



PATRÍCIA OENING BETELLI

**Educação Escolar Indígena: análise da implementação do
Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na
Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas - Paraná**

Londrina

2023

PATRÍCIA OENING BETELLI

**Educação Escolar Indígena: análise da implementação do
Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na
Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas - Paraná**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de MESTRA EM SOCIOLOGIA

ORIENTADORA: Prof^ª Dra Márcia Rejania Souza Xavier

Londrina

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Betelli, Patrícia Oening .

Educação Escolar Indígena: análise da implementação do Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas - Paraná / Patrícia Oening Betelli. - Londrina, 2023.
101 f.

Orientador: Profª Dra Márcia Rejania Souza Xavier.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Educação Escolar Indígena, Novo Ensino Médio, Legislação sobre os povos indígenas - Tese. I. Xavier, Profª Dra Márcia Rejania Souza . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional. III. Título.

CDU 3

PATRÍCIA OENING BETELLI

**Educação Escolar Indígena: análise da implementação do
Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na
Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas - Paraná**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Rede Nacional – de
Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de
Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências
Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito para a obtenção do título
de MESTRA EM SOCIOLOGIA

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Márcia Rejania Souza Xavier

Prof. Orientador

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra Maria José de Rezende

Prof. Membro 2

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra Eloá Soares Dutra Kastelic

Prof. Membro 3

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra Ileizi Luciana Firelli Silva

Prof. Membro 4

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de Fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pelo dom da sabedoria e discernimento, aquele que me guia pela eternidade.

Ao Samoel meu companheiro de vida, obrigada por ser um dos meus principais incentivadores para que eu cresça e evolua a cada dia para me tornar um ser humano melhor. Obrigada por compreender as minhas ausências em tantos momentos, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao meu bebê José Antônio que iniciou esse processo dentro do meu ventre e foi meu companheiro de estudos nesses últimos meses, sentir seu amor diariamente me auxiliou nesse processo espero que o mundo se torne um lugar melhor de se viver e que eu possa contribuir para a sua formação para que se torne um ser humano consciente e uma boa pessoa.

Agradeço o apoio da minha mãe Ana, você é a minha maior inspiração e tudo o que eu fale sobre você ainda será pouco para agradecer. Obrigada por me ensinar a ser uma pessoa forte e me ensinar a correr atrás dos meus sonhos.

Minha gratidão a minha irmã Ana Paula que sempre esteve ao meu lado que além de irmã é minha melhor amiga, aquela que posso contar em todos os momentos, que me aconselha e me inspira.

As minhas sobrinhas Rafaela, Isabela e Gabriela, vocês são luz em minha vida amo vocês minhas pequenas.

A minha amiga e ex companheira de trabalho Cristiane, obrigada por compartilhar as angustias de pesquisa ao meu lado, obrigada pelas trocas e por sempre me apoiar em meus estudos.

Aos professores e funcionários do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM, aos estudantes, as lideranças indígenas da Terra Indígena Ivaí, Cacique Domingos e Vice Reinaldo, obrigada por confiarem no meu trabalho e abrirem espaço dentro da comunidade para que eu pudesse realizar essa pesquisa, espero contribuir para novas reflexões.

A minha orientadora Professora Doutora Márcia Rejania Souza Xavier, obrigada por fazer esse processo de pesquisa ser leve, obrigada pelos conselhos e orientações.

Aos meus companheiros da turma do PROFSOCIO, Angela, Angélica, Bruno, Enzo, Fabiana, José, Michele e Simone vocês são maravilhosos, foi gratificante os encontros e discussões semanais.

Aos meus professores do PROFSOCIO, Ileize, Fábio, Angélica, Margarida, Maria Nilza, Maria José, Angela e Renata obrigada por compartilharem seus conhecimentos e por me fazerem refletir sobre a minha pratica profissional.

Muito obrigada!

RESUMO

BETELLI, Patrícia Oening. Educação Escolar Indígena: análise da implementação do Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas – Paraná. 2023. 110 páginas. DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de MESTRA EM SOCIOLOGIA. 2023.

O presente trabalho possui como propósito analisar sobre a implantação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM no Município de Manoel Ribas, levando em consideração se em tal prática os povos indígenas foram ouvidos e respeitados diante da legislação na qual está o amparo da Educação Escolar Indígena. O trabalho possui como objetivo conhecer e analisar o histórico, a legislação e as possibilidades de um ensino que promova os direitos e a valorização das populações indígenas. Como metodologia realizei a análise documental e a observação participante e após a realização da mesma percebo que a implantação do Novo Ensino Médio permanece sendo um meio de controle das classes dirigentes sobre as populações indígenas e a diversidade e a especificidade permanecem se fazendo presentes apenas na legislação e na prática os povos indígenas terão muito o que conquistar e lutar para que a lei seja colocada em vigência de forma significativa.

Palavras chave:

Educação Escolar Indígena, Novo Ensino Médio, Legislação

ABSTRACT

BETELLI, Patricia Oening. Indigenous School Education: analysis of the implementation of the New High School for the Kaingang indigenous peoples in the Ivaí Indigenous Land in the Municipality of Manoel Ribas – Paraná. 2023. 110 pages. DISSERTATION presented to the Professional Master's Program in National Network – of Sociology (PROFSOCIO), of the Department of Social Sciences, of the Center for Letters and Human Sciences (CLCH), of the State University of Londrina, as a requirement for obtaining the title of MASTER IN SOCIOLOGY. 2023.

The purpose of this work is to analyze the implementation of the New High School at the Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM in the Municipality of Manoel Ribas, taking into account whether in such a practice the indigenous peoples were heard and respected in the face of the legislation in which the support of Indigenous School Education. The objective of this work is to know and analyze the history, legislation and possibilities of a teaching that promotes the rights and appreciation of indigenous populations. As a methodology, I carried out the documentary analysis and participant observation and after carrying out the same I realize that the implementation of the New High School remains a means of control by the ruling classes over indigenous populations and diversity and specificity remain present only in legislation and in practice indigenous peoples will have a lot to conquer and fight for the law to be put into effect in a meaningful way.

Key words:

Indigenous School Education, New High School, Legislation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Legislação dos povos indígenas	29
Tabela 2 Resultado do Ensino Médio: reprova, abandono, distorção idade – série ano 2019.....	36
Tabela 3 Resultado Ensino Médio: aprovação, aprovação por conselho de classe, reprova e abandono ano 2022	36
Tabela 4 Comparação de resultados de aprovação, reprovação e abandono do Colégio Gregório Kaekchot e colégios regulares	38
Tabela 5 Matriz Curricular antes da Reforma	90
Tabela 6 Matriz Curricular após a Reforma	90
Tabela 7 Aulas FGB e IF.....	92
Tabela 8 Parte Flexível Obrigatória	94
Tabela 9 Itinerários formativos.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BI	Power BI
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
EEI	Educação Escolar Indígena
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FGB	Formação Geral e Básica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEM	Novo Ensino Médio
PFO	Parte Flexível Obrigatória
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SPI	Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	23
3	JUSTIÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MULTICULTURALIDADE OS PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE	40
4	LÍNGUA KAINGANG E O BILINGUISMO	47
5	EXPULSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POSSÍVEIS CAUSAS	67
6	NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)	88
6.1	INFRAESTRUTURA	88
6.2	RECURSOS TECNOLÓGICOS E HUMANOS	89
6.3	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
8	REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

No ano de 2006 iniciei minha carreira como professora estagiária contratada pela prefeitura Municipal de Manoel Ribas na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy EIEF. Na época a referida instituição estava localizada na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas, Estado do Paraná. A escola atendia os estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em dualidade administrativa também funcionava o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EFM atendendo os Anos Finais do EF e o Ensino Médio EM.

