado para estudantes com necessidades especiais e uma sala para armazenar produtos de limpeza. No ano de 2010, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio de acordo com a deliberação 704/10 de 25/02/2010, assim o mesmo passou a ser denominado como Colégio Estadual Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – EIEFM (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Ainda, conforme o Projeto Político Pedagógico, no ano de 2012, foi finalizada a construção de uma nova unidade da escola que fica a uma distância de aproximadamente 500 metros da unidade antiga. Desde o início do ano 2014, a mesma está sendo utilizada, mesmo não sendo inaugurada oficialmente, mas por decisão do cacique, da comunidade indígena e com autorização do DEDI (Departamento de Educação e Diversidade), visto que na unidade antiga o espaço já não era mais suficiente para atender a todas as turmas nos três períodos em que a escola oferece atendimento.

Na unidade antiga, funcionam os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Programas de Ampliação de Jornada. Na unidade nova ficaram a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Sala de Recurso Multifuncional e contra turno dos Anos Iniciais.

Figura 8 - Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – unidade antiga



Fonte: Autor, 2017.

Figura 9 - Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – unidade nova



Fonte: Autor, 2017.

2.5 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS: FUNCIONAMENTO, ESTRUTURA, RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com o PPP (2018), o Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas atende, aproximadamente 232 estudantes, todos indígenas da etnia Kaingang e segue ao disposto na LDB nº 9394/1996, art. 23 e 24, garantindo um total de no mínimo 800 horas e 200 dias letivos. O calendário escolar não é diferenciado, segue o mesmo de outras escolas estaduais não indígenas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei** (LDB, 1996, **grifos nossos**).

No entanto, o calendário diferenciado é realizado pelos próprios Kaingang de Faxinal que, em data que julguem ser importantes, fecham a escola. Presenciei esse episódio no dia 01/11/2017, Dia de todos os Santos, data comemorada pela Igreja Católica e celebrado pelos Kaingang de T.I Faxinal e T.I Ivaí/ Manoel Ribas-PR. Esta data não é considerada feriado no calendário nacional e nem nas escolas do Paraná, porém os Kaingang de Faxinal realizam nesta data uma missa com a participação de todos da comunidade, independente da religião que seguem.

Os professores que trabalham na escola sabem que todos os anos a escola fecha neste dia, além de não funcionar também no dia 19/04, datas que os Kaingang fazem festas, pois se reúnem com os familiares e amigos.

Nos próximos parágrafos, farei uma descrição sobre o dia 01/11/2017, não com a intenção de analisar as questões religiosas ou crenças, mas sim de mostrar como os Kaingang de Faxinal lidam com essa questão do calendário em sua escola. Pois muitas vezes, a educação escolar ocorre em um contexto de conflitos entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

No dia 01/11/2017, um pouco antes de entrar no colégio, havia encontrado, no caminho para a escola, a esposa do cacique, Paulina, perguntei a ela se não iria trabalhar e ela me disse: “*Hoje nos indígenas não trabalhamos, vá à missa depois, começa as nove horas*”. Cheguei à escola e perguntei à professora de História Daniela Caroline se teria aula e respondeu que sim. Entrei para assistir as aulas do professor José Pinheiro, que eram as duas primeiras neste dia, na turma do 8º ano, na sala, haviam poucos alunos que estavam inquietos, pois os Kaingang da T.I Ivaí, que moram cerca de 60 km de distância deles, estavam chegando para participarem da missa e para visitar seus parentes que estão enterrados na T.I Faxinal. Quando deram, mais ou menos, oito e meia da manhã, o cacique foi à escola e pediu para a direção fechá-la. A diretora passou então em todas as salas e comunicou que os alunos estavam dispensados, porém os professores deveriam cumprir o horário normalmente.

Eu e professora de História, Daniela Caroline, fomos à missa e o que se via dentro da Igreja era: um altar, que fica encostado no canto direito da parede de frente para a porta de entrada, em cima desse altar, os Kaingang colocam os santos que trazem de suas casas para que estas imagem (Santo Antônio, Nossa Senhora Aparecida, Jesus, etc.) recebam uma benção. Há um palco do lado do altar onde ficam os cantores, tocadores e o celebrador da missa, todos Kaingang. Há algumas fileiras de bancos de frente para o altar, onde geralmente sentam os mais velhos. Algumas pessoas ficam encostadas na parede. As crianças correm para todos os lados, brincam à vontade. A missa começou com alguns Kaingang dando depoimentos, esses depoimentos falavam sobre os livramentos que eles tiveram da morte, quem me disse que o assunto era este foi uma aluna do colégio, pois toda a missa, inclusive as músicas são realizadas na língua Kaingang.

Figura 10 - Missa – Dia de Todos os Santos. Interior da Igreja Católica da Terra Indígena Faxinal



Fonte: Autor, 2017.

Figura 11 - Cemitério da T.I Faxinal- os túmulos todos enfeitados com flores



Fonte: Autor, 2017.

Fora da Igreja, fica a maioria dos jovens, estes jogam bola, aproveitam para paquerar e muitos assistem a missa na porta Igreja. Por volta das onze da manhã, termina a missa e é servido pão com mortadela, refrigerante e café para todos. Pouco antes de terminar a missa, mais ou menos umas dez horas, uma funcionária vem comunicar para tirar o carro do pátio da escola, pois o cacique havia ido até escola para fechá-la.

Ainda, conforme o PPP (2018), a escola não possui um espaço específico para laboratório de ciências, física, química e biologia. O laboratório de informática existe só na unidade antiga com 18 (dezoito) computadores e fica sob a responsabilidade de um agente educacional II, indicado pela direção. Na unidade nova, existe um espaço específico para o laboratório de informática, porém não há computadores para uso dos docentes e estudantes, existem apenas os computadores da sala de recursos e o computador ampliado para o estudante com baixa visão. Durante o tempo que permaneci no colégio, os computadores, para uso dos alunos, observei que só funciona um e sem acesso à internet. A internet da escola é paga pelos funcionários que usam, quem paga tem acesso, quem não paga, não tem.

De acordo com o PPP, a instituição atende 14 turmas na oferta da educação básica presencial com a seguinte organização:

Educação Infantil com base na idade, pré-escola, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Por série/ano no Ensino Fundamental (anos iniciais). Por série/ano no Ensino Fundamental (Anos Finais). E por séries/anos no Ensino Médio. Atendimento Especializado Complementar e Suplementar para estudantes da Educação Especial (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.10).

A instituição funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

No período matutino, a instituição atende os estudantes do 4º Ano ao 8º Ano do Ensino Fundamental, Sala de Recursos Multifuncional e Atividade em turno complementar por meio do Contraturno dos Anos Iniciais.

Período vespertino atende Educação Infantil (Pré-Escola), 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Fundamental. E Atividades em turno complementar por meio da Sala de Apoio à Aprendizagem e o CELEM.

Período Noturno atende o 9º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e ainda disponibiliza uma sala de aula para o atendimento aos jovens e adultos da comunidade indígena, através da Ação Pedagógica Descentralizada – APED, oferecida pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA pelo Colégio Estadual Nereu Ramos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 11)

O Horário de entrada e saída da instituição por turnos é o matutino (7h30 às 12h); vespertino (13h às 17h25min) e noturno (18h às 22h15 min).Dentro destes horários tem o intervalo de 15 (quinze) minutos que são distribuídos da seguinte forma: período matutino das 10h às 10h15min, período vespertino das 14h40min às 14h55min e período noturno das 20h15min às 20h:30.

A matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental possui as mesmas disciplinas de uma escola não indígena, o que a diferencia é a língua Kaingang. Abaixo tabela com o nome da disciplina e a quantidade de aulas semanais.

Tabela 1 - Matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL					
	DISCIPLINAS	ANO			
		6º ANO	7ºANO	8º ANO	9º ANO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS	3	3	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO*	1	1	0	0
	GEOGRAFIA	2	3	3	3
	HISTÓRIA	3	2	3	3
	LÍNGUA KAINGANG	3	3	3	3
	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	3
	MATEMÁTICA	4	4	4	4
	SUB-TOTAL	23	23	23	23
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M INGLÊS	2	2	2	2
	SUB-TOTAL	2	2	2	2
	TOTAL GERAL	25	25	25	25

* Disciplina de matrícula facultativa para o aluno.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR da Escola Estadual Indígena Professor Sérgio Krigivaja Lucas.

A instituição de ensino é mantida pelo Governo do Estado do Paraná e tem, como recursos, o “Fundo Rotativo” para a manutenção das despesas. A estrutura física da instituição é composta por dois prédios em alvenaria, denominados de Unidade Nova e de Unidade Antiga com aproximadamente 500 metros de distância uma da outra (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

O quadro abaixo mostra as estruturas físicas, materiais e espaços pedagógicos disponíveis nas duas unidades.

Quadro 2 - Estrutura física, materiais e espaços pedagógicos

Espaços e Materiais pedagógicos	Quantidade Unidade Nova	Quantidade Unidade Antiga
Secretaria	1	1
Cozinha	1	1
Refeitório	0	1
Despensa	1	1
Biblioteca	1	1 (é utilizada a sala multiuso).
Almoxarifado	1	1
Salas de Aula	6	6 salas, uma utilizada para sala dos professores e uma para sala de vídeos.
Sala dos Professores	1	1 (é utilizada uma sala de aula).
Sala da Direção	1	1
Sala da Equipe Pedagógica	É utilizada a sala da secretaria	1 (é utilizada a sala multiuso).
Laboratório de Informática	1(sem computadores)	1 (é utilizada a sala multiuso).
Quadra de Esportes	0	0
Banheiros masculino para os estudantes	1 com 3 banheiros internos	1 com 4 banheiros internos.
Banheiros feminino para os estudantes	1 com 3 banheiros internos	1 com 6 banheiros internos.
Banheiros com acessibilidade	2	1
Banheiros para professores	2	1 (é utilizado o banheiro com acessibilidade).
Quadro Negro	6	6
Televisores	1TV (29 polegadas)	2 (não funcionam).

	1TV (32 polegadas)	
TV Multimídia	0	3 (Não funcionam) e 1 funcionando.
Aparelho de som	1	1
Caixas de Som	1	1
Computadores (laboratório)	0	15 (2 não funcionam).
Cadeiras (laboratório)	0	16
Computadores (administrativo)	0	2
Computadores Sala de Recursos	2	0
Notebook	1(sala de Recursos)	1
Impressoras	3 (1 Não funciona).	3 (1 Não funciona).
Impressoras Sala de Recursos	1	0
Aparelhos de DVD's	1	2
Câmeras fotográficas	1	1
Data Show	0	1
Tripé	0	1
Tela de Projeção	0	1
Mimeógrafos	1	1
Armários em Aço	10	8
Carteiras e cadeiras	114 cadeiras e 126 carteiras.	143 cadeiras e 123 carteiras.
Cadeiras para Biblioteca	0	23 cadeiras.
Mesa para professores	7	9
Mesas refeitório	0	5
Mesas Cozinha	0	1
Bancos e Banquetas	4 bancos.	30 banquetas e 12 bancos.
Coleção de livros Infante Juvenil e de		4 coleções.

Literatura Infantil		
Dicionários de Língua Portuguesa	36 ilustrados 02	76 167
Dicionários de Língua Inglesa	0	8
Dicionários de Língua Kaingang	11	3
Jogos didáticos	57	18
Revistas	0	70
Sólidos geométricos	1	8
Mapas	9	13 mapas geográficos e 32 diversos (ciências, biologia e química).
Globo Terrestre	1	2
Material Dourado	2	3
Ábaco	7	2
Área do Terreno	5.568m ²	3.290m ² .
Área Construída	854,24m ²	416m ² , mais 356m ² , soma total: 772,4m ² .
Área Livre	4.713,76m ²	2.517,60m ² .
Materiais esportivos	6 bolas de futebol, 4 bolas de voleibol, 15 bolas diversas, 2 redes de voleibol, 2 bolas de basquetebol, 6 bolas de tênis de mesa, 4 bolas de futsal, 1 Slackline, 1 dardo, 1 peso 5kg, 1 peso 4 kg, 20 arcos, 2 cordas 5 metros, 1 mesa de tênis de mesa, 2 pares de raquete, 10 jogos de dominós, 12 jogos de xadrez, 6 uniformes de jogo completo, 20 calções, 25 pares de meias, 20 pares de caneleiras e 20 colchonetes.	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigivaja Lucas, 2018, p. 14-15.

Ainda, conforme o PPP (2018), dentre todos esses equipamentos e materiais disponíveis, o livro didático também é utilizado na sala de aula auxiliando os docentes em sua prática pedagógica e contribuindo para no ensino-aprendizagem.

O livro didático é muito importante dentro do colégio da T.I Faxinal, muitas vezes ele é a única fonte disponível para os professores e alunos, porém ele não é específico para os Kaingang. Os últimos dados do Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação (MEC), mostram que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico.

O colégio não possui quadra esportiva e para as atividades esportivas são utilizadas a quadra esportiva e o campo de futebol da comunidade. Existe protocolo para a construção de uma quadra esportiva coberta na unidade nova da instituição. Na unidade nova também não há refeitório e, para a alimentação dos estudantes, são colocadas mesas e cadeiras no pátio da instituição.

O colégio é composto pelos seguintes agrupamentos humanos conforme suas funções e/ou contribuições para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem: Diretora, Diretor Auxiliar, Pedagogas, Professores, Agentes Educacionais I, Agentes Educacionais II, estudantes e alguns parceiros. Conforme PPP, o quadro a seguir apresenta os recursos humanos da Instituição de Ensino.