Através da Resolução nº 2075/08 de 23/05/08, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná autorizou as instituições de ensino que funcionavam em terras habitadas por comunidades indígenas e as mesmas passaram a ser reconhecidas como Escolas da Rede Estadual e identificadas como Escolas Estaduais Indígenas (EEI), independentemente do nível e modalidade de ensino oferecido. Nesse momento a Escola Municipal Cacique Salvador Venhy – EIEF deixou de existir e os estudantes foram incorporados no colégio estadual que funcionava no mesmo prédio. A partir deste ano iniciei meu trabalho no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM como professora contratada pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado) nas turmas dos anos iniciais e Educação Infantil. Em 2012 assumi o concurso pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná no qual passei a lecionar as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. No ano de 2015 e 2016 fui coordenadora dos anos iniciais e no ano de 2017 assumi a direção do referido colégio, função essa que atuei até o dia 01 de fevereiro de 2023.

Durante esses anos de atuação na Educação Escolar Indígena sempre me preocupei a respeito dos índices educacionais, e sempre me questionei os motivos que levavam tais resultados, essas preocupações passaram a ser mais frequentes a partir do momento em que me tornei gestora da instituição, no qual era a responsável legal pelos resultados de reprova, abandono, expulsão e distorção idade/série e os resultados do Ensino Médio sempre me chamaram a atenção visto que nessa etapa de ensino os resultados dos índices educacionais apresentavam uma queda significativa.

No mês de julho de 2021 a Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Paraná iniciou as discussões online devido o contexto da Pandemia do Covid 19 a

respeito da implantação do Novo Ensino Médio nas escolas indígenas, implantação essa que ocorreu de forma gradativa no ano de 2022. Foi formado um grupo de estudos com dois representantes de cada escola indígena para participar das discussões e levar para o grupo as discussões desenvolvidas dentro das comunidades.

No mesmo mês também foi realizada reunião online com os gestores das escolas indígenas com o intuito de explicar a proposta do novo formato do Ensino Médio. As reuniões realizadas pela secretaria foram marcadas de reivindicações por parte de caciques e lideranças que ressaltaram que toda a mudança deveria ocorrer com aval da comunidade, que as decisões não deveriam ser tomadas e vindas de cima para baixo, mas que a construção dessa proposta deveria ser iniciada na comunidade com professores, estudantes e lideranças indígenas, consulta essa que não havia sido realizada até o momento, onde a Secretaria de Estado da Educação justificava a falta de diálogo até então pela questão do isolamento imposto pelo covid 19.

As lideranças indígenas no primeiro momento se manifestaram de forma contrária à implantação do Novo Ensino Médio (NEM) visto que faltavam apenas alguns meses para que a implantação se iniciasse e os mesmos estavam sendo consultados tardiamente sobre o assunto, os representantes do Departamento da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) alegaram que tais mudanças partiam da esfera Federal e não estava ao alcance dos mesmos concordarem ou discordarem de tais mudanças e na sequência foram apresentadas a legislação que amparava a obrigatoriedade da implantação do NEM, as quais descrevo na sequência.

- O Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024 e dentre os objetivos estão a renovação do Ensino Médio, com currículos flexíveis.
- Lei nº 13.415/2017 que implementa as mudanças para o Novo Ensino Médio, o aumento da carga horária mínima, flexibilização curricular, formação geral e básica e itinerários formativos.
- Resolução nº 3/2018 CNE/CEB Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) orientações e definições para os currículos.
- Resolução nº 4/2018 CNE/CP (BNCC – E.M.) Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC -EM).
- Portaria nº 1.432/2018 MEC que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

O posicionamento inicial das lideranças indígenas correspondia a falta de comunicação e participação dos mesmos, onde com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecido um currículo único na esfera federal sem respeitar as diferenças e a diversidade que está amparada na Educação Escolar Indígena (EEI)

Devido ao fato de que durante período em que eu estava cursando o mestrado também estava desempenhando a função de gestora do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot (EIEFM) e participando ativamente das discussões sobre a implantação do Novo Ensino Médio tanto com as demais escolas indígenas do Estado do Paraná, como também participando das discussões com os estudantes, pais, professores e lideranças da Terra Indígena Ivaí decidi então voltar o meu olhar como pesquisadora para essa realidade. Como já possuía o conhecimento da organização social, política, econômica e religiosa da comunidade da Terra Indígena Ivaí fruto dos 16 anos de trabalho dedicados para essa modalidade de ensino resolvi então utilizar como metodologia da pesquisa a observação direta dessa implantação dentro da escola indígena juntamente com a análise de documentos produzidos sobre o tema até então.

Conforme Cellard em *A análise documental* (2008) após as discussões que surgiram com a escola dos Annales foi possível um novo olhar sobre os documentos e isso favoreceu as ciências sociais, onde ocorreu uma ampliação de fontes de pesquisa, possibilitando de esta forma um novo olhar para as pesquisas, porém ao se trabalhar com análise documental é necessário que o pesquisador avalie a credibilidade da documentação, analisando o sujeito que a reproduziu e quais objetivos tinham com a produção daquele determinado documento, visto que os mesmos são frutos de uma determinada classe. “O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material.” (CELLARD, 2008, p. 296), além disso, é necessário o esforço por parte do pesquisador para olhar o documento como um todo, é necessário que esgote todas as possibilidades as que estão evidentes ou aqueles que estão nas entrelinhas que não aparecem de forma clara no texto.

Desta forma tenho como metodologia da pesquisa realizar a observação participante juntamente com a análise de documentos observando o discurso de tais materiais. “Para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta.” (CELLARD, 2008, p. 300), ou seja, como participei ativamente das discussões a respeito da implantação do Novo Ensino Médio para as escolas indígenas acredito que as uniões

dessas duas metodologias se complementaram ao longo do trabalho, onde analisei o discurso dos documentos e as práticas adotadas pelas classes dirigentes da sociedade, pessoas essas que produziram tais documentos.

Como teoria da pesquisa optei por me embasar aos pensamentos de autores que levantam uma proposta de pedagogia decolonial como Paulo Freire e Ailton Krenak. Onde fazem uma proposta de pedagogia crítica e propõem a superação de diferentes formas de opressão que foram perpetuadas ao longo da história contra os grupos e classes subalternos da sociedade, analisando os mecanismos de controle realizados pelas classes dirigentes da sociedade sobre as populações indígenas, perpetuando dessa forma a discriminação e o preconceito.

O trabalho está dividido em sete capítulos, no primeiro capítulo faço a introdução ao tema proposto onde apresento a justificativa da escolha de tal temática, a metodologia que será abordada, a teoria e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo com o nome Legislação e histórico sobre a Educação Escolar Indígena faz a retomada histórica sobre como ocorreu o processo de implantação do ensino nas comunidades indígenas e a legislação que ampara tais populações. O terceiro capítulo recebeu o nome Justiça social educação em direitos humanos multiculturalidade os pilares para uma educação escolar indígena de qualidade onde discuti sobre o amparo que os direitos humanos proporcionam para as populações indígenas em receberem uma educação voltada para a sua realidade social, cultural, econômica e religiosa. Língua Kaingang e o bilinguismo é o quarto capítulo onde analiso a influência que tais características linguísticas e a relação que as mesmas possuem com os resultados escolares dos estudantes indígenas. O quinto capítulo Expulsão Escolar na Educação Escolar Indígena possível causa faço a análise de quais fatores contribuem para que a expulsão escolar seja superior nas escolas indígenas do que nas escolas regulares. O sexto capítulo Novo Ensino Médio está subdividido em três pontos a infraestrutura, recursos tecnológicos e humanos, itinerários formativos. No sétimo capítulo faço as considerações finais e apresento os resultados da pesquisa.

Para a pesquisa questionei se a comunidade escolar estava ciente das mudanças previstas a partir do ano letivo de 2022, e questionei ainda se na referida mudança os povos indígenas permaneceriam com seus direitos garantidos. Neste sentido o problema da pesquisa consiste em compreender se o Novo Ensino Médio (NEM) atende a realidade das comunidades indígenas e se no mesmo haverá espaço para que a cultura

indígena seja respeitada e valorizada dentro do ambiente escolar conforme prevê a legislação.

O presente trabalho tem como proposta fazer a análise do processo de implantação do Novo Ensino Médio para os estudantes indígenas da etnia Kaingang que está localizado na Terra Indígena Ivaí Município de Manoel Ribas no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot EIEFM. A educação escolar indígena é amparada pela Constituição Federal e possui legislação própria na qual garante aos estudantes indígenas a especificidade, a diferenciação, a interculturalidade e o bilinguismo.

Ao se discutir sobre educação para populações indígenas é preciso ter em mente que a mesma apresenta duas diferenciações, a primeira se trata da educação indígena que é o modelo de ensino transmitido às novas gerações no âmbito familiar, onde o ensino ocorre de forma natural respeitando o tempo da criança, a mesma aprende constantemente no dia a dia juntamente com os pais, avós, tios, irmãos mais velhos, anciões e lideranças da comunidade indígena, nesse modelo de aprendizagem podemos destacar a preservação e valorização da cultura indígena através da transmissão de conhecimentos tradicionais como a língua, alimentação, ervas medicinais, caça, pesca, artesanatos, religiosidade e cosmologia entre outros aspectos próprios da cultura.

Nessa pesquisa vamos focar a discussão na segunda especificidade da educação voltada para os povos indígenas que é a Educação Escolar Indígena, essa forma de ensino ocorre no ambiente escolar, é uma educação institucionalizada que ocorre dentro de um tempo e de uma estrutura comum, aos estudantes são transmitidos os conhecimentos científicos, tecnológicos e universais como em qualquer outra instituição de ensino, porém ao mesmo tempo os conteúdos devem ser associados com as questões culturais para que a instituição de ensino possa promover uma educação voltada para a realidade no qual o indivíduo está inserido. Tal ensino se faz necessário para as populações indígenas pelo fato de que os mesmos estão presenciando cada vez mais a globalização e para que tenham condições de lutar por seus direitos, permanência e manutenção de sua cultura necessitam entender também a organização externa as comunidades tradicionais.

A dissertação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e por meio de pesquisa de campo com observação direta e participante, visto que até o dia 01 de fevereiro de 2023 estive atuando como gestora na referida instituição, onde participei ativamente da implementação do Novo Ensino Médio na Educação Escolar Indígena. O

motivo de interesse para tal análise ocorreu devido que no ano de 2022 foi implantado em todas as instituições de ensino, incluindo as escolas indígenas de forma gradativa o Novo Ensino Médio (NEM). Essa etapa de ensino possui altos índices de reprovação, abandono, expulsão e distorção idade / série, visto que a maioria desses estudantes se evade do espaço escolar para buscar o sustento de sua família através da venda do artesanato, ficando dessa forma longos períodos sem frequentar a instituição escolar.

Objetivo Geral:

Conhecer e analisar o processo de implantação do NEM no contexto dos povos indígenas Kaingang na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas - Paraná, no sentido de identificar quais as possibilidades de um ensino que promova os direitos desta comunidade.

Objetivos Específicos:

1. Analisar a conjuntura de constituição e implantação do Novo Ensino Médio e da Educação Indígena
2. Estabelecer conexão sobre a temática Educação Escolar Indígena, Educação Indígena e Direitos Humanos.
3. Avaliar a implantação dos itinerários do Novo Ensino Médio no contexto dos povos indígenas Kaingang na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas – Paraná
4. Identificar os principais elementos que caracterizam a Educação Escolar Indígena como a língua, expulsão, cultura, trabalho e formação dos professores.
5. Compreender o processo histórico pelo qual a Educação Escolar Indígena foi submetida e verificar os traços históricos construídos no passado e permanecem até os dias atuais.
6. Identificar os motivos da mudança do nome das disciplinas por componentes curriculares e itinerários formativos.
7. Discutir a cientificidade dos itinerários formativos ofertados a partir da constituição do Novo Ensino Médio.
8. Identificar se a reforma continuará perpetuando um ensino voltado para o pensamento colonial, ou se a partir dessas mudanças teremos espaço para uma educação decolonial e a mesma contribuirá para sanar os problemas de expulsão, abandono, reprova e desistência.
9. Analisar se a reforma garante aos indígenas o que está previsto em lei como na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 22, inciso XIV, artigo 210, artigo

215 e 231 e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 artigo 78 que destaca que os povos indígenas tenham direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilingue/multilíngue e comunitária.

Ao pesquisar as referências bibliográficas sobre a temática não foi possível encontrar texto que trate do assunto que me propus pesquisar, apenas de forma fragmentada e indireta, as discussões sobre o Novo Ensino Médio estão ocorrendo já há um certo tempo, porém não encontrei nenhum registro que trate especificamente sobre a implantação do mesmo nas escolas indígenas.

São necessárias que no Novo Ensino Médio (NEM) sejam levadas em consideração as especificidades culturais dos povos indígenas, onde os mesmos devem ser respeitados devidos sua forma particular de conceber o mundo.

Carlos Rodrigues Brandão em seu livro “O que é Educação” (2017) faz citação da carta escrita pelos indígenas para os governantes estadunidenses falando sobre suas concepções de educação:

“Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”(BRANDÃO, 2017, p.3)

Tantos anos se passaram de contato entre os povos originários com os colonizadores, porém, a concepção que o indígena possui em relação ao mundo e a educação continua sendo distintos dos não indígenas, o conhecimento que os não indígenas consideram importantes e fundamentais podem não ter valor e importância alguma para as populações indígenas. Ao se discutir a educação e a implantação do Novo Ensino Médio nessas escolas são necessárias que sejam respeitadas as características sociais, políticas e econômicas na qual essas instituições de ensino estão inseridas.