Quadro 3 - Recursos Humanos do ano de 2017

Agente Educacional I	Turno	Formação
Cleide Budny Machado	Vespertino e Noturno	Ensino Médio
Cleuza Gavygnan Kambé	Matutino e Vespertino	Ensino Médio Incompleto
Eva de Jesus Parig Prag Pinheiro	Matutino e Noturno	Ensino Médio Incompleto
Onice Domingues de Oliveira Rosa	Matutino e Vespertino	Ensino Médio
Paulina Kanhrú Brasília	Matutino e Vespertino	Ensino Médio Incompleto
Agente Educacional II	Turno	Formação
Mauri Krekog dos Santos	Matutino e Vespertino	Ensino Médio
Rosinéia Aparecida Fernandes da Silva	Matutino e Noturno	Acadêmica em Pedagogia
Diretora	Turno	Formação
Irene Huçalo Ribeiro	Vespertino e Noturno	Letras – Port./Inglês
Diretor Auxiliar	Turno	Formação
João Peda Soares Júnior	Matutino	Educação Física
Secretária	Turno	Formação

Duciane Bida Wasilewski	Matutino e Vespertino	Pedagogia
Pedagogas	Turno	Formação
Cidiana Aparecida Zavatski Brum	Vespertino	Pedagogia e Geografia
Luana Pris de Lima	Noturno	Pedagogia
Mirian Grunhagen	Matutino	Pedagogia
Professores	Turno	Formação
Ana Carolina Soares Moreira	Matutino e Vespertino	Arte
Ana Marlucy Poruczenski	Vespertino	Ensino Médio e Acadêmica em Pedagogia.
Anderson Luiz Koczur	Noturno	Educação Física
Casemiro Nakag Batista	Vespertino	Ensino Médio
Daniela Caroline Derbli	Noturno	História
Daniele Gasparim dos Santos Marim	Matutino e Noturno	Letras
Eliana Beincke Falcão	Noturno	Geografia, Arte e Sociologia
Flaviane Lacerda Furlanetto	Matutino e Noturno	Arte e Ed. Física
João Peda Soares Júnior	Vespertino	Educação Física
Joce Matyak	Matutino e Noturno	Ciências
José Pinheiro dos Santos	Noturno	História
Jorge No Kaya Alves	Matutino, Vespertino e Noturno	Ensino Médio
Jurandir Kofj Luiz	Matutino e Vespertino	Magistério Indígena
Keidy Taiana Dias	Matutino, Vespertino e Noturno	Letras – Port./Inglês
Leila Cristina da Costa	Vespertino	Pedagogia
Lucilene Aparecida Blaszczak	Vespertino	Magistério e Pedagogia
Luiz Edisno Duarte	Noturno	História
Maria Aparecida Nan Prag Kafe	Vespertino	Ensino Médio
Marléia Walecki Koziel	Matutino	Pedagogia e Matemática

Patrícia Madoenho	Matutino	Magistério
Rômulo Ziegmann Heil	Matutino	Educação Física
Simoni da Costa Pázio	Matutino e Noturno	Matemática e Gestão Financeira
Sirlei Krepel		Física e Matemática
Suele Kasnodzei	Matutino, Vespertino e Noite	Matemática
Vera Silene Lacerda	Matutino	Geografia
Vera Maria G. Kindziera	Vespertino	Magistério e Pedagogia
Professores Auxiliares Bilingues	Turno	Formação
Clodoaldo Kronkronh Lucas	Vespertino	Ensino Médio
Jairton Fosag Aparicio dos Santos	Vespertino	Ensino Médio
Janaina dos Santos	Matutino	Ensino Médio e cursando Formação de Docente
Marcia Daiane G. Pinheiro	Vespertino	Ensino Médio, cursando Formação de Docente e acadêmica em pedagogia.
Maria de Fátima Ganhan Alves Silva	Matutino	Ensino Médio
Venicios Novigpy Generoso	Vespertino	Magistério Indígena
Professora da Sala de Recursos	Turno	Formação
Simone Tluscik	Matutino	Pedagogia

Fonte: Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, 2018, p. 16.

A instituição de ensino conta também com o apoio de outras organizações como o Posto de Saúde, Departamento Municipal de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Prefeitura Municipal de Cândido de Abreu, uma vez que ofertam formação continuada e outras atividades dentro do possível. A Comunidade

Indígena e lideranças indígenas também apoiam a instituição de ensino no que é necessário (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 18).

Todos os estudantes falam a língua materna, o Kaingang, e quando chegam à Educação Infantil (pré-escolar) a maioria deles ainda não dominam a Língua Portuguesa, falam somente a língua materna Kaingang, por este motivo os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, quando não são professores Indígenas (bilíngues), geralmente tem um professor auxiliar bilíngue para a comunicação e para o ensino-aprendizagem. Os estudantes são alfabetizados nas duas Línguas: Língua Portuguesa e Língua Kaingang.

Há sete anos, o colégio realiza a mostra cultural indígena onde são apresentados e expostos os trabalhos relacionados à cultura indígena Kaingang como: comidas típicas, lendas, mitos, ervas medicinais, danças, músicas, jogos e brincadeiras, grafismo, artesanatos, roupas típicas, pintura corporal, etc. No dia da mostra, eles recebem visitas de escolas do município e de municípios vizinhos (PPP, 2018), assim o que se observou é que os professores indígenas têm maior participação na realização deste evento.

Figura 12 - Mostra Cultural do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas



Fonte: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 2016.

Figura 13 - Amostral Cultural do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas



Fonte: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 2017.

Quanto à formação inicial e continuada dos professores, de acordo com o PPP (2018), os professores não indígenas têm formação acadêmica em nível superior e pós-graduação, exceto uma professora da Educação Infantil que é acadêmica em Pedagogia. O Colégio ainda tem dez professores indígenas, destes quatro são regentes em sala de aula, um na Educação Infantil e três regentes na disciplina de Língua Kaingang da Educação Infantil ao Ensino Médio. Seis professores indígenas são auxiliares de sala na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A função de professores bilíngues Língua Kaingang/Língua Portuguesa pode ser exercida por profissionais indígenas de nível médio, em conformidade com o Edital nº 58/2016 – GS/SEED.

Os professores indígenas estão cursando Formação de Docentes ou um curso superior. Dois professores indígenas já concluíram o curso de Magistério Indígena em Faxinal do Céu. Quatro professores indígenas estão fazendo o curso de Formação de Docentes, um professor indígena está cursando licenciatura em Educação Física e uma pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, (Unopar) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.25).

Quanto à formação continuada os profissionais do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, pode-se dizer que eles estão sempre participando das formações oficiais e anuais da mantenedora como: as Semanas Pedagógicas que ocorrem no início de cada semestre letivo (fevereiro/Julho), Formação em Ação que ocorre duas vezes ao ano, FAD- Formação em Ação Disciplinar.

A formação Continuada também ocorre em outras ofertas da SEED, NRE e outras instituições de ensino: Programa Brigada Escolar, onde os brigadistas recebem capacitações presenciais e online, Ensino Médio Inovador, onde os professores, direção e equipe pedagógica elaboraram o Projeto de Redesenho Curricular, Encontros de formação para os professores alfabetizadores no Pnaic – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Programa Saberes Indígenas na Escola, onde os professores indígenas recebem capacitação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, reuniões pedagógicas, realizadas pela equipe pedagógica da Instituição, cursos e eventos promovidos pelo Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã. Participação em formações promovidas pelo município de Cândido de Abreu com os professores da rede municipal.

Quanto à formação dos professores de História que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o professor José Pinheiro dos Santos, tem 41 anos, três anos de docência, formado em licenciatura em História pela Universidade Norte do Paraná -UNOPAR, e possui uma especialização pela Faculdade São Brás. O professor Luiz Édison Duarte, tem 47 anos, cinco anos de docência, graduado em licenciatura de História (2010-2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, possui especialização em Educação do Campo (2015), Ensino de História e Geografia (2016) e Ensino Religioso (2017) todas pela Faculdade São Brás. A professora Daniela Caroline Derbli, tem 23 anos, três anos de docência, graduada em licenciatura de História (2016) pela UNOPAR, possui três especializações pelas Faculdade São Brás: Ensino de Filosofia e Sociologia; Educação do Campo e Ensino Religioso. Os três professores de História citados acima começaram a trabalhar na escola da Terra Indígena Faxinal no ano de 2017.

Cheguei à escola por volta das sete e vinte da manhã e já haviam alguns carros no pátio do colégio. Entrei e fui direto para sala dos professores, cumprimentei todos os funcionários que estavam presentes e expliquei que estaria no colégio realizando um trabalho sobre o ensino de História. Em seguida, pedi à pedagoga o horário das aulas, para saber em quais dias e horários acontecia as aulas de História e ela prontamente me atendeu.

Abaixo está o quadro com os horários de aulas, em destaque, na cor amarela, as da disciplina de História.

Figura 15 - Horário das aulas Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - ano letivo 2017

HORÁRIO DA MANHÃ – 2017 As aulas iniciam as 07h30min e terminam às 11h45min				HORÁRIO NOTURNO – 2017
Obs. O intervalo acontece após o final da terceira aula com duração de 15 minutos.				As aulas iniciam as 18h00min e termina as 22h00min.
DIA DA SEMANA	6º ANO	7º ANO	8ºANO	9ºANO
SEGUNDA-FEIRA	Geografia Português História Arte Português	História/ Geografia Português Ens. Religioso Arte	Português Arte Geografia Geografia Historia	Matemática Ed. Física Ciências Arte Arte
TERÇA-FEIRA	Matemática Arte Geografia História Ed. Física	Geografia Matemática Arte Português Geografia	Portugues Geografia Matemática Ed. Física Arte	Inglês Matemática Geografia Historia Matemática
QUARTA-FEIRA	Inglês Ciências Ciências História Ens. Religioso	Ciências Inglês História Ed. Física Ciências	Historia Historia Inglês Ciências Ed. Física	Historia Matemática Português Ed. Física Português
QUINTA-FEIRA	Ciências Inglês Matemática Matemática Kaingang	Matemática Kaingang Inglês Kaingang Ciências	Kaingang Ciências Ciências Inglês Matemática	Geografia Geografia Ciências Historia Kaingang
SEXTA-FEIRA	Kaingang Português Kaingang Matemática Ed. Física	Matemática Matemática Português Ed. Física Ed. Física	Português Kaingang Matemática Kaingang Matemática	Inglês Português Ciências Kaingang Kaingang

Fonte: Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas.

Com o horário das aulas em mãos, fui até a cidade de Candido de Abreu-PR, cerca de 10 km de distância da T. I, em busca de um local para me hospedar. Quando saí de casa, fui preparada para ficar hospedada no colégio da T.I Faxinal, porém, alguns professores me aconselharam a não ficar lá, pois o mesmo estava sofrendo invasões frequentes durante o período noturno, alguns indígenas que sofrem com o alcoolismo, estavam invadindo o colégio para pegarem o álcool de uso doméstico para consumo.

3.1 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE HISTÓRIA DAS TURMAS DO 6º ANO AO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS – T.I FAXINAL

No dia 24/10/2017, após pedir autorização para a professora Daniela Caroline para assistir suas aulas e explicar os motivos da minha pesquisa, fomos direto para a sala do 6º ano. Pedi a ela para entrar primeiro na sala e explicar aos alunos os motivos da minha presença, depois, ela abriu a porta e me convidou para entrar, então entrei, fechei a porta e me apresentei a todos os alunos. Primeiramente, disse meu nome e expliquei que estava realizando um trabalho sobre o ensino de história, como a professora já havia explicado a eles o assunto, não quis me estender para não atrapalhar a aula e me sentei no fundo da sala. Do mesmo jeito que me apresentei para o 6º ano, fiz com todas as outras turmas, desde o 7º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Ainda no dia 24/10/2017, destaco que o conteúdo trabalhando, com a turma do 6º ano, era sobre a Mesopotâmia; a professora explicou para os alunos em forma de questionamentos orais: *“Quais rios cortam a Mesopotâmia? Tigre e Eufrates. Porque estes rios eram importantes para essa região?”*, somente dois alunos participaram desse momento da aula - respondendo seus questionamentos. Em seguida, ela entregou uma atividade impressa contendo quatro perguntas, as mesmas que ela já havia feito em seus questionamentos orais anteriores, mas agora eles teriam que escrever no papel.

No final da aula, a mesma pediu que os próprios alunos escrevessem as respostas que eles haviam escrito no papel impresso no quadro. De um total de 11

alunos que estavam na sala, somente 3 realizaram a atividade no quadro, acho que minha presença estava incomodando ou no mínimo deixando-os tímidos. Quando o sinal tocou, avisando que a aula tinha terminado, todos entregaram a atividade para a professora.

Ainda no dia 24/10/2017, assisti uma aula do 9º ano que ocorre no período noturno, ministrada pelo professor Luiz Edison. O conteúdo trabalhado neste dia foi o governo de Getúlio Vargas, especificamente, sobre o Governo Provisório (1930-1934). O professor passou cinco perguntas no quadro, retiradas do livro didático de História e depois explicou aos alunos cada uma delas. Disse que eles deveriam usar o livro didático de História para responder as questões. Deixou um tempo livre para os alunos copiarem as questões e tentassem responder sozinhos. No final da aula, a maioria não havia conseguido resolver as questões, apesar de o professor ter passado para eles as páginas onde se encontravam as respostas.

No dia 25/10/2017, cheguei bem cedinho na escola, por volta das 07h10, pois as aulas do professor José eram as duas primeiras no 8º ano e eu ainda não havia pedido a sua permissão para assistir suas aulas. Quando o sinal tocou, fomos direto para a sala do 8º ano, o professor Pinheiro disse para não me assustar, pois os alunos costumam chegar atrasados para a primeira aula. Realmente os alunos demoram para chegar, o último aluno entrou na sala as 08h35min, quando já havia iniciado a segunda aula.

Durante o tempo que ficamos esperando os primeiros alunos chegarem, o professor me contou um pouco da sua experiência profissional, disse que trabalhava em um mercado há mais de 20 anos e que havia pego umas aulas pra completar o orçamento em casa; assim, esse já era o seu terceiro ano como professor, porém havia começado a trabalhar na escola indígena a poucos meses.

Tudo aqui é muito diferente, eles se comunicam entre eles em Kaingang, entram a hora que querem, sai da sala a hora que bem entendem. Mas, a questão da língua é a que mais me incomoda, porque eu não entendo nada do que eles dizem e sinto que eles também não entendem nada quando eu estou explicando o conteúdo. Sinto-me frustrado porque tudo que você ensina hoje, amanhã eles já esquecem. (CADERNO DE CAMPO – PROFESSOR DE HISTÓRIA JOSE PINHEIRO DOS SANTOS, 25/10/2017).

Sobre as dificuldades dos alunos de não compreenderem as explicações do professor, não as descarto, pois, embora sejam falantes e escritores da língua portuguesa, suas estruturas de pensamento, de concepção do mundo são em Kaingang. Barth (1976) nos ensina que os códigos de comunicação utilizados pelos

alunos entre si são uma forma de tornar aquele ambiente (a escola/sala de aula) mais próximo (ou adaptado) a sua realidade e são justamente esses aspectos línguas e costumes específicos/diferenciados que tornam a escola indígena um local de fronteira onde trocas culturais entre dois povos etnicamente distintos ocorrem.

Ainda sobre as dificuldades do professor em compreender a linguagem dos alunos, fez-se necessário lembrar da seguinte questão apontada por um professor Kaingang da T.I Faxinal: *Porque os professores brancos que vem trabalhar aqui não aprendem a falar Kaingang? Acho que se eles soubessem um pouco da nossa língua seria mais fácil compreender nossos alunos* (CADERNO DE CAMPO – ENTREVISTA: PROFESSOR KAINGANG ODAIR SYGTAN BRASILIO, 28/11/2017).