Segundo Brandão, 2017 “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor;

o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” podemos notar o quanto para os povos indígenas a educação que é aquela transmitida no âmbito familiar, com os membros da comunidade é tão importante ou talvez até mais importante do que a educação escolar. Pois os mesmos consideram que a educação e os ensinamentos transmitidos dos mais velhos aos mais novos são conhecimentos tradicionais que possuem uma lógica em sua organização econômica, social, política e cosmológica. E o conhecimento científico transmitido dentro do ambiente escolar muitas vezes foge da realidade do estudante, os conteúdos e disciplinas fragmentadas não fazem sentido para a sociedade indígena. Atualmente não há um estudo que evidencie claramente os motivos que geram o abandono, a reprova, a expulsão e a distorção idade série, pois serão necessárias mais pesquisas na área para que se tenha a compreensão da organização social indígena e a importância da escola dentro desse espaço, porém esse pode ser um dos fatores que ocasione tais problemas educacionais.

Nesse sentido podemos perceber a importância da participação dos estudantes, professores indígenas e não indígenas, lideranças e membros das comunidades indígenas na implantação do Novo Ensino Médio, visto que se for permitido pela SEED e pelo Conselho Estadual da Educação essas escolas poderão optar por formações que venham de encontro com os anseios sociais, culturais, religiosos e econômicos desses povos.

Para os indígenas a transmissão dos conhecimentos ocorre de diferentes formas, existe o conhecimento que é repassado no âmbito familiar com os mais velhos da comunidade que seria a educação indígena e o conhecimento formal que ocorre no espaço institucionalizado que se caracteriza como educação escolar indígena. Podemos dizer que os estudantes indígenas possuem diferentes estímulos de capital cultural, o que ocorre de forma informal no qual são transmitidos conhecimentos específicos de sua cultura e o capital cultural que é transmitido no ambiente escolar, no qual os estudantes em grande parte do tempo recebem informações e conhecimentos vinculados com a cultura das classes dirigentes. Segundo Krenak a sociedade ocidental reivindica a ideia de ciência apenas para si, como se o conhecimento construído pelo mundo ocidental fosse superior ao conhecimento das civilizações que aqui já viviam antes da chegada dos europeus, e essa ideia de superioridade do conhecimento ocidental as vezes é perpetuado nas escolas indígenas, onde há a grande valorização e repetição de tais conteúdos e o esquecimento dos conhecimentos tradicionais.

Neste trabalho pretendo focar os estudos na Educação Escolar Indígena, aquela que ocorre dentro da sala de aula, ou seja, a educação formal será o foco do trabalho.

Mesmo com a legalidade que existe para amparar a Educação Escolar Indígena na sua especificidade e diversidade a mesma ainda permanece inserida dentro dos parâmetros estabelecidos pela Secretaria Estadual da Educação que estabelece critérios comuns para todas as instituições independentemente de suas diferenciações entre si, dessa forma em grande parte do ensino destinado para os estudantes indígenas o conhecimento que chega até eles é de um sistema escolar que valorize a cultura das classes dirigentes e a possibilidade que isso continue ocorrendo com o NEM só se torna cada vez mais presente.

A escola reproduz o que é apropriado para a classe dirigente e os que possuem familiaridade com essas informações vão progredindo ano após ano, já aqueles que não estão familiarizados com os conhecimentos transmitidos pela cultura dos grupos dirigentes vão se perdendo ao longo do processo. Com a implantação do NEM há a possibilidade de distância entre os jovens das classes favorecidas e os jovens das classes oprimidas, pois as escolas particulares que atendem os jovens da classe alta conseguirão proporcionar aos estudantes diferentes itinerários formativos possibilitando aos mesmos uma formação completa, já a maioria das escolas públicas inclusive as escolas indígenas ofertarão apenas um itinerário e isso limitará o conhecimento que chegará até os estudantes das escolas públicas e muitos desses jovens terão que estudar conteúdos que não correspondem com as expectativas dos mesmos.

Apesar do Conselho Nacional da Educação (CNE) através da resolução nº 03/1999 normalizar a organização da estrutura e funcionamento das escolas indígenas, ainda essas instituições permanecem concretizando inúmeros aspectos da classe dirigente. Como exemplo podemos citar o calendário letivo que se inicia e se conclui juntamente com o ano letivo das escolas regulares, pelo fato de que a escola necessita da organização da secretaria para contratação de professores e funcionários para que a mesma possa funcionar. Devido essa organização a escola indígena não possui condições de usufruir de sua legalidade, organizando seu período de ensino conforme suas particularidades culturais, onde os indígenas estariam amparados em iniciar seu ano letivo em outro período e determinar as férias no mês no qual ocorre a maior expulsão da escola devido a venda de artesanatos.

Outra questão que também aproximará as escolas indígenas com as escolas regulares na implantação do NEM é que o projeto de vida e a educação financeira ou economia comunitária como se chama tal componente nas escolas indígenas está sendo implantada em ambas as instituições, afastando o estudante do conhecimento científico e ocupando espaço com disciplinas que fogem do cientificismo e não os auxiliam tanto para prestarem o ENEM como também para prestarem o Vestibular Indígena.

De acordo Aline dos Santos Moreira de Carvalho em seu texto “O pensar a educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças” 2007 para Paulo Freire é necessário que os estudantes possuam a compreensão da sociedade em que estão inseridos, os mesmos devem conhecer a realidade cultural, social, política e econômica para que dessa forma possamos desenvolver uma educação de qualidade, séria, comprometida, democrática e que corresponda com as expectativas da comunidade.

Ao falarmos do processo de escolarização dos estudantes indígenas devemos levar em consideração se estes aspectos estão sendo seguidos, se ocorre o respeito e a valorização pelos aspectos culturais nos quais os estudantes estão envolvidos ou se mesmo após a Constituição Federal de 1988 ainda assim a Educação Escolar Indígena vem sendo deixada em segundo plano e permanece seguindo o que a classe dirigente impõe no espaço escolar.

De acordo com Aline dos Santos Moreira de Carvalho 2007, para Paulo Freire aqueles que buscam oprimir, violentar e explorar em razão de seu poder não possuem força de libertação dos oprimidos e nem de si mesmos, analisando por esse aspecto a mudança em relação a Educação Escolar Indígena deve ocorrer pelos membros que compõem essa comunidade, negando a imposição que vem das classes dirigentes sem ter um olhar específico para a diversidade cultural desses povos.

As escolas públicas estão sendo atacadas com a implantação do NEM no qual está sendo determinado nesse momento quem terá direito a uma educação de qualidade e quem não a terá. Temos que levar em consideração que o início da implementação foi realizada durante a Pandemia do Covid 19 que limitou a realização de manifestações, reuniões e discussões mais aprofundadas sobre essas mudanças. A implantação ocorreu de forma que não envolveu grande parte dos interessados nesse processo, desta forma não oportunizando a reflexão e a tomada de consciência sobre como a reforma pode ser prejudicial para os jovens que ingressarão futuramente nas séries do Ensino Médio. Porém ficamos na dúvida a falta de diálogo entre as classes

dirigentes e as populações interessadas não ocorreu de forma adequada por causa da pandemia do Covid 19 ou essa foi apenas uma desculpa para continuar perpetuando para as populações indígenas uma educação com cunho colonizador?

LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para compreender o tema sobre a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas indígenas é necessário compreender a legislação que ampara tal modalidade e tais povos, pois ao longo da história os povos indígenas foram tratados de diferentes modos conforme os interesses das classes dirigentes que realizavam uma abordagem colonial sobre esses povos.

De acordo com os dados do último censo demográfico que datam o ano de 2010 podemos constatar que tínhamos 817.963 indígenas espalhados no território brasileiros sendo 502.783 habitantes da área rural e 315.180 moradores na área urbana. No censo realizado juntamente com a Funai podemos constatar a existência de 505 terras indígenas demarcadas no território nacional, com 305 etnias e 274 línguas registradas. No Paraná podemos encontrar 3 distintas etnias o Kaingang, o Guarani e os Xetá com 13.300 indígenas distribuídos em 17 terras indígenas demarcadas.

Sabemos que esses números são bem menores do que aqueles encontrados pelos colonizadores no início do processo de colonização, visto que muitas populações foram dizimadas pelas doenças trazidas até eles e através do combate entre colonizadores e colonizados.

Até a constituição de 1824 a existência das populações indígenas não era contemplada, a constituição em seu texto trazia a ideia de uma sociedade brasileira homogênea, não contemplando as características sociais, culturais, linguísticas e religiosas dos diferentes povos que aqui habitavam.

No início do século XX em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) por meio do decreto número 8.072 e o mesmo atuou até 1967 com o objetivo de controlar os povos indígenas, esse processo de colonização e educação voltada para os povos indígenas foi caracterizado pela catequização com a intenção de aniquilação da cultura indígena. Os anciões da comunidade indígena Ivaí relatam que durante esse período a Terra Indígena era controlada por um capitão que no caso não era indígena, porém tinha uma casa com estrutura bastante superior às moradias dentro da comunidade. Esse capitão tinha como função estabelecer regras que deveriam ser seguidas pelos membros da comunidade e quando não seguiam suas imposições eram punidos, presos em troncos ficando por dias amarrados, no sol, na chuva e sem

alimentação como forma de punição e exemplo para os demais para que não cometessem nenhuma infração que não era permitida pelo capitão.

Essas ações tinham como parâmetro as ideias das classes dirigentes, pois o capitão era alguém de fora da comunidade que por meio do seu poder tentava impor aos indígenas o que era correto ou não dentro das suas perspectivas e de sua cultura, diminuindo dessa forma o valor da cultura indígena, não levando a mesma em consideração.

O SPI estava vinculado ao ministério da agricultura, indústria e comércio setor esse que estava voltado a pensar no Brasil urbano e ao progresso característica da Primeira Republica, e o indígena nesse cenário era visto como um atraso para essa modernidade. Com o discurso baseado no colonialismo e na necessidade de expansão da modernidade as classes dirigentes iam perpetuando cada vez mais suas ações de imposição das ideias eurocêntricas e coloniais.

Através do Relatório produzido por Jader de Figueiredo Correia, conhecido como Relatório Figueiredo é possível analisar a forma como as populações indígenas eram tratadas nessa época, passando pela violação dos direitos humanos que foram acometidos durante o período de 1946 até 1988, podemos citar o extermínio de comunidades tradicionais inteiras, diferentes tipos de tortura e crueldade, indígenas eram caçados com dinamites e metralhadoras, também realizavam a doação de açúcar com estricnina (veneno) e a propagação intencional de varíola nas comunidades indígenas que eram praticadas por funcionários do SPI e também por latifundiários.

A resistência e a sobrevivência dos povos indígenas é uma luta que dura séculos, é o sinal de uma postura decolonial desses povos que permanecem resistindo apesar de tantos ataques, infelizmente tais atos não estão apenas no passado visto que nesse ano de 2023 podemos acompanhar uma serie de noticias a respeito dos povos Yanomami sendo considerado o palco de uma tragédia humanitária, onde o garimpo ilegal, violência sexual e destruição dos órgãos de atendimento à saúde foram atacados pelos garimpeiros.

As notícias apontam que mais de 4 mil hectares foram impactados pelo garimpo ilegal, onde foram encontradas 40 pistas clandestinas que são utilizadas a serviço dos garimpeiros e dos narcotraficantes. Os casos de malária também aumentaram significativamente e ainda somasse ao caso mais de 3 mil crianças com déficit nutricional

onde os mesmos consomem a água contaminada por mercúrio. Além da falta de medicamentos e materiais básicos da saúde, pois tais espaços que deveriam ser destinados aos cuidados da saúde dos povos indígenas foram tomados pelos invasores. Além disso, temos os registros de aumento do desmatamento, destruição dos leitos dos rios, conflitos e violência utilizada contra os povos originários, onde as notícias relatam mais de 615 indígenas ameaçados de morte e o registro de em torno de 2 mil indígenas mortos por essas situações.

Os atos de violência que se perpetuam até os dias atuais possuem apoio do ex presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que em inúmeros discursos se dizia apoiador dos garimpeiros ilegais, tratando os mesmos como trabalhadores. O que podemos perceber ao longo da história que por mais que o tempo passe as populações indígenas permanecem sendo ameaçadas e não só isso permanece sendo destruídas por essa política colonizadora.

Tais atitudes já estavam sendo denunciadas a um tempo como no Krenak diz em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*: Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir (KRENAK, 2019, p. 13)

Segundo o artigo *A educação escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)* de Carlos Magno Naglis Vieira, Lenir Gomes Ximenes, Eva Maria Luiz Ferreira.

A política indigenista estava atrelada a interesses econômicos, políticos e militares do governo brasileiro. Em 1918, o SPILTN transformou-se em Serviço de Proteção aos Índios (SPI). De acordo com Siqueira (2007, p. 39), a mudança não alterou “[...] os objetivos de proteger os índios, [pois continuou] dando ênfase a sua catequese, sendo um mecanismo utilizado para tentar exercer o controle sobre as sociedades indígenas. (A educação escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) p. 312)

Juntamente com essa proposta estava a nacionalização dos indígenas, visto que a proposta era de que a situação como indígena deveria ser transitória, onde o indígena deveria ser auxiliado a buscar a modernidade e com o auxílio do SPI os indígenas alcançariam dessa forma a situação de homens, cidadãos, deixando de lado

suas raízes e organizações históricas, sociais, política e religiosa. O principal objetivo nesse momento histórico era fazer com que os indígenas se tornassem mão de obra.