Continuando minha conversa com o Professor José, ele contou com muito orgulho do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado para a obtenção do título de Licenciatura em História. O tema do seu TCC foi sobre a formação do município de Cândido de Abreu-PR, *“lugar que ele amava, sua terra natal”*, fiquei bem interessada no assunto, pois achei que ele fosse me contar sobre a presença dos Kaingang na região, mas não foi isso que aconteceu. Em suas colocações, relatou-me a construção do município pelo viés colonialista e, quando questionei a presença dos indígenas naquela região, o professor me disse que não existia indígenas ali no período da construção da cidade e só depois de alguns anos que a FUNAI trouxe os Kaingang àquela região.

Havia dentro da minha bolsa o livro *Os Kaingang do Vale do Ivaí– PR: história e relações interculturais* (2008) de Lúcio Tadeu Mota e Éder da Silva Novak que tem como tema a presença das populações indígenas no Paraná desde a pré-história e, como se deu a conquista e a desterritorialização dos Kaingang na bacia do Ivaí ao longo dos séculos até a atual configuração das Terras Indígenas. Emprestei este livro para o professor para que ele tentasse entender a história dos Kaingang. Passadas duas semanas, o professor me entregou o livro emprestado e disse que ficou surpreso com a quantidade de anos que os Kaingang estão presentes na região, disse também que os Kaingang foram muitos inteligentes nas estratégias usadas para manter uma parte de seus territórios.

Ainda no dia 25/10/2017, a aula do professor José tratou do tema escravidão. O professor escreveu no quadro as respostas das questões que ele disse que havia passado na aula passada, foram dez respostas enormes. Os alunos copiaram tudo, algumas vezes paravam e questionavam o professor dizendo: *“professor eu já*

respondi e não vou responder tudo outra vez". O professor sorria e respondia aos alunos *"se a resposta não for igual a essas, vocês deverão apagar e copiar do jeito correto"*.

No dia 25/10/2017, ainda assisti a aula do 7º ano ministrada pela professora Daniela Caroline. O conteúdo da aula era sobre o Renascimento, a professora pediu que os alunos realizassem um desenho relacionado a última atividade que ela havia passado na aula anterior, *"lembram-se da obra de Mona Lisa do pintor Leonardo da Vinci, podem fazer este desenho"*. A professora pediu a uma das alunas da sala que ela buscasse na sala dos professores, local onde ficam guardados os materiais escolares, folhas de sulfite e lápis de cor para que os alunos pudessem realizar o desenho. Eles desenharam a Mona Lisa e a pintaram toda colorida, um aluno aproveitou que estava perto da data do Dia das Bruxas – 31 de outubro, e pintou a Mona Lisa toda preta.

Em minhas observações, percebi que os alunos parecem serem dependentes do professor, pois a todo momento pedem lápis e borracha emprestados, além das respostas das atividades. Como a escola pode ensinar os alunos terem autonomia, se todas as vezes que eles precisam realizar uma tarefa eles pedem ajuda do professor e o professor, em vez de ajudar, dá-lhe a solução? A questão da autonomia é contemplada pela Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena afirmando que a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo (BRASIL, 1994).

No intervalo das aulas do período matutino, horário em que estudam os alunos do 6ª ano ao 8º ano, o que se vê são os alunos, na maioria das vezes, correndo de lado para o outro, brincando de pega-pega, independente do sexo. Os alunos se alimentam bem, mas nem sempre foi assim, como relatou a cozinheira da escola a Kaingang Eva.

(...) antes eu só ajudava na cozinha picando os alimentos e lavando a louça, não me deixavam cozinhar, branco tem nojo da gente. E os alunos sempre deixavam comida no prato e reclamavam depois para o cacique. O cacique corria na escola para reclamar para a direção, que não entendia que índio não gosta de comida muito temperada, igual a vocês brancos. Até que um dia de tanto a gente reclamar eu passei a ajudar no preparo dos alimentos, e o tempero agora é outro, e os alunos comem quase tudo. Quase tudo porque ainda tem aquelas comidas que vem na lata, e a gente faz porque o governo manda, mas sempre sobra quase tudo. A gente continua reclamando (DIÁRIO DE CAMPO – entrevista com Eva de Jesus Parig Prag Pinheiro 27/10/2017).

Os hábitos alimentares nas escolas indígenas são especificamente garantidos pelo Decreto nº 6.861/2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena e estabelecendo o “Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local”. Já a Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nº 26/2013, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), determina que os cardápios devem atender às especificidades culturais das comunidades indígenas e quilombolas.

Durante o tempo que fiquei observando as aulas de história, entre os meses de outubro e dezembro de 2017, somente uma vez a aula aconteceu de forma diferenciada como prevê a Lei de Diretrizes de Bases/1996, no artigo 78 que defende como um dos objetivos dessa educação diferenciada “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”.

No dia 13/11/2017, a professora Daniela Caroline passou para os alunos do 6º ano um curta metragem de 15 minutos chamado *"Gir Ag ka Nhinhir: Criança brincando"*. O curta é de autoria dos indígenas Jaqueline Kómóg Marcolino e Douglas Nóján Candido. No filme, duas crianças Kaingang da Reserva Apucarantina/ PR vão pescar no rio, assam os peixes, comem e voltam pra casa. Durante a exibição do filme as crianças riam muito e conversavam entre si em Kaingang. No final do filme, a professora quis saber dos alunos se eles faziam a mesma coisa que as crianças do filme, pescavam entre amigos. Alguns alunos disseram que sim, às vezes, vão pescar com os primos. Outros disseram que as mães não os deixam sair para pescarem sozinhos, porque tem medo. A professora questionou os alunos *"sua mãe tem medo do que?"* eles responderam que não sabiam, somente riam e falavam entre si na língua kaingang. Como avaliação da aula, a professora propôs que eles escrevessem ou desenhassem suas histórias de pescas no caderno, esse conteúdo rendeu duas aulas e os alunos foram participativos, pois a aula tratou de uma questão que eles vivenciam em seu dia a dia.

Na aula citada acima, a professora conseguiu extrair dos alunos as suas vivências e atrelando a elas sentidos dentro da História, pois, segundo Jörn Rüsen

(2006, In: Schimidt, Barca Martins, 2010), a História é experimentação e interpretação, vai além das informações sistematizadas/organizadas sobre o passado, as quais encontramos nos livros e acervos digitais ou impressos.

Em minhas observações das aulas de história tanto do período matutino e noturno, constatei que, apesar de serem em turmas diferentes e como professores diferentes, pois a professora Daniela Caroline atende as turmas dos 6º ano e 7º ano, o professor José Pinheiro é responsável pelo 8º ano e o professor Luiz Edison atende o 9º ano, a metodologia de ensino é a mesma. Todos os professores usam como metodologia de ensino-aprendizagem a exposição oral centrada nos conteúdos do livro didático, com exceção da aula acima, a qual relatei que a professora Daniela Caroline trabalhou com o filme sobre os Kaingang.

O livro didático no colégio serve como guia para a escolha dos conteúdos e os alunos progredem de um conteúdo para o outro, de acordo com os resultados das avaliações escritas. Independente das avaliações serem impressas ou copiadas dos livros ou ainda escrita no quadro pelo professor, os alunos usam o livro didático para respondê-las. Como o livro didático é muitas vezes a única fonte usada tanto pelos professores, como pelos alunos em sala de aula, farei uma breve observação acerca de como as histórias indígenas aparecem nele.

O livro didático que a escola usa na disciplina de história é o da *coleção história, sociedade e cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior, anos finais do ensino fundamental – 3 edição, São Paulo, FTD, 2015*. Este manual didático será usado nos anos de 2017, 2018 e 2019.

O livro foi produzido para ser usado em qualquer escola do Brasil e, por esse motivo, não traz nenhum conteúdo específico sobre os Kaingang, porém, traz algumas informações mais recentes sobre os indígenas. No livro do 6º ano, por exemplo, o autor trabalha com dois capítulos sobre os indígenas, o capítulo 4 do livro trata sobre a “pré-história brasileira” trazendo um texto que conta a história dos povos sambaquis, considerando o povoamento do continente muito antes da chegada dos europeus.

O capítulo 5, intitulado de “Os indígenas: diferenças e semelhanças” apresenta temas como: a diversidade linguística dos indígenas brasileiros que foram agrupadas em troncos e famílias linguísticas, dando ênfase às línguas dos troncos linguísticos mais conhecidos o tupi e o macro-jê; ainda neste capítulo, o autor enfatiza também as semelhanças e diferenças entre as sociedades indígenas, por

exemplo, o uso comum da terra, a divisão do trabalho por sexo; e enfatiza que atualmente os povos indígenas estão aumentando, mostrando que a ideia de que os indígenas estariam se extinguindo, não existe (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 79 - 95).

No livro do 7º ano no capítulo 14, o autor trata da “Colonização portuguesa: administração” e menciona que, durante o governo do terceiro governador-geral do Brasil, ou seja, Men de Sá (1558-1572), os franceses invadiram a baía da Guanabara com a ajuda dos tupinambás e, dessa forma, conseguiram se estabelecer no local por doze anos.

O mesmo menciona esse evento sem explicitar e considerar os motivos que levaram essa relação dos indígenas com os franceses, mostrando simplesmente a ação destes, minimizando os conflitos existentes entre indígenas e europeus, não mostrando também a versão que poderia ser contada de forma mais democrática, considerando os interesses e motivos dos indígenas ao ficar do lado dos franceses durante o conflito. Dessa forma, reforça-se a ideia de superioridade dos europeus na medida em que não dá ênfase ao protagonismo dos indígenas (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 232-239)

No livro do 8º ano, capítulo 2, o assunto “A marcha da colonização portuguesa na América” explicita que “ desde o início da colonização, piratas franceses, ingleses e holandeses atacaram o litoral brasileiro, levando daqui o pau-brasil e outras riquezas da terra; muitas vezes, esses piratas se aliavam a grupos indígenas revoltados contra o domínio português” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 32).

Já no livro do 9º ano, capítulo 13, o tema é o “Regime militar” a partir dele autor explica em três linhas que a Constituição de 1988 incorporou as exigências feitas por diversos movimentos sociais, inclusive do movimento indígena, citando o “artigo 231 que garantiu o direito dos indígenas a posse da terra que tradicionalmente ocupam”(BOULOS JÚNIOR, 2015, p.245).

A questão indígena, como já foi dito acima, aparece nos quatro manuais do ensino fundamental II, porém de forma esparsa e fragmentada na medida em que o colonizador também aparece. No geral, são dedicadas “poucas linhas” para explicitar o protagonismo indígena durante o processo histórico brasileiro. Assim, torna-se urgente e necessária a desconstrução, por parte do professor, em sala de aula, acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente

memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos histórico.

Um dos questionamentos proferidos pelos professores de história sobre o livro didático usado no colégio é que os acontecimentos da região paranaense não aparecem e são deixados de lado por parte dos autores, que privilegiam mais os acontecimentos que foram deferidos em outras regiões brasileiras, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, como também dão ênfase às histórias dos povos europeus, deixando à margem os indígenas brasileiros, inclusive os Kaingang.

Diante dessa breve análise descritiva do livro didático usada no colégio, podemos perceber que são necessárias muitas mudanças ainda, pois, apesar de existirem várias pesquisas relevantes produzidas no meio acadêmico sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ainda não ultrapassou os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Assim, o que vemos são professores mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil.

Finalizadas as considerações sobre o livro didático, tratarei das observações referentes aos alunos na sala de aula. Os alunos dos 6º, 7º e 8º anos se dividem por sexo em sala de aula, os meninos sempre sentam juntos e geralmente no fundo da sala e as meninas senta-se mais na frente, próximas do professor (a). Já os alunos do 9º ano da noite sentam misturados, independente do sexo, sentam perto de quem eles têm mais afinidades. Todos os alunos, independente da série/ano que estudam comunicam entre si somente na língua Kaingang, quando se dirigem ao professor, usam a língua portuguesa.

Os meninos e meninas, estando frio ou calor, vão para a escola de chinelo, estilo o modelo da marca Havaianas, alguns poucos, geralmente os filhos das lideranças usam tênis. As roupas estão sempre limpas de ambos os sexos, os cabelos das meninas geralmente têm comprimento longo, já os cabelos dos meninos estão sempre bem cortados e alguns descolorem os fios. As meninas, principalmente as do período noturno, usam batom na boca de cor vermelha e passam lápis preto nos olhos. Os meninos do período noturno, além de cuidarem dos cabelos, gostam de roupas mais ajustada ao corpo. Sobre as roupas mais ajustada ao corpo, a professora Ana Paula que trabalhou durante cinco anos como professora de história do colégio me relatou o seguinte:

os meninos e as meninas usam calça sempre bem justa no corpo, é o que eles acham bonito. Os meninos me disseram uma vez: que quando eles não encontram para compram uma calça bem justinha da cintura até as canelas, eles mesmo ajustam a calça, usando linha e agulha. Eles também ajustam as camisetas. E o interessante é que a costura é perfeita, mesmo sendo feita a mão” (CADERNO DE CAMPO- ENTREVISTA COM A EX PROFESSORA DE HISTÓRIA DO COLÉGIO – ANA PAULA BETELLI, 25/10/2017).

Outro fato que observei entre os alunos é que eles não levam o material escolar para casa, a maioria deles, inclusive os do Ensino Médio, deixa tudo no colégio. Todos os dias, quando chegam para estudar, é aquela briga para saber onde está o material. Muitas vezes, eles guardam em determinado local e o coleguinha vê e esconde em outro. A sala da pedagoga que divide espaço com a biblioteca sempre tem uma pilha de caderno dos alunos, local preferido deles para deixarem o material.

Conversando com a pedagoga Mirian do período da manhã, ela me relatou que os alunos não levam o material para casa, porque eles perdem e na escola fica guardado. Ainda, de acordo com a mesma, “muitas vezes o aluno tem dois, três irmãos que vivem juntos na mesma casa e, quando saem para vir à escola, o aluno pega o primeiro caderno que está na sua frente, não se importando se é dele ou do irmão” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA- PEDAGOGA MIRIAM GRUNHAGEN, 14/11/2017).

Mais uma vez a escola com essa atitude citada acima não está ajudando na autonomia dos alunos indígenas, que desde a educação infantil deixam os materiais escolares guardados na escola. Além disso, como os alunos estudam para as avaliações? Pois trocam de caderno constantemente e ainda não levam nem o caderno e o livro didático para casa. O que eu tenho observado, é que todas as avaliações são de consulta, o que também contribui para que os alunos não tenham motivo algum para estudar em casa. O pai de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, em entrevista me disse: “[...] *não concordo com o notas que os alunos tem na escola, é tudo enrolação, porque meu filho só tira boas notas, mas quando faz prova para entrar na faculdade, não passa*” (CADERNO DE CAMPO – ENTREVISTA SEBASTIÃO ALVES, 28/11/2017).