No projeto daquele momento, o que se pretendia era transformar os indígenas em trabalhadores rurais e não matá-los: tratava-se de um doce etnocídio e não de um cruento genocídio, como de fato era comum no Brasil daquele momento. (LIMA, 2011, p. 209-10). (A educação escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do Serviço de Proteção ao Índio (SPI p.313)

Desta forma o processo de colonização e imposição dos pensamentos das classes sociais dirigentes ia ganhando espaço de forma amistosa, nas comunidades que conseguiam avançar de forma amistosa ia abrindo espaço com a colonização, catequizando e doutrinando esses povos para se tornarem mão de obra barata para o latifundiário. Já as populações indígenas que tinham atitudes de resistência eram ameaçadas, maltratadas, torturadas e dizimadas. Visto que durante esse período muitas comunidades indígenas tiveram seus territórios reduzidos, com o discurso de demarcação de terras, porém isso não era uma garantia de direitos, mas sim a retirada deles, pois ao terem seus territórios reduzidos também reduzia suas condições de sobrevivência conforme estavam adaptados, com a caça, pesca e coleta de frutos e raízes.

Segundo Krenak:

Não sei se todos conhecem as terminologias referentes à relação dos povos indígenas com os lugares onde vivem ou as atribuições que o Estado brasileiro tem dado a esses territórios ao longo da nossa história. Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades. (KRENAK, 2019, p.15)

A falta de compreensão da relação que os povos indígenas possuem com o território fez com que ocorressem inúmeros equívocos, a falta da capacidade de compreender que a relação dos indígenas vai muito além da sobrevivência, mas estão intimamente ligadas as questões tecnológicas e ao afastar essas populações desses territórios lhes tiram também o direito de ser quem são em sua essência comunitária.

Atualmente a legalidade do território da Terra Indígena Ivaí está previsto na matrícula com o número 3.654,3478 (três mil, seiscentos e cinquenta e quatro hectares, trinta e quatro ares e setenta e oito centares), registrado no cartório do Município de Manoel Ribas onde abriga em torno de 2000 indígenas onde esses 761 estão matriculados no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM sendo 164 estudantes do Ensino Médio.

Nas áreas reservadas nas primeiras décadas do século XX, é perceptível a intenção do Estado de assegurar algum espaço para a lotação dos indígenas, mas, ao mesmo tempo, liberar as terras de ocupação tradicional dessas populações para as propriedades rurais em formação. Isso foi resultado da política do governo de Getúlio de Vargas de ocupar os espaços supostamente vazios em regiões densamente povoadas por indígenas. (A educação escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) p. 313)

Ao analisar o número de terras indígenas demarcadas no período Vargas, o olhar pode ser ingênuo, relacionado com a ideia de que se preocupava com os indígenas, porém a proposta de demarcação de terras desse período era um meio para oportunizar para que os colonos ocupassem terras que antes eram consideradas territórios indígenas, limitando seus espaços de vivência e reprodução de sua cultura.

Em 1967 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nessa perspectiva a instituição possuía o dever de delimitar, demarcar, regularizar, as terras indígenas, com a responsabilidade de coordenar e implementar as políticas de proteção aos indígenas. Com a proposta integracionista o objetivo de tal órgão era realizar a ocupação dos territórios e também intensificar uma educação civilizadora sem valorização alguma sobre o conhecimento tradicional dos povos indígenas.

A partir de 1988 as Organizações Internacionais (Organização das Nações Unidas e o banco mundial passaram a dar maior atenção à diversidade e a inclusão, porém tal preocupação se deu pensando na questão econômica, onde muitas vezes esses grupos dirigentes cedem em alguns aspectos para a visibilidade das minorias com o objetivo de manter a ordem econômica mundial, visto que as minorias se sentirão representadas e não terá a possibilidade de rebelião contra a ordem vigente.

Caminhando nesse sentido, dependo de investimentos do Banco Mundial no Brasil em 1988 foi elaborada a nova Constituição Federal que reconhecia aos povos indígenas os seus direitos culturais e o Estado passou a ser o responsável pelas manifestações e preservação de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições.

Na década de 1980 com a pressão por parte de algumas organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas o Brasil passa a considerar em sua Constituição Federal de 1988 os direitos culturais dos povos indígenas, onde o Estado se torna responsável pelas manifestações e preservação das organizações sociais, crenças, costumes, língua, tradições e costumes.

Porém, essa percepção tardia por parte das organizações internacionais em incluir as minorias faz parte de uma proteção da ordem econômica e política estabelecida no mundo, o capitalismo, visto que os mesmos levantam a proposta de reconhecimento de diferentes etnias com o propósito de evitar ações de rebeldia e conflito que possam prejudicar a ordem mundial por esses diferentes grupos étnicos.

O Brasil dependendo de investimento por parte desses órgãos passa então a considerar ao menos na Lei a diversidade étnica no país. Ou seja, toda essa ação de reconhecimento da diversidade cultural no país está vinculada na questão econômica, política e ideológica com principal objetivo de manutenção do sistema estabelecido mundialmente.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) vem com a proposta multicultural e específica para cada etnia com a valorização intercultural e bilíngue. Dando a possibilidade aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos científicos e universais. Já em 1999 foi constituído o Conselho Nacional da Educação (CNE) a partir da resolução número 03 que normatizou a organização da estrutura e o funcionamento das escolas indígenas.

No ano de 2023 após 56 anos da criação da Funai pela primeira vez foi nomeado um membro indígena como presidente do referido órgão, a mesma é uma mulher, advogada indígena Joenia Wapichana que foi nomeada pela ministra dos povos originários Sonia Guajajara, ministério esse que foi criado nesse ano. Com essa política

atual que valoriza e apoia os povos indígenas podemos ter esperança de que dias melhores poderão surgir para as populações indígenas.

Mesmo que a participação e a valorização das populações indígenas não sejam ideais na atualidade, não podemos negar os avanços obtidos por esses povos, ao se falar sobre o Novo Ensino Médio as reuniões realizadas no mês de julho de 2021 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná SEED com as comunidades escolares foram marcadas de reivindicações por parte das lideranças indígenas, que defenderam a ideia de que toda a modificação que pudesse ocorrer na educação indígena deveria primeiramente receber o aval das lideranças indígenas, tais reivindicações estavam baseadas na legislação que ampara a Educação Escolar Indígena, porém os representantes da SEED alegaram que as mudanças que iriam ocorrer seria em escala federal e que estava amparada pela legislação, porém a educação indígena também possui o seu amparo na legislação conforme consta a tabela a seguir:

TABELA 1 - LEGISLAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

FEDERAL			
Ato	Nº	Data	Ementa
Constituição		05/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 210, § 2º)
Decreto	26	1991	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.
MEC/ SEF/DPEF – Diretrizes		1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar
Lei	9394	20/12/1996	Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional (Art. 32 § 3º; Art. 78 e Art. 79)
MEC/SEF		1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
CNE – Parecer	14	14/09/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais Educação

			Escolar Indígena
Resolução CEB	03	10/11/1999	Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
Lei	10.172	09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Item III – 9)
MEC/SEF/DPE		2002	Referenciais para Formação de Professores Indígenas
Decreto	5051	19/04/2004	Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais
I CONEEI		12 a 19/04/2006	Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena
Nações Unidas		13/09/2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.
Portaria – MEC	1062	26/08/2008	Convoca a Conferência Nacional Educação Escolar Indígena e dá outras providências
Portaria – MEC	141	11/02/2009	Aprova o regimento interno da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
Decreto	6.861	27/05/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
Parecer – CEB	13	10/05/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
Resolução – CNE	5	22/06/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Indígena Educação Básica.
Diário Oficial da União, Seção 1 - Lei	13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Art. 8º, § 1º, II - Meta 15, estratégia

			15.5.).
Portaria – MEC	421	09/05/2014	Convoca a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências
CNE – Resolução	1	07/01/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior de Ensino Médio e dá outras providências.
II CONEE		20 e 22/03/2018	Revista da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Fortalecendo o protagonismo indígena na educação
Parecer CNE/CEB		2020	Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas.

ESTADUAL

Ato/Órgão	Nº	Data	Ementa
Constituição do Paraná - Diário Oficial 3116		05/10/1989	Constituição do Paraná (At. 183, § 2)
Resolução	1119	10/04/1992	Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR
Lei – Casa Civil	13.134	18/04/2001	Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes sociedades indígenas paranaenses, vestibulares das universidades estaduais.
Deliberação	009	05/12/2002	Dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências
Lei Ordinária – Casa Civil	14.453	07/07/2004	Dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas do

			Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências
Lei - Casa Civil	14.995	09/01/2006	Dá nova redação ao Art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais)
Instrução normativa SUED/SEED.	010	24/08/2006	Atribuições dos profissionais que atuarão nas salas de contraturno (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino e de salas apoio à aprendizagem (5ª a 8ª série) do ensino fundamental para a rede estadual de ensino, com alunos indígenas
Instrução - SUED/SEED	016	2006	Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue kaingang –aproveitamento de estudos
Instrução – SUED/SEED	005	2006	Seleção de candidatos ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang - aproveitamento de estudos
Resolução Conjunta SETI/UEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNESPAR/UENP/UFPR	006	31/05/2007	Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA
Instrução - SUED/SEED.	006	2007	Seleção de candidatos ao curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue kaingang/guarani – integrado (4 anos) e normal kaingang – aproveitamento de estudos (2 anos)

Parecer – SUED/SEED	423	04/07/2007	Prorrogação do prazo para a estadualização de Escolas Indígenas
Instrução - DAE/SUDE/SEED	11	01/10/2007	Estadualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas
Resolução – SEED	2075	23/05/2008	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná
Resolução – SEED	841	27/03/2008	Autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal – Bilíngue Kaingang e Guarani, residentes em terras indígenas
Resolução – SEED	787	2009	Dispõe sobre o processo de designação de diretores das escolas indígenas da rede estadual de educação básica
Resolução – SEED	3945	11/12/2015	Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná

Profª Maria Christine Berdusco Menezes – Universidade Estadual de Maringá – UEM 2020

Não podemos ser ingênuos e acreditar que apenas uma legislação que ampare a educação escolar indígena garantirá por si só sua aplicação, porém a legislação e o reconhecimento sobre a diversidade de tal modalidade representam uma esperança de valorização sobre as diferentes organizações sociais, políticas, econômicas e religiosas, esperança essa que se torna difícil ter após analisar todas as formas de ataques sofridos por essas populações desde o início do processo de colonização até os dias atuais.

As reuniões entre SEED e os representantes das terras indígenas a respeito da implantação do Novo Ensino Médio pode ser vista como um faz de conta que respeita e valoriza tal representatividade, visto que a ementa construída no ano de 2023

teve a participação de 9 professores não indígenas da Terra Indígena Ivaí e nenhuma participação de professores indígenas. Visto que a secretaria focava na participação de professores que atuavam em determinados componentes curriculares, onde na referida instituição não há nenhum professor indígena formado e atuante na área solicitada.

A escrita final das discussões das reuniões foi transcritas pelos funcionários da SEED, sem a participação de nenhum indígena. Em algumas reuniões com os representantes das terras indígenas foi sugerido pelos servidores do Departamento da Diversidade da SEED que na próxima reunião ocorresse a análise dos itinerários formativos das escolas regulares e que as escolas indígenas pudessem dessa forma aproximar do que seria trabalhado nas comunidades indígenas com os conteúdos que seriam trabalhados nas demais instituições. Essa fala demonstra o interesse em igualar a educação escolar indígena com as escolas regulares, criando um currículo único, valorizando o currículo das escolas regulares, colocando as mesmas como parâmetros, ou seja, o ensino ocidental colonizador como correto e o ensino das comunidades indígenas deveriam seguir tais normativas, indo dessa forma contra o que prevê a legislação.

Mesmo com a Legislação que ampara a Educação Escolar Indígena, muitas vezes isso fica apenas voltado para as questões burocráticas, pois no geral as escolas indígenas não são valorizadas e respeitadas conforme sua especificidade, a falta de infraestrutura, a falta de professores que tenham o conhecimento sobre a realidade cultural da comunidade na qual a comunidade está envolvida, as avaliações externas e cobranças conforme são realizadas nas escolas regulares são alguns dos fatores que podem ser analisados como os pivôs do distanciamento do estudante indígena do ambiente escolar.

Os conteúdos encontrados ali distanciam de suas práticas e vivências diárias, voltadas para a cultura. Acredito que seja necessário saber diretamente das lideranças indígenas, professores, estudantes o que eles esperam da escola, de que forma a escola pode atuar em consonância com o trabalho e qual tipo de ensinamento esses atores necessitam, de que forma que eles acreditam que a educação possa contribuir para a valorização da cultura e também para as melhorias sociais da comunidade e que essa consulta não ocorra apenas de forma superficial para fazer de conta que se preocupam com a legalidade da educação indígena e com a valorização cultural dos povos ameríndios.

Segundo Rosangela Celia Faustino, Maria Simone Jacomini Novak e Maria Christine Berdusco Menezes, 2020 no texto “Ensino Médio nas Escolas Indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural” as autoras apontam para a ampliação de discussão a respeito da educação escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988 onde fica garantida uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

Podemos perceber que a construção de uma escola que respeite as questões culturais indígenas é recente onde o diálogo sobre tal temática começou a aparecer nas últimas décadas, historicamente o processo educacional indígena caracterizou-se pela catequização com a intenção de aniquilação da cultura indígena. E posteriormente com a perspectiva integracionista com o objetivo de ocupação dos territórios e a intensificação de uma educação civilizadora.

Ou seja, as comunidades indígenas ainda estão em processo de organização e de entendimento de seus direitos, é necessário que essas populações através do estudo compreendam as ações realizadas pelas classes dirigentes, e compreendam que mesmo com seus discursos de preocupação e valorização da cultura indígena existem interesses que beneficiam essas classes.

Bruno Ferreira, 2014 em sua pesquisa “Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar” diz que apesar da especificidade e a diferenciação para as escolas indígenas ser prevista em lei ainda assim muitas vezes essa legalidade não é cumprida. O autor aponta a diferença entre a educação escolar com a educação indígena onde a primeira é adquirida no espaço escolar e a segunda é adquirida no âmbito de sua casa com os demais membros da família e comunidade. O autor ainda afirma que a Educação Escolar na forma como está organizada provoca perdas culturais para os estudantes indígenas.