Os poucos alunos que trazem e levam seus materiais escolares para casa, quase sempre possuem somente o caderno, não tem lápis, caneta e borracha. Todos os dias a escola precisa arrumar estes materiais para os alunos conseguirem estudar.

O controle sobre as presenças dos alunos é constante no dia-dia da escola, além do professor realizar a chamada em sala de aula, todos os dias durante as primeiras aulas, passam alguém do setor administrativo da escola para verificar a presença. Se algum aluno faltar mais que dois ou três dias, a direção manda alguém atrás para saber o que está acontecendo, ou manda anunciar no alto falante da comunidade. Dentro das T.I. Faxinal existe um alto falante onde é anunciado tudo que acontece ou vai acontecer dentro da comunidade, inclusive minha presença foi anunciada no alto falante quando cheguei. A vice direção relato-me que se não fizer esse controle, sobre as faltas, os alunos acabam abandonando a escola e os pais muitas vezes só manda seus filhos para a escola, porque tem medo de perder o bolsa-família - auxílio pago pelo governo federal as famílias de baixa renda. O depoimento do vice-diretor é confirmado com o relato da Maria Lucia Correia, que venho para T.I Faxinal ainda pequena, nascida em Turvo, 38 anos, casada e mãe de 6 filhos. Sendo que dois filhos frequentam a escola. Ela diz que não vê sentido em estudar, pois para ela o trabalho vem em primeiro lugar “[...] *para trabalhar a pessoa precisa ser forte e não saber ler e escrever, mando meus filhos para escola por causa do bolsa família, recebo 276 reais por mês e se as crianças faltam a gente perde tudo* (CADERNO DE CAMPO, 30/11/2017).

Os alunos, em sala de aula, são poucos participativos, quando o professor pede para fazer uma leitura, dificilmente faz. Quando um decide ler, os outros alunos acabam rindo do colega. Em uma das aulas que observei, quando uma das alunas resolveu fazer uma leitura solicitada pela professora Daniela Caroline, os alunos riram muito dela, porque, em vez da aluna pronunciar a palavra ‘pintura’ que estava no texto, ela pronunciou ‘pentura’. A professora interviu pedindo para os alunos não rirem da colega, mas não adiantou e, dessa forma, a aluna acabou desistindo de continuar a leitura.

Em outra aula ocorrida no dia 14/11/2017 na turma do 9º ano, o professor Luiz Edison trabalhou com os alunos o tema Regime Militar, especificamente, sobre as perseguições realizadas as pessoas que se opunham ao regime. O professor explicou, conforme o livro didático, como os estudantes, intelectuais e engajados políticos foram as principais vítimas do sistema que contestavam. No finalzinho da aula, o professor perguntou aos alunos se os indígenas sofreram com a ditadura? Os alunos ficaram em silêncio e o professor pediu para que eles pesquisassem.

Assim, fica o questionamento como pode o aluno realizar uma pesquisa em uma escola em que ele não tem acesso à internet? Mesmo que a internet fosse liberada na escola, há somente um computador funcionando para uso dos alunos e a biblioteca é muito precária. O professor também não ensinou os alunos os métodos para realizarem entrevista com as pessoas mais velhas da aldeia, talvez eles tivessem algo a dizer.

No dia seguinte 15/11/2017, os alunos do 9º ano nem lembravam do conteúdo trabalhado na aula do dia anterior, Regime Militar. O professor perguntou se eles haviam pesquisado sobre o assunto e os mesmos disseram que não. Então, o mesmo deu “aquele sermão” e entregou uma folha de sulfite para cada aluno dizendo que eles deveriam copiar as respostas das perguntas que estavam no livro didático do 9ºano, as perguntas eram do capítulo 13 que tratava sobre o tema Regime Militar. O professor, em nenhum momento, procurou trazer para os alunos como era a situação dos indígenas na época do Regime Militar e esses, por sua vez, não o questionaram.

Os alunos do colégio sempre participam dos eventos que ocorrem em outros colégios, principalmente os da cidade de Cândido de Abreu. No tempo em que estive na T.I Faxinal, acompanhei os alunos e os professores em uma dessas participações. Os alunos sempre são bem recebidos e muito aplaudidos são excelentes dançarinos. Nunca havia assistido uma apresentação onde se ouvia tantos aplausos. Nessa ocasião, os alunos do período noturno da escola apresentaram uma dança funk, a coreografia foi muito bem elaborada e a música dançada foi “Mentalmente”, interpretada por MC Kevinho e Naiara Azevedo.

No dia 18/12/2017, os assuntos escolares, dentro da sala de aula, já estavam terminados e era esperada ansiosamente a cerimônia de formatura que encerraria formalmente o ano letivo. A formatura é para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O ambiente usado para a realização dela é um salão que fica próximo ao colégio, espaço possui um palco na frente, onde ficam sentados os formandos, depois é feito um corredor todo enfeitado no centro do salão, tanto do lado direito quanto do lado esquerdo desse corredor, ficam os bancos onde os espectadores da cerimônia sentam para assistir, geralmente, a família do formando. Mais à frente, próximo ao palco, fica uma mesa onde estavam as autoridades, leia-se alguns professores, pedagogas, a diretora, o cacique e algumas lideranças indígenas.

Figura 15 - Festa da formatura do Colégio na T.I Faxinal (Visão do fundo do salão)



Fonte: Autor, 2017.

Figura 16 - Festa da formatura do Colégio da T.I Faxinal, Visão de cima do palco, local que os formados ficam sentados



Fonte: Autor, 2017.

Figura 17 - Festa de formatura. Colégio da T.I Faxinal, formandos do ano letivo de 2017, do lado direito alunos do 9º ano e do lado esquerdo alunos do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Autor, 2017.

Os formandos usavam uma camiseta referente à sua turma, assim como ocorre em nossas escolas formais, nas quais os alunos utilizam uma camiseta específica para evidenciar sua pertença, com a diferença que os alunos indígenas só estreiam essas camisetas no dia da formatura, enquanto os alunos não indígenas usam as suas camisetas no dia a dia da escola.

O salão estava com lotação máxima e haviam muitas pessoas, entre parentes, familiares e curiosos, olhares atentos à mesa central e às pessoas que adentravam o pátio para acompanhar a cerimônia. O início da cerimônia se deu às 18h30 e foi o professor indígena Jorge No Kaya Alves que deu início à abertura, falando em sua língua para os convidados e alunos, do que só entendi que ele falava que a escola é importante e que os estudos era uma conquista. Logo em seguida, a palavra foi passada à diretora da escola que agradeceu a todos os presentes: família, professores, lideranças indígenas, padrinhos e madrinhas de formaturas e convidados especiais, estes ex-funcionários do antigo posto da FUNAI que funcionavam dentro da T.I Faxinal.

Em seguida, a professora de Português, Daniela, começou a chamar o nome de cada formando para que entrasse no salão juntamente com o seu padrinho ou

madrinha escolhido, eles posavam para fotografias e recebiam os diplomas das autoridades ali presentes e foram recepcionados com muitas palmas e felicitações.

Na sequência, a palavra foi passada para o Cacique que discursou em Português e em Kaingang, sempre se remetendo à importância dos estudos, da escola e principalmente dos laços que são criados naquele ambiente, com os professores e pessoas que por ali passam. O mesmo agradeceu aos que organizaram a cerimônia e também fez duras críticas aos professores e pedagogos que não estavam presentes na formatura.

Ao final do discurso do Cacique, a palavra foi passada novamente à diretora que convidou familiares para tirar fotos com os formados e depois participarem do coquetel que seria servido no refeitório do colégio. Os professores trabalharam servindo a todos, além disso, foram eles os responsáveis por toda organização da festa.

Considero que trabalho de campo me possibilitou a incursão na comunidade indígena, no ambiente escolar e nas aulas de História. Além disso, o mesmo me deu acesso à pesquisa, à percepção sobre a relação entre alunos e professores e principalmente à relação desses dois sujeitos durante as aulas de História.

3.2 AS ENTREVISTAS COM OS KAINGANG DA T.I FAXINAL

O artigo da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, intitulado *O Ensino de História para Populações Indígenas* (1994), trouxe algumas indagações feitas por ela e que ainda hoje permanecem:

Como apresentar propostas de ensino de história considerando a diversidade situada entre os dois interlocutores? De um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos? (BITTENCOURT, 1994, p. 105).

Bittencourt (1994) nos responde essa indagação dizendo que o ensino de História, nas escolas indígenas, além de possuir pontos de conflitos culturais, poderá contribuir para a ampliação do universo cultural e político dos alunos indígenas,

ajudando-os em suas novas formas de lutas e resistência. Porém, o ensino de História não pode se dar com a mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para ambos os grupos, por isso ela propõe que, para realizar uma proposta curricular para a população indígena, primeiro se deve fazer uma investigação da realidade social de cada população, analisando o lugar e o conhecimento da comunidade através de pesquisa de campo.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, documento importante elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998 - defende que, nas escolas indígenas, a História não pode assumir as mesmas características do ensino das escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

O documento RCNEI converge com as ideias de Circe Bittencourt que defende que para construir um currículo sobre o Ensino de História o professor deve conhecer a comunidade e os conhecimentos e entendimentos que esses têm sobre história. Na pesquisa de campo, fui até a comunidade onde está inserida a escola na busca das respostas para as seguintes perguntas: O que é história? Quais histórias você gostaria que fossem ensinadas na escola da comunidade?

A primeira pergunta é importante para poder saber o que é história para os Kaingang T.I. Faxinal. Já a segunda, diz respeito intrinsecamente à realização deste trabalho que é buscar, junto da comunidade, as respostas para a elaboração de uma proposta de ensino de história mais condizente com suas realidades e expectativas. Assim, todas as entrevistas foram anotadas em caderno de campo e este material me acompanhou em todos os momentos em que estive na T.I Faxinal.

Por mais que as entrevistas fossem guiadas pelas perguntas descritas acima, os Kaingang sempre conversam sobre outras coisas de seus interesses, mostrando com isso que são eles que conduzem e são protagonistas de suas histórias, conseqüentemente, somente quando desejam terminar a entrevista, eles respondem o que foi perguntado inicialmente.

Para realizar as entrevistas com os moradores da T.I Faxinal, contei com a ajuda de moradora da comunidade, uma Kaingang, seu nome é Dirce Tomás

Mendes. A ideia de contratar alguém para ajudar na pesquisa partiu da minha orientadora que me alertou das dificuldades que eu poderia ter, primeiro, por não ser uma falante da língua Kaingang e por ser uma desconhecida dos moradores.

Antes de sair para a realização das entrevistas, expliquei a Dirce os objetivos trabalho e combinamos que andaríamos juntas pela T.I, porém ela chegaria na minha frente e explicaria na língua Kaingang do que se tratava o trabalho e, depois disso, perguntaria se a pessoa poderia me conceder uma entrevista. Antes de começarmos o nosso trabalho de campo juntas, Dirce me concedeu uma entrevista:

[...] história é tudo que as pessoas contam para nós, por exemplo, minha mãe fala sobre o casamento dela com meu pai, isso é uma história. Tem as histórias dos brancos também, sobre reis e rainhas, outros países e tudo mais, isso é o que a gente aprende na escola. Minha filha que estuda no 8º ano também aprendi sobre essas coisas, falo isso, porque esses dias ela (filha) não foi para escola, porque tinha prova, mesmo assim foram buscar ela em casa, e você não acredita era de história. Daí ela foi fazer a prova, e logo voltou embora reclamando com minha irmã que a prova era sobre França, que é coisa de outro país, e ela não sabia nada. Agora sobre a segunda pergunta, o que eu quero que ela aprende nas aulas de história, é sobre as histórias dos brancos, mas também sobre as leis indígenas, sabe porquê? Quando a gente sai para ir para Ponta Grossa, você conhece? É aqui pertinho, pois então, vamos lá para vender artesanato. Já aconteceu de eu ser mal tratada lá em Ponta Grossa, se eu conhecesse sobre as leis eu saberia me defender, não quero que aconteça com minha filha a mesma coisa que aconteceu comigo, por isso estou falando que poderia ensinar sobre isso na escola (ENTREVISTA- KAIANGANG: DIRCE TOMÁS MENDES, 31/10/2017).

Assim como a Dirce, outros kaingang desejam que seus filhos conheçam as Leis que os amparam, pois, segundo Luisabeth:

[...] Quando eu estudava na Escola Faxinal II, que era uma escola dos brancos, os alunos não indígenas riam muito de mim, pois eu não sabia falar muito bem o português. Hoje as crianças têm escola aqui dentro para eles, tem que estudar, e precisam saber história dos brancos, mas hoje tem que saber mais que isso, precisam saber também das leis, porque se alguém rir deles, igual faziam comigo quando eu era pequena, eles vão saber se defender. Eu queria que ensinasse isso para os meus filhos, porque história do nosso povo eles já sabem, português eles já sabem, só falta saber das leis (CADERNO DE CAMPO- ENTREVISTA: LUISABETH R. ALVES, 30/11/2018).

Ainda segundo a Kaingang Maria de Luz, 54 anos e que tem 1 filha que cursa licenciatura em História,

[...] acho muito importante a história, minha filha faz faculdade de história em Ponta Grossa, quando ela vem me ver, ela fala muito coisa diferente. Ela aprendeu tudo sobre as leis, eu acho tão lindo ela conversar, ela conversa igual 'doutor'. Eu não tenho mais filho estudando nesta escola, mas se tivesse eu queria que ele aprendesse sobre as leis, porque quando

you know the laws no one passes for you (FIELD NOTEBOOK – INTERVIEW: MARIA DE LUZ, 22/11/2018).

Maria de Lourdes, 4 children and 1 granddaughter, studied at the old school and did not like it, because she was mistreated “[...] I don't like to tell these school stories, because they bring bad memories”, [...] the subject of history could teach about laws, because people know that today there are many laws for the Indians, but people don't know” (FIELD NOTEBOOK 16/11/2017). Thus, I observed that the interviews showed that, besides wanting the school to teach about the legislation that protects them, the Kaingang would like their stories to be updated in the classroom.

[...] the school needs to teach our current stories, people don't live in the Amazon (FIELD NOTEBOOK, INTERVIEW – LICÍNIO CORDEIRO, 22/11/2017).

[...] people think that all Indians are the same, Guarani, for example, is very different from people (FIELD NOTEBOOK, INTERVIEW – NATALINA CORREIA, 16/11/2017).

[...] history is everything that people tell us, there is history that is true and other inventions. One of the inventions by non-Indians is that we Indians are lazy and stupid, because of this invention we are prejudiced there (FIELD NOTEBOOK, INTERVIEW – ANDREIA GANAN TRAJANO, 16/11/2017).

The reports described above demonstrate that the Kaingang feel uncomfortable with the image of the generic Indian that still survives in the imagination of Brazilians. The mistake of Cristóvão Colombo, who imagined that he had disembarked in the Indies, ended up classifying and homogenizing what was in fact, and still is, a diversity of ethnicities. Currently, the term Indian has changed its meaning, today it unites distinct communities in the fight for common rights.

The teachers who work in the indigenous school also work in the schools in the city and, for this reason, they could propose an exchange between these students. I think that letters exchanged between them could help to dispel many of these prejudiced ideas that exist, especially, on the part of the non-Indians. Thus, the students could, besides perfecting their Portuguese, teach some words in Kaingang to the students in the city, besides sharing the curiosities that exist between both groups.

This project, which I call “exchange of letters”, I do with my students who study and live in the field with others who study and live in the city. This last group had a very prejudiced idea about the students who live in the rural area

e as cartas estão possibilitando que eles conheçam as histórias um dos outros. No final do ano, realizaremos o encontro dos dois grupos para que eles conversem pessoalmente. Claro que não é a minha intenção propor que o projeto “trocas de cartas” resolva as questões relacionadas aos preconceitos sobre os indígenas, mas acredito que talvez os preconceitos existentes entre os grupos locais de alguma forma sejam minimizados.

O cumprimento da Lei 11/645/2008, que obriga o ensino de história indígenas nas escolas brasileiras, há vigor por quase 10 anos, é um dos caminhos para que o Brasil de mais visibilidade aos indígenas. O morador Alcindo K. Cordeiro trabalhou durante 30 anos como professor de língua Kaingang na escola da comunidade. Hoje, encontra-se afastado por questões políticas e afirma que em suas aulas ele sempre narrava as histórias que aprendeu com seus pais e avós.

História Kaingang na nossa escola só são contadas pelos professores indígenas, é assim que ensinamos os alunos a escrever Kaingang, contando nossas histórias. O ensino de História precisa envolver os saberes dos alunos e o professor que trabalha aqui deveria conhecer no mínimo a cultura do nosso povo, nossas lutas. Em 1998, participei de um congresso em Campinas, onde ensinaram a gente sobre multimídia, isso já faz quase 10 anos que aconteceu e até hoje os nossos alunos não sabem usar o celular para pesquisar, pois a escola proibiu os alunos de usarem o aparelho na escola. Nos indígenas sabemos que vocês têm suas histórias e nós temos as nossas, mas nenhuma história é melhor que a outra, certo, por isso é importante ter um intercâmbio entre os saberes nossos e de vocês. Eu acho que os professores não indígenas deveriam, por exemplo, ensinar os nossos alunos a pesquisarem no celular as histórias. Outra coisa que eu queria dizer é que poderia ter uma disciplina que ensinasse sobre as histórias dos nossos antepassados, e só poderia ser lecionada por professor indígena, que é quem sabe sobre esses assuntos. Mas enquanto isso não acontece, o professor não indígena precisa trabalhar duro para saber ensinar sobre nossa história do jeito certo, se quiserem me convidar eu posso ir um dia a escola contar umas histórias, mas a preciso receber por isso (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA- ALCINDO K. CORDEIRO, 16/11/2018).

O relato do ex-professor Kaingang mostra que ele conhece as dificuldades que os professores não indígenas passam na escola, pois os conhecimentos da comunidade são muito bem guardados. Realizar pesquisa na comunidade para conhecer suas histórias e difundi-las entre os alunos não é uma tarefa fácil. A ex-professora de História, que trabalhou durante cinco anos no colégio da T.I Faxinal, disse em entrevista “(...) é muito difícil conseguir que os Kaingang nos contem alguma história, muitos não gostam de falar, porque dizem que traz lembranças ruins, por terem sofridos no passado e outros dizem que só conta se receberem

alguma coisa em troca” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA- ANA PAULA BETELLI, 25/10/2017).

O documento final da I Conferência da Educação Escolar Indígena, ocorrida na cidade de Luziânia / Goiás, em 2009, “defende que a participação dos sábios indígenas nas escolas fortalece os valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas cabendo ao Estado garantir a remuneração destes”. O medo dos sábios é que o prestígio e a remuneração fiquem somente com os professores não indígenas.

Ainda, de acordo com seu Sebastião Alves, casado, 54 anos, “[...] a escola precisa ensinar história dos brancos, porque é o que eles sabem ensinar, agora se quiserem saber de história Kaingang aí precisa vim conversar com a gente” (CADERNO DE CAMPO - 28/11/2017). Em contrapartida,,Helena, 35 anos, acha muito bom ter uma escola dentro da comunidade “[...] terminei meus estudos faz 3 meses no EJA, fiquei muito feliz, queria muito que os meus filhos voltassem estudar. Eu acho importante que o professor de história ensine a história dos brancos, porque a nossa a gente já sabe” (CADERNO DE CAMPO –16/11/2017). Nesse sentido, Casemiro (vice cacique) professor de língua Kaingang do ensino fundamental I, relatou que:

[..] quando eu estudava, eu lembro da professora de história ensinando sobre políticos e reis, a gente tinha que decorar tudo, era muito difícil. Acho que professores de história deveriam ensinar: história dos outros indígenas, como as do Guarani, Xetá, Munduruku, e tantos outro, porque as dos Kaingang a gente já conhece” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA CASEMIRO BASTISTA, 21/11/2017).

Porém, o relato de Adriane revela que não é porque eles são Kaingang que conhecem suas histórias “(...) estudo técnico em administração em Manoel Riba/PR, e muitas vezes os não indígenas que estudam comigo querem saber sobre a gente, como a gente veio parar aqui e eu não sei responder, então acho que poderia ensinar isso na escola” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA – ADRIANE F. DOS SANTOS, 28/11/2017). Licínio disse também que gostaria muitos que seus filhos aprendessem sobre a história da T.I Faxinal “eu mesmo não sei como viemos para aqui, se você me perguntar: Como tudo isso aqui começou? eu não saberia te responder” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA - LICINÍO CORDEIRO, 22/11/2017).

Outro relato para desmistificar essa ideia de que precisa ser indígena para conhecer suas histórias, pode ser verificado em uma aula proferida pelo professor indígena, que ensina a língua Kaingang, Jorge No Kaya Alves. O professor realizou uma aula prática com seus alunos ensinando como os Kaingang cozinhavam a carne antigamente, aula que ele chama de TINĪNE (carne enterrada), e tem o objetivo de ‘recuperar as tradições perdidas’. Antes da aula prática, o professor trabalhou em sala, com os alunos, o texto escrito por Telêmaco Borba, *Caçadas*, disponível na obra “Actualidade Indígena no Paraná”, considerado o primeiro livro etnográfico escrito sobre os índios do Paraná, tendo por objeto os grupos Kaingang, Guarani e Aré, e com os quais ele havia estado durante o período de 1863 a 1873.

(...) se a caça é grossa, anta (oyoro), tiram-lhe as entranhas, dão o sangue aos cães e a deixam dentro d’ agua; num outro dia, vão conduzi-la a seos rachos, onde assam pelo seguinte modo: fazem num chão uma cova, proporcional ao tamanho da caça, põem-lhe fogo dentro e muita lenha, sobre esta quantidade de pedras; quando as pedras estão vermelhas e a lenha reduzida a brazas, forram a cova com folhas de palmeiras, deitam nella a carne com o couro, previamente queimados os pelos, e a cobrem com as mesma e outras folhas e muita terra por cima de tudo. Ao outro dia descobrem a carne que esta perfeitamente preparada, é muito saborosa, e assim comem sem adubo (TELÊMACO BORBA, 1908, pag. 10).

Em cada imagem abaixo está a explicação de como se dá todo o processo da carne enterrada.

Figura 18 - Aula prática TINĪNE (carne enterrada) – Faz se um buraco do tamanho da caça, depois dentro do buraco coloca-se pedras de tamanho médio e lenha, por último acende o fogo



FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 2017.

Figura 19 - Aula prática TINĪNE (carne enterrada). Tira-se a brasa e deixam somente as pedras quente, coloca-se por cima das pedras folhas de bananeiras e a carne em cima das folhas



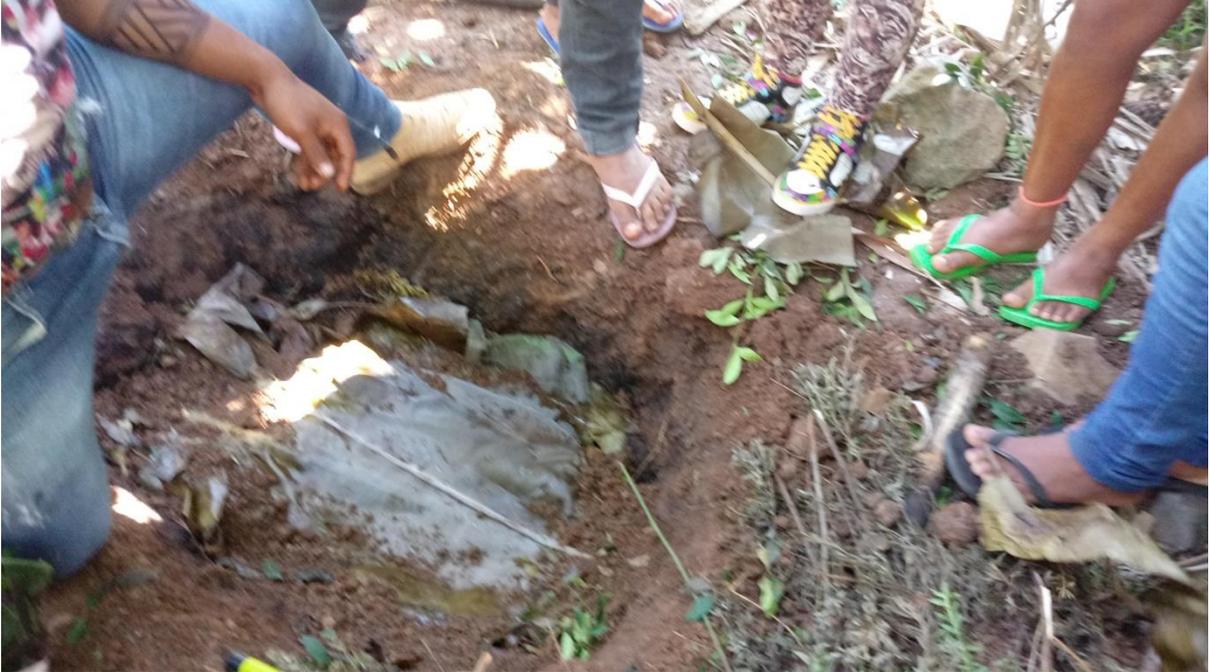
FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 2017.

Figura 20 - Aula prática TINĪNE (carne enterrada). Depois cobre a carne com folhas de bananeiras e, por cima, joga a terra



FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 2017.

Figura 21 - Aula pratica TINĪNE (carne enterrada). Deixe a carne durante um dia enterrada.



FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 28/08/2017.

Figura 22 - Aula pratica TINĪNE (carne enterrada). Desenterrando a carne.



FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 28/08/2017.

Figura 23 - Aula pratica TINĪNE (carne enterrada). Carne cozida.



FONTE: Professor Kaingang Jorge No Kaya Alves, 28/08/2017.

O professor Jorge me relatou que nunca tinha ouvido ninguém na aldeia falar sobre esta pratica de cozinhar a carne enterrando-a e que ele aprendeu isso lendo o livro de Telêmaco Borba, “depois que eu li perguntei ao meu pai se ele nunca ouviu ninguém falar sobre isso, ele disse que não. Depois de passados alguns dias, meu pai acho que andou conversando com outros indígenas, disse que parece que antigamente era assim”. (CADERNO DE CAMPO, 14/11/2017)

Trabalhar com temas da história Kaingang não depende do professor ser indígena ou não indígena, depende é de sua vontade e dedicação aos estudos, ou seja, se ele não buscar uma formação específica irá reproduzir o modelo de aula que ele próprio vivenciou enquanto estudante de escolas/universidades não indígenas.

O cacique da T.I Faxinal é um homem observador e de poucas palavras, foi o último a me conceder a entrevista, pois, segundo ele, sendo o último poderia saber tudo o que eu tinha visto e ouvido na comunidade. Em entrevista, ele se mostrou muito preocupado com as questões relacionada à escola, pois, em suas palavras, “escola é muito importante para a comunidade, é nela que as crianças aprendem como lidar com as questões lá de fora. Eu vou todos os dias na escola para saber se tudo está correndo bem”.

Realizei a entrevista com o cacique fora da aldeia, pois por vários dias eu estava tentando falar com ele, mas sempre chegava alguém para interromper nossa conversa. O cacique é muito solicitado dentro da comunidade, tudo que acontece lá

dentro precisa passar por ele antes. Dessa forma, ele, juntamente com sua esposa e neta, foram almoçar comigo na cidade e, durante as duas horas que ficamos no restaurante, muitas pessoas que chegavam passava em nossa mesa para cumprimentá-lo, mostrando ser bastante conhecido também pelos não indígenas.

[...] eu não conheço a história certinho de como surgiu está aldeia, não sei te dizer se o professor de história ensina isso para nossos alunos, se não ensina vou procurar saber e vou cobrar. Sei que todas essas terras que você está vendo aqui eram nossas, sempre foram nossas, mas a FUNAI veio aqui e diminui muito nossa terra. Eu quero que os alunos aprendam tudo sobre as coisas dos não indígenas, porque a gente precisa ter esses conhecimentos. Mas os conhecimentos dos nossos antepassados também são de igual importância e precisam ser contados para não serem esquecidos. Sempre tem pessoas aqui das universidades fazendo pesquisa, guardando nossas histórias em seus livros. E isso tudo pode ser usado na escola (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA CACIQUE, JOSE NOTÁNH PINHEIRO, 18/12/2017)

O cacique dá muito valor para a escola e disse que gosta de todos que trabalham ali, “sei que muitos me acham bravo, mas eu não sou”. Ele também tem nítida compreensão que as pesquisas realizadas junto a sua comunidade poderão contribuir de alguma forma, estão acostumados a receber estes turistas que de vez em quando perambulam em suas terras.

Figura 24 - Cacique José Notánh Pinheiro e sua esposa Paulina Kanhru Brasilio.



Fonte: Autor, 2017.

Os professores indígenas entrevistados, tanto os que trabalham na escola como aqueles que por questões políticas ou leis internas não trabalham mais, acham que um pedagogo indígena na escola resolveria muitos dos problemas, em suma, “[...] falta um pedagogo indígena formado para nos orientar” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA – VENICIOS NOVIGPY GENEROSO, 28/11/2017).

4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Através do levantamento de dados, coletas de informações e estudos teóricos pude observar que o ensino de história do colégio precisa de uma melhor condução no trato das questões preconizadas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases/ 1996, que defende uma educação escolar para os indígenas intercultural, específica e diferenciada. Para tentar minimizar o problema, o plano de intervenção está dividido em 3 etapas:

1. Socialização dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os Kaingang da T.I Faxinal para os professores de história que trabalham na comunidade;
2. Roda de Conversa com todos os funcionários da escola, indígenas e não indígenas sobre o tema: os povos indígenas no Brasil e a legislação;
3. Seleção dos conteúdos que contemplam as histórias indígenas.

4.1 PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA

A primeira etapa da intervenção ocorreu durante a Semana Pedagógica¹⁵ do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2018. A mesma foi escolhida porque era o dia que todos os professores estariam juntos na escola.

Iniciei a etapa fazendo uma breve socialização por meio de uma conversa com os professores de história; na ocasião, a escola havia contratado dois dos três professores que estavam no ano de 2017, assim, permaneciam a professora Daniela Caroline e o professor Luiz Edison. De acordo com os dados obtidos na pesquisa de campo com os Kaingang, mostrei a eles que a comunidade desejava que suas histórias antigas e atuais fossem contadas em sala de aula, sem desprezar a história

¹⁵ A semana pedagógica é um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo. Disponível: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

dos brancos, mas mantendo uma articulação entre as duas, principalmente porque os Kaingang precisam entender o quanto é importante ter uma relação com a história ocidental como garantia dos seus direitos.

Dessa forma, transmiti aos professores os pedidos dos Kaingang a respeito da escola ensinar sobre a legislação, pois, durante as entrevistas, a comunidade solicitou inúmeras vezes que gostariam que seus filhos, sobrinhos, netos, primos, entre outros, aprendessem sobre os direitos dos povos indígenas. Assim, compreendemos que o ensino de história precisa, urgentemente, contribuir e instrumentalizá-los para suas lutas.

De acordo com o RCNEI (1998), é importante que os alunos indígenas conheçam os seus direitos - aqueles inerentes a todo ser humano, aqueles assegurados na Constituição e o potencial de conquista de outros novos. Trata-se de suporte para que povos e comunidades indígenas saibam exigir seus direitos diante da sociedade e esta saiba respeitar e preservar a integridade física e moral dos povos indígenas para o exercício dos direitos dentro das comunidades indígenas. Entre os direitos a serem garantidos e assegurados na escola está o de construir um currículo diferenciado e específico.

No decorrer da conversa, percebi que os professores e demais funcionários, que trabalharam no Colégio no ano letivo de 2017, demonstraram pouco conhecimento sobre a legislação que ampara os povos indígenas. A pedagoga que atende alunos e professores do colégio no período matutino, relatou que

[...] não conheço bem as Leis que amparam a educação escolar indígena, alguma coisa eu sei, porque acabamos lendo uma hora ou outra quando surge algum problema na escola. O governo não dá formação específica para nós (não indígena), todas as formações, específicas e diferenciadas que tem são somente para professores indígenas (CADERNO DE CAMPO, 14/11/2017).

Os professores de história do colégio relataram que não conheciam a legislação da educação escolar indígena. A professora Daniela Caroline diz “ [...] conheço bem pouco sobre as leis da escola indígena” (CADERNO DE CAMPO, ENTREVISTA DANIELA CAROLINE DERBLI, 15/02/2018). O professor Luiz Edison também afirmou que:

[...] desde o dia em que cheguei aqui, ninguém veio falar comigo sobre isso, de lei diferenciada. Mas, gostaria muito de conhecer, porque gosto muito de trabalhar aqui nesta escola e não pretendo sair, a não ser que o cacique não me queira mais aqui. Estou com vergonha de dizer que não conheço

esta legislação, porque a culpa também é minha” (CADERNO DE CAMPO – ENTREVISTA - LUIZ EDISON DUARTE – 15/02/2018).

Os relatos acima demonstram que é urgente e necessário que os profissionais que trabalham nessa instituição conheçam as leis que amparam os indígenas, principalmente, os ligados à educação escolar. Assim, seria interessante que os professores pudessem trabalhar esses assuntos em sala de aula, até porque os Kaingang gostariam que a escola ensinasse esses conteúdos.

No dia 16/02/2018, aproveitando que a maioria dos funcionários da escola estava presente no colégio, perguntei o que eles achavam de realizarmos na escola uma roda de conversa com o tema: Os Povos Indígenas no Brasil e a legislação? Todos concordaram e ficaram animados com a ideia, porém disseram que só participariam se fosse em um dia de sábado, pois a maioria dos professores trabalham em duas, três e até quatro escolas diferentes durante a semana. Decidiram que o melhor dia seria 10/03/2018 (sábado), pois, nesse dia, iria ocorrer o Planejamento, data reservada no calendário escolar 2018 para o planejamento das atividades escolares, como por exemplo, Plano de Trabalho Docente (PTD).

No dia 10/03/2018, eu e a professora Isabel, orientadora desse trabalho, estivemos no colégio no período matutino para a realização da segunda etapa da intervenção. Chegamos bem cedinho no colégio e participamos da reunião sobre o planejamento escolar, o tema da reunião era a confecção do PDT de acordo com as normas que o NRE de Ivaiporã havia passado. De acordo com o núcleo, era para todos os professores incorporarem as especificidades da educação escolar indígena no PTD, porém as pedagogas que estavam conduzindo a reunião não explicaram aos professores o que eram essas especificidades, o que tão pouco foi questionado por eles.

Começamos nossas falas com os profissionais da escola a partir das nove e meia da manhã e fomos até o meio dia. A roda de conversa foi realizada da seguinte maneira. Primeiramente, mantivemos os profissionais sentados em círculo, depois iniciamos explicando que estávamos ali para realizarmos uma conversa com todos sobre: Os Povos Indígenas no Brasil e a legislação. Porém, precisávamos que todos participassem expondo suas dúvidas e contribuições, referimo-nos aos professores indígenas presentes enfatizando que a participação deles era fundamental para nos ajudar e também ajudar seu colegas de trabalhos.

Durante nossas conversas com os professores e demais funcionários, começamos abordando o movimento indígena brasileiro iniciado na década de 1970, “(...) quando as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias” (MUNDURUKU, 2012, p.51). Nesse período, o movimento social estava em pleno desenvolvimento num país governado por militares que adotaram uma linha dura contra os movimentos pró-democracia, assim os povos indígenas passaram a ser incorporados nessa movimentação política por meio da participação em assembleias de líderes e chefes indígenas.

Segue abaixo a lista dos assuntos que realizamos para serem abordados em nossa roda de conversa.

- 1988 – Constituição Federal – Índios conquistam a cidadania;
- 1989 – Convenção 169 OIT;
- 1991 – Nova política do MEC para a educação escolar indígena;
- 1993 – Diretrizes para a Educação Escolar Indígena (bilíngue, intercultural, diversificada e específica);
- 1996 – LDB (Lei 9394/96) Inclui Educação Escolar Indígena no sistema público de ensino;
- 1996 – Relatório Delors UNESCO – Bilinguismo e Interculturalidade “A educação [...] terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural.” (1996, p.237);
- 1998 – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI;
- 2001 – Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (Estadualização e criação de Escolas Indígenas);
- 2001 – Lei Estadual 13.134 – Paraná; modificada pela Lei Estadual 14.995/2006;
- 2004 – Brasil promulga a Convenção 169 OIT;
- 2005 – Plano Estadual de Educação (Escola Indígena, Contratação de professores);
- 2009 - I CONEEI;
- 2009 - Criação dos Territórios Etnoducacionais;

- Parecer 13/2012-MEC– Institui as DCNs para a EEI ¹⁶ .;
- 2008 - Lei 11.645 que obriga o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica;
- 2012 - Educação Superior – LEI Federal 12.711;
- 2013 - Ação Saberes Indígenas na Escola;
- Parecer 6/2014 que institui DCNs para a Formação de Professores Indígenas
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências;
- Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais;
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008;

Os professores indígenas também contribuíram com suas falas, explicando sobre as diferenças em trabalhar com os alunos (as) Kaingang. O professor de língua Kaingang, Jorge No Kaya Alves, relatou que

“[...] as pessoas têm uma visão distorcida do Kaingang, é muito recente para nós a educação como ela está hoje, muitos dos pais desses alunos que vocês dizem que não cobra dos seus filhos o estudo, não tiveram oportunidade de estudar e, os que estudaram não têm recordações boas. O professor não indígena precisa entender uma coisa, nós temos que lidar com duas línguas diferentes, e os alunos tem muita dificuldade com o português, vocês precisa falar mais devagar e usar um vocabulário mais simples com eles” (CADERNO DE CAMPO, 10/03/2018).

¹⁶ Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculado\)82187207/18692-educacao-indigena](http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculado)82187207/18692-educacao-indigena)> Acesso em 2018.

Em outro momento do curso, o professor Jorge No Kaya Alves nos chamou atenção sobre as diferenças existentes entre os brancos e os indígenas em relação ao tempo,

[...] queria dizer outra coisa, diferente de vocês que quando estão participando de algum curso ou resolvendo um problema, ficam a todo momento perguntando que horas é? Querendo ir embora. Nos indígenas não somos assim, se temos um problema para resolver sentamos e conversamos e, só vamos embora depois de resolver este problema. Vocês brancos são apegados no tempo do relógio, o tempo todo olhando no celular para saber se já deu a hora par ir embora, nós somos diferentes, se precisar nos dormimos aqui até resolvermos tudo.(CADERNO DE CAMPO – 10/03/2018).

O tempo foi muito curto para tratar de todo os tópicos que havíamos proposto e os professores tinham um interesse maior em saber como eles poderiam trabalhar a temática indígena na escola, então nos concentramos em explicar para eles como poderiam, por exemplo, executar a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena na educação básica.

Primeiro explicamos que a Lei tem por objetivos a reparação da dívida histórica; o reconhecimento da socio diversidade indígena; o combate aos racismos e preconceitos - institucionais e personalizados e a superação de desinformações, de equívocos e da ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas. tudo isso uma vez que o papel da escola é viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”. (Silva, 2010, p.46).

A partir dessa discussão uma questão foi levantada: o que ensinar sobre história e culturas dos povos indígenas no Brasil? e o ponto de partida foi fazer um levantamento da atualidade dos povos indígenas. Tais conteúdos seriam encontrados, nada mais nada a menos do que ouvindo os mais velhos.

Nesse momento, os professores não indígenas afirmaram que é muito difícil conseguir levar os indígenas mais velhos até a escola para narrarem suas histórias. Então, sugerimos que eles poderiam fazer esse trabalho com a ajuda dos professores indígenas, trabalhando de forma interdisciplinar. Outra estratégia para conseguir os relatos dos mais velhos, é os professores ensinarem os alunos a realizarem entrevistas em casa com a família. Tal como Silva (2015), quando trabalhou como professor de História na aldeia Bodoquena/MS.

Segundo o autor, ele “[..] teve muita dificuldade de convencer os alunos Kadiwéu que as culturas indígenas são importantes e que elas precisavam ser valorizadas”, a fim de não caírem no esquecimento e serem substituídas, sem reflexão, pelos usos e costumes dos não índios. Como alternativa, o professor ensinou os alunos a trabalharem com procedimentos de pesquisa, “aprenderam a observar, colher e sistematizar informações, tornando (nas palavras dos próprios alunos) antropólogos de si mesmo” (SILVA, 2015, p. 33).

Ainda como resultado da pesquisa realizada pelo autor, os alunos trouxeram para sala de aula várias histórias relatadas pelas pessoas mais velhas da aldeia sobre os seguintes temas: moradia, vestuário, brinquedos, alimentação, guerra e luto. As histórias ouvidas nas entrevistas foram socializadas em sala de aula e mais tarde uma avaliação escrita em bilíngue foi solicitada para saber o que haviam aprendido. O professor “[..] constatou que todos compreenderam que não eram inferiores aos não índios, mas únicos e particulares[...], “[..] descobriram e sentiram o quanto é bom ser índio e conhecer a própria história [...]” (SILVA, 2015, p.34).

Ainda sobre as dificuldades de conseguir extrair dos mais velhos sua história, apresentamos o livro *Kaingang do Faxinal: nossos conhecimentos e nossas histórias antigas*, 2010, organizados pelos professores indígenas da T.I Faxinal: Alexandre Krenkag Aparecido Farias e Jorge No Kaya Alves e os docentes da UEM: Rosângela Célia Faustino e Lúcio Tadeu Mota.

O livro, citado acima, contém 74 páginas e conta as histórias e os costumes dos Kaingang da T.I Faxinal, entre as páginas 57 a 74, encontram-se as entrevistas realizadas com os mais velhos, nas quais eles narram suas experiências de vida e as histórias que ouviram dos seus pais, avós e bisavós. Trata-se um material riquíssimo e parece que é pouco usado pelos professores da escola, apesar de existem na biblioteca mais de 50 exemplares. Alguns professores disseram que já trabalharam com este livro, mas outros nem o conheciam. A justificativa dos professores é que, muitas vezes, eles trabalham 40 horas semanais em três e até quatro escolas diferentes e, por isso, falta tempo para planejarem algo que está fora do livro didático, porém esse livro está disponível na biblioteca da escola e pelo estado de conservação e disposição na estante, percebemos que são poucos utilizados nas salas de aula.

Sobre esse aspecto, Grupioni apresenta uma ampla referência bibliográfica denominada de “Biblioteca mínima sobre as sociedades indígenas no Brasil”, sobre

a qual o autor escreve: “Trata-se de uma seleção de livros indicados no trabalho Por onde começar uma pesquisa sobre índios? Roteiro bibliográfico” (GRUPIONI, 1998, p. 493).

Realizamos para os professores uma lista de sites que podem ser visitados e consultados como parte de trabalhos escolares a serem realizados pelos alunos ou ainda como apoio ao trabalho dos professores interessados em aprimorar seus conhecimentos sobre o tema. Ainda socializamos esses endereços eletrônicos através do WhatsApp e no e-mail dos professores para que todos pudessem ter acesso.

- <http://www.dhi.uem.br/laee/>, o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá, disponibiliza grande quantidade de material referente à temática indígena, lá é possível encontrar artigos, dissertações, teses, entre outros, disponível para download, nos quais é possível acessar informações de pesquisas recentes sobre os povos indígenas.
- <http://pib.socioambiental.org/pt>, Instituto Socioambiental é uma organização não governamental que atua há décadas na questão indígena, rico em informações atualizadas sobre as mais de 230 populações indígenas que habitam o Brasil. Ela possui ainda uma versão especialmente preparada para as crianças, como jogos e animações.
- <http://www.funai.gov.br/>, Funai é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça ela é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. A Funai possui vários textos e mapas sobre os diversos povos existentes no território brasileiro, ainda tem links que dão acesso aos outros importantes sites, como por exemplo, o site Biblioteca Curt Nimuendaju, que possui uma coletânea digital de artigos e livros raros sobre línguas e culturas indígenas sul-americanas.
- <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>. O Projeto Trilhas de Conhecimentos - o ensino superior de indígenas no Brasil teve início em fevereiro de 2004, por meio de uma doação da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative. O trabalho visa dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através de sua formação no ensino superior. Para tal, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade,

Cultura e Desenvolvimento (LACED) investiu em apoiar/financiar núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas à educação superior de indígenas. O site possui vários artigos, teses e dissertações, além das coletâneas de livros que foram realizados no projeto, como por exemplo, o livro: *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006) de autoria de Gersem dos Santos Luciano – Baniwa.

- <https://www.cpei.ifch.unicamp.br/os-índios-na-história-do-brasil-0>, o site Os índios na História do Brasil, criado por John Manuel Monteiro, apresenta teses, textos de reuniões científicas, cursos sobre a História Indígena e vários links ligados ao tema.
- www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm, o Portal Kaingang busca manter, na *web*, um espaço de informação segura e atualizada a respeito do povo Kaingang. O site foi criado em 2005 e é mantido pelos indigenistas Juracilda Veiga e Wilmar da Rocha D'Angelis.

4.2 TERCEIRA ETAPA

A terceira etapa da intervenção aconteceu nos dias 19 e 20 de março de 2018, nesse momento, realizamos com os professores de história as escolhas dos conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula. Nos dias 19 e 20 de março de 2018, durante o período da manhã e no horário da hora atividade da professora Daniela Caroline, elaboramos o Plano de Trabalho Docente do 6º ano, pois, em outros momentos de nossas conversas, a professora havia relatado que não sabia quais conteúdos trabalhar no período da pré-história indígena.

O Plano de Trabalho Docente - PTD - representa a operacionalização do que foi planejado no Projeto Político Pedagógica - PPP - e na Proposta Pedagógica Curricular – PPC, assim deve ser pensado como peça fundamental de todo o processo de ensino aprendizagem da escola. É no PTD que os professores definem e delineiam o trabalho a ser realizado em uma turma específica, durante bimestre, trimestre, semestre entre outros, conforme organização da escola (PARANÁ, 2015). De acordo com a LDB 9394/96. Art 13, os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A PPC (2018) do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, no início do documento, esclarece que nele estão contidos “os conteúdos de cada disciplina”. Dessa forma, entende-se que os elementos que fundamentam o PPC tanto os conceituais, metodológicos e avaliativos foram elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais Orientadoras para Educação Básica da Rede Estadual do Paraná e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Ainda sobre os conteúdos, o mesmo diz “que esses são definidos de acordo com a série/ano, salienta que os encaminhamentos metodológicos, avaliação de cada conteúdos específico deverá ser elaborado pelo professor no Plano de Trabalho Docente” (PROPOSTA PEDAGOGICA CURRICULAR, 2018, p. 136).

Logo a seguir está a tabela que consta no PPC da escola, contendo os conteúdos estruturantes¹⁷ e conteúdos básicos¹⁸ dos 6º, 7º, 8º e 9º anos para o Ensino de História.

¹⁷ Conteúdos estruturantes são saberes, conhecimentos construídos historicamente e considerados fundamentais para a compreensão do objeto e organização dos campos de estudos de uma disciplina escolar. Deles derivam os conteúdos específicos que compõem o trabalho pedagógico e a relação de ensinoaprendizagem no cotidiano da escola. Eles devem ser trabalhados de forma articulada entre si. Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba, 2008.

¹⁸ Conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. - PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Básica. Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba, 2008.

Figura 25 - Tabela do PPC da disciplina de História - Colégio Estadual

COLÉGIO EST. INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS - EIEFM
TERRA INDÍGENA FAXINAL - CÂNDIDO DE ABREU - PR

autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Conteúdos:

6º Ano	
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de Poder; • Relação de Trabalho; • Relação Cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • A experiência humana no tempo; • Os sujeitos e suas relações; • A cultura local e a cultura comum.

7º Ano	
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de Poder; • Relação de Trabalho; • Relação Cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • As relações de propriedade; • A constituição histórica do mundo do campo e da cidade; • A relação entre o campo e a cidade; • Conflitos, resistências e produção e a cidade.

8º Ano	
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de Poder; • Relação de Trabalho; • Relação Cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e trabalho; • A luta pela cidadania; • Emancipação, terra e liberdade.

9º Ano	
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Relações de Poder • Relação de Cultura • Relação de Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação do Estado • Os sujeitos, guerras e revoluções • A constituição das instituições Sociais • A constituição das instituições Sociais • Sujeitos Guerras e revoluções • Sujeitos guerras e revoluções • A formação do Estado

275

Fonte: Autor, 2018.

A PPC – disciplina de História (2018) não usa e nem orienta os professores a usarem o RCNEI em seus planejamentos, porém deixa aberto aos professores as escolhas dos conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, orienta a proposta metodológica de partir da história do Brasil para a Geral, possibilitando a abordagem da história regional o que atende a Lei 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná (PARANÁ, 2008).

As Diretrizes Curriculares Estaduais de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008) alertam que nem todos os conteúdos trabalhados deverão partir da História do Brasil, citando como o exemplo, o

conteúdo específico sobre a Revolução Industrial, que é um acontecimento que teve um início específico, na Inglaterra da segunda metade do século XVIII. Como partir do Brasil e fazer relação com este acontecimento? A partir das limitações impostas pelo Pacto Colonial, que tipo de produção econômica era permitida ao Brasil em meados do século XVIII? Este conteúdo exige que se parta da História da Europa para o Brasil, pois o conceito assim o determina, ou seja, “seria anacronismo tratar a Revolução Industrial a partir do Brasil, tendo em vista que o Pacto Colonial restringia a transformação da matéria-prima em produtos manufaturados” (PARANÁ, 2008, p.32). Esse indica ao professor que quando não é possível partir da História do Brasil é possível iniciar a abordagem por estudos comparativos, de forma a continuar priorizando a História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Orientadoras para a rede estadual de Educação do Paraná ressaltam a importância da elaboração e execução do PTD:

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas (PARANÁ, 2008).

Alguns elementos devem ser contemplados no PTD, são eles: identificação, conteúdos (estruturantes, básicos e específicos), justificativa/objetivos do conteúdo, encaminhamento metodológico, recursos didáticos, avaliação (critérios e instrumentos) e referências. A professora de História Daniela Caroline usa o livro didático da escola para elaboração do seu planejamento diário e como me disse “não abre mão de usar o livro”. Ao pesquisador e professor Edson Machado Brito da etnia Kayapó, sugeri duas atividades pedagógicas muito criativas que podem ser desenvolvidas com os livros didáticos de história nas escolas indígenas e não indígenas que é:

De um lado é possível e necessário desmontar os dispositivos ideológicos que geram os preconceitos contra os povos indígenas, contidos no interior dos livros didáticos, e esse é um exercício simples, pois a maioria desses manuais está repleta de preconceitos evidentes, equívocos grosseiros, generalizações e uma completa falta de informações precisas sobre os povos indígenas. Por outro lado, é possível dialogar com uma bibliografia coerente, que aborde a temática indígena com seriedade, competência e responsabilidade (BRITO, 2009, p.65).

O livro didático, muitas vezes, é a única fonte de pesquisa usada tanto pelos professores como pelos alunos na interpretação dos fatos, no entanto, o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas, principalmente as ligadas aos indígenas.

Levamos para os professores de história a cópia impressa do livro “História do Paraná: Pré-história, Colônia e Império¹⁹” (2011), organizado pelo professor da UEM, Lúcio Tadeu Motta. Este livro foi elaborado para ser usado pelos alunos do Curso de Licenciatura em História, Modalidade à Distância, da Universidade Estadual de Maringá, portanto possui uma linguagem acessível, podendo ser utilizado em sala de aula. Usamos esse material para trabalhar os conteúdos da pré-história indígena paranaense. Os outros conteúdos que constam no PTD do 6º ano serão trabalhados pela professora com o uso do livro didático e pesquisa realizadas na internet, além dos conhecimentos advindos dos Kaingang da T. I. Faxinal.

Logo abaixo consta uma tabela na qual elaboremos o PTD do 6º ano para ser usado no 1º Trimestre do ano letivo de 2018, uma vez que os conteúdos poderão continuar sendo tratados durante o 2º trimestre.

¹⁹ Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/uploads/downloads/historia-do-parana--prehistoria-colonia-e-imperio_1443539783.pdf> Acesso em 2018.

Plano de Trabalho Docente

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS – EIEFM Endereço: Rodovia PRT 487 – KM13 – Zona Rural – Terra Indígena Faxinal, no distrito de Três Bicos. Município: Cândido de Abreu – Paraná, CEP: 84.470-000, S/telefone. E-mail: cbysergiokrigrivajalucas@seed.pr.gov.br				
Professora:	Ano: 2018	E-mail:	Turma: 6º ano	Período: matutino
Disciplina: História				Quantidade de aulas na semana:
03				

1º Trimestre

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Conteúdos Específicos	Justificativa e Objetivos	Encaminhamento Metodológico e Recursos Didáticos	Critérios de Avaliação e Recuperação	Referências
Relações de trabalho.	A experiência humana no tempo.	1-Construindo a História -Importância da História; -Diferentes interpretações da História; -Fontes Históricas; -Sujeitos históricos; -Tempo; -Calendários;	- Justificativa: o estudo da pré - história visa esclarecer os primórdios da história humana que é baseada, quase exclusivamente, em hipóteses elaboradas a partir dos restos materiais encontrados em sítios arqueológicos. O início do povoamento da América deve ser compreendido a maneira	- Encaminhamento Metodológico buscar instigar nos alunos a capacidade de questionar e criticar os conteúdos e as abordagens existentes nos textos trabalhados, de modo que o aluno gradativamente possa obter autonomia na busca do conhecimento. Nessa proposta é	De acordo como PPP da escola a avaliação deverá ser contínua, cumulativa, processual e diversificada, tendo como função diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento do aluno e a prática pedagógica do professor. Serão realizadas 4 avaliações:	- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania, 6º ano. 3. ed . São Paulo: FTD, 2015. COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO
Relações de poder.	Os sujeitos e suas relações					

<p>Relações Culturais.</p>	<p>como outro no tempo.</p> <p>As culturas locais e a cultura comum.</p>	<p>-Linhas do tempo; -Profissionais que auxiliam nos estudos históricos.</p> <p>2- A origem do ser humano.</p> <p>-Formação do planeta Terra; -Evolução dos seres humanos; -Períodos: Paleolítico e Neolítico, - Pré-História brasileira. - Povoamento da América;</p> <p>3- Pré –História do paranaense</p> <p>- História do Paraná (Lei 13.181/01) e História Indígena (Lei.11/645/08)</p>	<p>pela qual os povos americanos se desenvolveram desde a sua chegada a este continente buscando permitir uma melhor compreensão das sociedades americanas do presente.</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Perceber que a história é a ciência que estuda as ações humanas no tempo e no espaço. - Compreender como atuam os historiadores, como examinam as fontes e como o presente orienta o trabalho que realizam. - Analisar diferentes tipos de fontes históricas. - Destacar a importância da relação presente/passado para o estudo da história. - Identificar os conceitos de fonte histórica, sujeito histórico e tempo histórico.</p>	<p>preciso apresentar diferentes interpretações para um mesmo acontecimento. Apresentar aos alunos um diálogo respeitoso entre sua realidade e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas.</p> <p>Metodologias:</p> <p>- Aula expositiva e dialogada; - Exercícios elaborados pelo professor; - Exercícios do Livro Didático; - Leituras; - Discussões; - Trabalhos em grupos; - Dinâmicas; - Pesquisa de Campo; - Leitura e interpretação de textos diversificados; etc.</p> <p>- Recursos Didáticos: Livros, Jornais, Histórias em quadrinhos, pinturas. - Filmes e músicas. - Quadro de Giz, imagens, documentários,</p>	<p>A avaliação 1 – valor 3,0</p> <p>-verificará qual a compreensão dos alunos acerca do tempo (natureza, cronológico e histórico). A proposta é que os alunos façam o levantamento de algumas atividades realizadas por eles e por seus parentes ao longo do dia, da semana, dos meses ou das estações. A proposta é que identifiquem essas atividades e os marcadores de tempo que orientam o seu início e o seu fim. Após esses levantamentos os alunos organizarão calendários bilíngues que será exposto no mural da escola.</p> <p>Avaliação 2 – valor 2,0</p> <p>- avaliação escrita contextualizada onde os alunos respondera o que é História, quais tipos de fontes o historiador usam para escrever a história, e a importância da relação presente/passado para o estudo da história.</p>	<p>KRIGRIVAJA LUCAS – EIEFM. Projeto Político Pedagógico. Cândido de Abreu, Terra Indígena de Faxinal, 2017.</p> <p>-FAUSTINO, Rosângela Célia; FARIAS, Alexandre Krenkag Aparecido; ALVES, Jorge No Kaya; MOTA, Lúcio Tadeu (Org). Kaingang do Faxinal: nossos conhecimentos e nossas histórias antigas. Maringá, Eduem, 2010.</p> <p>- MOTA, Lúcio Tadeu (org). História do Paraná: Pré-</p>
-----------------------------------	--	--	---	---	--	---

		<p>- Populações caçadoras, coletoras e pré-cerâmicas do Paraná.</p>	<p>- Localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo e desenvolvimento noções de simultaneidade, posterioridade e anterioridade.</p> <p>- Identificar os marcadores de tempo dos kaingang da T.I de Faxinal.</p> <p>- Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida humana no planeta.</p> <p>- Constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo.</p> <p>- Comparar o modo de vida do homem do Paleolítico com o do Neolítico e destacar as mudanças que a revolução agrícola trouxe para as sociedades humanas e a natureza.</p> <p>- Conhecer as principais diferenças entre as</p>	<p>mapas históricos.</p> <p>-Tv Multimídia.</p> <p>- Depoimentos.</p>	<p>Avaliação 3 – valor 3,0 Avaliará qual a entendimento do aluno acerca da invenção do vazio demográfico no Paraná. O aluno fará vários folhetos informativo na língua kaingang sobre as populações caçadoras, coletoras e pré-cerâmicas que viveram no Paraná entre 9 mil a 3 mil anos AP que depois foram substituídas pelas populações indígenas: Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – a partir de sua chegada na região, por volta de 3 mil anos AP, e continuam a viver aqui até hoje. Estes folhetos serão distribuídos na comunidade.</p> <p>Obs: esta atividade será desenvolvida com a ajuda do professor de língua kaingang – trabalhando de forma interdisciplinar.</p> <p>Avaliação 4- valor 2,0 Avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos durante o 1º trimestre.</p>	<p>história, Colônia e Império. Maringá: Eduem, 2011.</p> <p>-MEC/SEF. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998.</p> <p>- PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Básica. Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba, 2008.</p>
--	--	---	---	---	--	--

			<p>teorias que explicam o surgimento da humanidade, inclusive a teoria da origem dos Kaingang.</p> <p>- Conhecer as populações que viveram no Paraná entre 9 mil a 3 mil anos AP denominadas pela Arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos. Que depois foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas – Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – a partir de sua chegada na região, por volta de 3 mil anos AP, e continuam a viver aqui até hoje.</p>		<p>Avaliação será feita através da observação, e levará em conta a participação e o progresso do aluno durante as aulas.</p> <p>- A média trimestral será construída a partir da soma das 4 notas AV.1 + AV.2 + AV.3 + AV.4 = 10,0</p> <p>- A recuperação de estudos, dar se a de forma permanente e concomitante ao processo de ensino aprendizagem e poderá acontecer utilizando diferentes estratégias para que leve o aluno a efetiva apropriação do conteúdo ainda não compreendido. Dentre as várias estratégias fazer - se o uso de: avaliação oral; pesquisas em livros, produção de texto com roteiro; interpretação de textos, reestruturação de provas e trabalhos em duplas ou em equipes, etc.</p> <p>A recuperação será paralela e da seguinte</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>forma: 4 avaliações no valor total de 10,0. Caso o aluno tenha obtido no processo de recuperação um valor acima daquele anteriormente atribuído, deverá ser substituído, prevalecendo o maior valor.</p> <p>*Ao aluno que não comparecer nas atividades avaliativas, por motivo de trabalho, acompanhamento dos pais na venda de artesanato ou intempéries climáticas (chuva, vento forte, temporal) será oportunizada nova chance de refazer suas atividades</p> <p>*Com relação ao aluno de inclusão, respeitando a Lei 9394/96 decreto N. 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado onde será oportunizado pelo professor à adaptação curricular, com atividades</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					diferenciadas focadas nas necessidades do aluno, dando maior tempo para realização das atividades.	
--	--	--	--	--	--	--

Durante o período noturno, no dia 19 de março de 2018, ainda em nossa terceira etapa, juntamente com o professor Luiz Edison, organizamos os conteúdos que ele poderá inserir em suas aulas durante o ano letivo.

Para seleção dos conteúdos, seguiram-se as ideias contidas no RCNEI (1998) que diz que o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo assim, na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas.

Ainda, conforme o RCNEI,

Ha que se reconhecer, no entanto, que tais relações sociais e políticas, e sua reflexão na escola, estruturam-se em um ambiente de profunda tensão, desigualdade e desequilíbrio. Basta atentar para o fato de que as sociedades indígenas constituem-se de povos minoritários quantitativamente - são menos de 1 % da população brasileira -, e qualitativamente - em relação a seu prestígio e poder no conjunto da sociedade brasileira. Ou seja, o desafio desse projeto educativo, através do currículo escolar, implica a difícil tarefa que é colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas "ameaçadas" com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder (RCNEI, 1998, p.60).

Em nossas entrevistas, realizadas na comunidade, pudemos constatar que os Kaingang desejam que essa interculturalidade seja exercida na escola, pois eles entendem que os conhecimentos de ambos os grupos são importantes para a formação do aluno indígena. Seguem abaixo os conteúdos selecionados para trabalhar na escola da T.I Faxinal, esses conteúdos podem ser excluídos, alterados e aumentos. Conforme pedido do professor os conteúdos, estão foram divididos de acordo com a visão clássica e tradicional da história do Brasil são eles: Período colonial, Período imperial, Período do Brasil contemporâneo, além da pré-história.

Pré-história

- ✓ Os povos caçadores, coletores e pré-ceramistas no Paraná (Tradição Humaitá, Tradição Umbu e Tradição Sambaqui;

- ✓ Fontes pré-históricas (instrumentos, cerâmicas, pinturas, objetos, sítios arqueológicos, etc.).

História antiga

- ✓ Os povos indígenas e as diferentes formas de contar o tempo;
- ✓ Os mitos indígenas e suas histórias;
- ✓ As populações indígenas históricas do Paraná (Guarani, Kaingang, Xeta e Xoklen).

Período colonial

- ✓ A conquista do Brasil: a visão indígena;
- ✓ População indígena e grupos étnicos existentes no Paraná e no Brasil antes da chegada dos portugueses;
- ✓ Natureza e povos indígenas na visão dos índios e dos europeus;
- ✓ Os aldeamentos indígenas no Brasil e no Paraná;
- ✓ O trabalho indígena no período colonial;
- ✓ Índios aldeados e índios hostis;
- ✓ Resistência indígena no período colonial;
- ✓ Relatos de viajantes no período colonial- Brasil e Paraná;
- ✓ As missões indígenas e jesuítas;
- ✓ As expulsões dos jesuítas;
- ✓ Os índios e os bandeirantes;

Período imperial

- ✓ O Diretório dos Índios;
- ✓ A Constituição de 1823 e os índios;
- ✓ O pensamento de José Bonifácio e os índios;
- ✓ Relatos de viajantes no período imperial- Brasil e Paraná;
- ✓ A política do império e os índios;
- ✓ O trabalho indígena no período imperial;
- ✓ A resistência indígena no período imperial;
- ✓ Os índios e a lei de terras de 1850;

- ✓ A participação dos índios na Guerra do Paraguai;

Período do Brasil contemporâneo

- ✓ População indígena e grupos étnicos existentes no Paraná e no Brasil no tempo presente;
- ✓ Os índios e o SPI (Serviço de Proteção ao Índio);
- ✓ As políticas de Rondon;
- ✓ Os índios e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio);
- ✓ O 19 de abril e o índio no período Vargas;
- ✓ O governo militar e o Estatuto do índio;
- ✓ Movimentos indígenas no Brasil;
- ✓ Os índios e a luta pela terra no Brasil e no Paraná;
- ✓ A resistência indígena na atualidade;
- ✓ A História da Escola da T.I Faxinal;
- ✓ A conquista da Terra Indígena Faxinal;
- ✓ Os índios e a Constituição de 1988;
- ✓ O Estado e os índios hoje;
- ✓ A diversidade cultural;
- ✓ Organização política, religiosa, cultural e social;
- ✓ O trabalho entre os povos indígenas hoje.

Partindo de tais conteúdos, selecionamos os objetivos em se trabalhar com eles em sala de aula.

- Informar as organizações locais (família, conselho dos idosos, conselho das mulheres) do direito de se organizar, assegurado na Constituição aos povos indígenas;
- Conhecer os seus direitos de respeito à cidadania e à diversidade étnica e cultural;
- Conhecer os movimentos não-indígenas que levaram os povos indígenas do Brasil a se manifestarem e se organizarem de maneira peculiar;
- Conhecer a história dos grandes movimentos indígenas no Brasil, seus principais líderes;

- Conhecer a história das organizações de bases de cada povo (local) e as organizações regionais e suas principais atividades;
- Valorizar os movimentos como meio de lutas para organizar e lidar com a sociedade envolvente (não-indígena);
- Atuar no sentido de fazer valer/aplicar estes direitos na experiência escolar e no cotidiano das relações humanas e sociais com a sociedade nacional;
- Conhecer os tratados, fóruns, declarações e convenções de que o Brasil faz parte e que tratem de direitos humanos e de direitos do cidadão;
- Conhecer as lutas e movimentos pela liberdade na história do Brasil e da América;
- Identificar nas narrativas o(s) território(s) historicamente ocupado(s) por seu povo e a situação atual; elaborar mapas das aldeias antigas e dos deslocamentos; saber as razões das mudanças dos locais;
- Refletir/trabalhar sobre a ocupação/invasão dos territórios indígenas;
- Distinguir as versões históricas construídas por seu povo das que foram produzidas por viajantes, antropólogos, historiadores, arqueólogos, fotógrafos, cineastas;
- Conhecer a história dos primeiros contatos do seu povo com os colonizadores ou com a sociedade nacional e outros momentos que interferiram na sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou constatar que o ensino de História do Colégio pesquisado não ocorre de forma específica e diferenciada. Nas últimas décadas, multiplicaram-se os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à criação, à implementação e ao reconhecimento das escolas indígenas. No entanto, ainda há um distanciamento muito grande entre o que determina a legislação e a realidade da escola, pois é evidente a resistência por parte do poder público em assumir suas responsabilidades.

A Legislação da Educação Escolar Indígena defende que os professores das escolas indígenas sejam índios e, prioritariamente, pertençam à mesma etnia dos alunos. Mesmo assim, a escola indígena é a escola do branco para o índio e na T. I Faxinal essa realidade se confirma. Os professores de História da escola não possuem formação específica para trabalharem com os alunos Kaingang, porém, eles a tentam fazer o seu trabalho, adaptando os conteúdos, pagando muitas vezes do próprio bolso as cópias de obras que não contem na biblioteca da escola, que por sinal divide espaço com a sala da pedagoga.

Outra observação é a necessidade da ampliação da Lei 11.645/2008 para o Ensino Superior, pois os indígenas estão recebendo diariamente dentro de suas comunidades trabalhadores não indígenas, como médicos, dentistas, enfermeiros e professores sem o mínimo conhecimento de suas especificidades. Ainda é muito comum, na semana do índio, depararmos-nos com alunos pintados e enfeitados com penas e outros adereços semelhantes, numa homenagem aos índios que demonstra o entendimento que os professores têm deles.

Outra questão é a carga horária de trabalho do professor que influencia diretamente no bom desenvolvimento das atividades escolares, o que vemos hoje nas escolas do Paraná e inclusive na escola da T.I Faxinal, são professores que trabalham em duas, três, quatro e até cinco escolas diferentes. Assim, questionamo-nos como é possível que eles tenham tempo de planejarem boas aulas? Que conheçam e saibam trabalhar com tantas especificidades? É preciso tratar com profundidade esses fenômenos em pesquisas posteriores, pois só assim é possível idealizar um projeto de intervenção possível de ser colocado em prática e

que realmente seja cumprido, pois acredito que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1996).

A educação diferenciada ainda está no papel, partindo da realidade que estudamos no colégio, pois as dificuldades estão em todas em todos os níveis de poderes, governo que não propõe medidas efetivas, as secretarias de educação que não dispõem de recursos suficiente nem meios institucionais para a implantação dessas políticas. Isso sem falar nos professores que lidam com Diretrizes Nacionais para educação indígena sofrendo pressões externas da secretária de educação, porém vivenciam uma realidade totalmente diferente com seus alunos em sala, então entendemos que a proposta de educação diferenciada ainda está longe de concretizada.

Concluimos então, que, se as discussões oportunizadas em nossa pesquisa sobre o ensino de História na escola indígena fossem realizadas com os professores e a comunidade elas poderiam, periodicamente, levar a alguma reflexão, penso que o nosso trabalho estará contribuído para que ambos possam caminhar em direção a uma escola diferenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. Dissertação (Mestrado). Maringá, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

_____. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira**. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010. Brasília: CINEP

BARTH, Fredrik (org.). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. México: DF. Fondo de Cultura Económica, 1976.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de História para populações indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set 1994.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Coleção história, sociedade e cidadania**. anos finais do ensino fundamental – 3. ed. São Paulo, FTD, 2015.

BORBA, Telêmaco M. **Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná**. Revista do Museu Paulista, São Paulo, n. 06, p. 53-62, 1904.

_____. **Atualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908

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

_____. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 003**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999b.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

_____. **Lei 11.645/ 2008**. Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.861**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASÍLIA. **Refencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRITO, Edson Machado de. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;

CUNHA. Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. In: **Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política multiculturalismo e a interculturalidade** (Doutorado). Florianópolis: 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; SILVA, Ivone Rocha da. **A educação escolar indígena no Paraná**. Seminário Nacional – Estado e Políticas Sociais. Cascavel, 2003.

FAUSTINO, Rosângela Célia; FARIAS, Alexandre Krenkag Aparecido; ALVES, Jorge No Kaya; MOTA, Lúcio Tadeu (Org). **Kaingang do Faxinal: nossos conhecimentos e nossas histórias antigas**. Maringá, Eduem, 2010.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. Tese (Doutorado). São Paulo: 2003.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. Brasília: MEC/MARI/Global, 1998.

GOMES, Dhiogo Rezende. **MÊ IXUJARÊNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA**: O Ensino de História na Escola Indígena Tekator do Povo PANHÍ – APINAJÉ. Dissertação (mestrado), Programa Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins, 2016.

LIMA. Antônio Carlos de Souza. O governo sob gestão do SPI. In: CUNHA. Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: Série Antropologia, 322, UnB 2002.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3. ed. Brasília, 2005.

MACEDO, Ana V. L. S.; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. F. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 185-207.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang**. História hoje, v1, nº2, 2012. p. 81-103.

MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e linguística. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-55.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu (org). **História do Paraná: Pré-história, Colônia e Império**. Maringá: Eduem, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª Ed. São Paulo, Paulinas, 2012.

NOELLI, Francisco Silva. **A ocupação humana na região Sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000**. Revista USP, n. 44, dezembro/fevereiro 1999-2000. p.218-269.

NOVAK, Éder da Silva. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930**. Dissertação (Mestrado). Maringá: 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana 4(1):47-77, 1998.

PACÍFICO, J. Machado; ESTRELA, G. Queiroga (Org.). **GESTÃO ESCOLAR: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica– História**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Escola Interativa - Plano de Trabalho Docente**. Curitiba, SEED, 2015. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/EscolaInterativa/plano_trabalho_docente_cge.pdf > Acesso em 5 de Março de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS. TERRA INDÍGENA – FAXINAL - CÂNDIDO DE ABREU – PR, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VenhJykre Si: Memórias, tradição e costumes entre os Kaingang da T.I. Faxinal** – Cândido de Abreu – Pr. PUC-São Paulo, 2012. Tese (Doutorado).

SANO, Alisson. **O Ensino de História entre os Kaingang da T.I. Ivaí – PR**. Dissertação (Mestrado). Maringá, UEM, 2016.

SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, E. De Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José da. O Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte. Autentica Editora: Coleção Práticas Docentes, 2015.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008**. Cadernos de pesquisa. São Luís, UFMA, v.17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB.** Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, Jan/Jun 2017. p. 58 – 75.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p.71-111.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento.** Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995, 343f.

_____. **A educação escolar indígena no Paraná.** Mediações, Londrina, v.8, n. 1, jan./jun.2003. p.71-98.



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