Porém ao mesmo tempo as discussões que envolveram as escolas e a SEED foram superficiais e a implantação chegou até as escolas indígenas sem ter uma formação específica para os professores. Visto que com a superficialidade do NEM existe a possibilidade de não formar o estudante nem para o trabalho, nem para a faculdade e no caso da escola indígena nem para a formação cultural.

Conforme citado por Rosangela Celia Faustino, Maria Simone Jacomini Novak e Maria Christine Berdusco Menezes, 2020 os estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011) os jovens indígenas que frequentam o Ensino Médio estão sob influência de uma série de fatores sociais e econômicos que afetam seus direitos e

apontam também conforme dados do IBGE 2010 as comunidades indígenas possuem altas taxas de analfabetismo e que a exclusão econômica representa obstáculos para que os estudantes indígenas cheguem e permaneçam no Ensino Médio.

Os dados encontrados no site da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (www.diaadia.pr.gov.br) são fragmentados, não constando as informações sobre todos os anos letivos, os dados mais recentes que possui durante grande parte da pesquisa são referentes ao ano letivo de 2019, somente na fase de finalização da pesquisa que tive acesso aos dados mais recentes referentes ao ano de 2022.

TABELA 2 RESULTADO DO ENSINO MÉDIO – REPROVA, ABANDONO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE ANO 2019

REPROVA	ABANDONO	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
24,42%	12,79%	49,3%

Tabela elaborada pela própria autora

TABELA 3 RESULTADO DO ENSINO MÉDIO APROVAÇÃO, APROVAÇÃO POR CONSELHO DE CLASSE, REPROVAÇÃO E ABANDONO ANO 2022

SÉRIE	APROVADOS	APROVADOS POR CONSELHO DE CLASSE	REPROVA	ABANDONO
1º SÉRIE	75,90%	0,00%	5,50%	18,5%
2º SÉRIE	54,00%	0,00%	8,00%	38,00%
3º SÉRIE	65,70%	0,00%	7,80%	26,30%
TOTAL DO ENISNO MÉDIO	65,40%	0,00%	7,00%	27,40%

Tabela elaborada pela própria autora.

Ao analisar os dados referentes aos anos 2019 e 2022 podemos constatar algumas informações importantes, a primeira é que não ocorreu nenhuma aprovação mediante o Conselho de Classe, visto que segundo a orientação da Secretaria é à medida que deve ser tomada por todas as instituições de ensino justificado pelo motivo de que os estudantes aprovados mediante o Conselho de Classe Final são classificados nos dados das instituições como reprova e isso faz com que o índice

educacional seja reduzido. Com essa medida a SEED acaba por infringir a legalidade deste órgão.

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes... As discussões e tomadas de decisões devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o estudante melhore a aprendizagem, a metodologia de trabalho utilizada pelo professor, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do aluno no ano seguinte, as situações de inclusão, as questões estruturais, os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e outros. Cabe à equipe pedagógica a organização, articulação e acompanhamento de todo o processo do Conselho de Classe, bem como a mediação das discussões que deverão favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15> 2023)

A citação acima corresponde à explicação da própria secretaria sobre o conceito, regularização e funcionamento do Conselho de Classe, porém as instruções não correspondem com aquilo que está escrito na página oficial. Pois se o Conselho de Classe é o órgão pelo qual as decisões devem ser tomadas a partir da análise de avanços obtidos pelos alunos e a metodologia do trabalho do professor ao seguir a orientação de não ter aprovações por Conselho de Classe o mesmo perde sua a sua função e autonomia.

Outro ponto que podemos observar ao analisar os dados referentes aos anos 2019 e 2022 é que em 2019 tivemos 24,42% dos estudantes reprovados ocorrendo uma queda significativa de reprovos no ano de 2022 onde o número caiu para 7%, observando de forma superficial poderíamos constatar que ocorreu melhoria de ensino durante esse período. Porém se compararmos os números de abandono pode constatar o contrario. Onde em 2019 foi registrado que 12,79% dos estudantes abandonaram os estudos e no ano de 2022 o número aumentou para 27,40%, o que podemos constatar com essas informações é que os estudantes que iriam constar como reprovados em 2022 foram lançados como estudantes que abandonaram os estudos, ou seja, os problemas existentes na instituição permanecem, não houve melhorias de aprendizagem apenas a mudança na relação onde os estudantes com dificuldades de aprendizagem iriam ser apresentados.

Conforme os dados disponíveis no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) a distorção idade série presente no Ensino Médio está da seguinte maneira: 1ª Série com 66,67% de alunos fora da idade escolar para aquela série, 2ª série 53,83% de distorção e na 3ª série 21,43%. Ou seja, a maioria dos estudantes que estão matriculados no Ensino Médio estão com distorção de idade série.

Ao compararmos os dados do Colégio Indígena referencia dessa pesquisa com os dados de outras instituições regulares, que estão localizadas na mesma região em cidades vizinhas podemos constatar que os índices referentes às taxas de aprovação, reprovação e abandono são mais elevados na modalidade da educação indígena, conforme mostra o quadro abaixo.

TABELA 4 COMPARAÇÃO DE RESULTADOS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DE COLEGIO GREGÓRIO KAEKCHOT E COLÉGIOS REGULARES

	Colégio Indígena	Colégio 1	Colégio 2	Colégio 3
Aprovados	65,40%	94,50%	96,00%	92,50%
Reprovados	7%	0,50%	2,10%	1,50%
Abandono	27,40%	4,90%	1,80%	5,90%

Tabela elaborada pela própria autora

Os dados constataam uma enorme diferença entre as instituições regulares e a modalidade indígena, e tais fatores podem ser justificados por inúmeros fatores que serão discutidos ao longo desse trabalho, como a expulsão, a língua, bilinguismo, aspectos culturais e sociais.

Com os dados listados acima podemos perceber que o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot enfrenta sérios problemas relacionados aos índices educacionais principalmente as turmas do Ensino Médio e fica claro a necessidade de algumas modificações nessas séries, pretendo em minha pesquisa analisar como ocorre o Ensino Médio nas aldeias indígenas, os motivos que ocasionam o abandono, expulsão, desistência e reprova e se a maneira como a Reforma do Ensino Médio vem sendo implementada nas escolas indígenas está de acordo com as expectativas da comunidade indígena e se a mesma tem como propósito respeitar e valorizar a cultura e os costumes dos povos nativos.

No ano de 2022 o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot EIEFM possui 819 estudantes matriculados e distribuídos em 51 turmas, sendo 8 dessas turmas destinadas ao Ensino Médio com 165 estudantes matriculados nessa etapa de ensino.

Após analisar todos os dados referentes à Educação Escolar Indígena, sua legislação e história posso constatar que o Ensino Médio merecia e necessitava de uma reforma urgentemente, porém a mesma deve levar em consideração seu público, seus interesses e propósitos, possibilitando que os mesmos decidam as necessidades que a educação deve suprir, realizando dessa forma uma pedagogia decolonial que parte dos princípios culturais, sociais, religiosos próprios daquela determinada comunidade. Para isso deixo a fala de Paulo Freire em sua obra *Direitos Humanos e Educação Libertadora Gestão Democrática da Educação Pública da Cidade de São Paulo* de 2019 “nós precisamos de uma participação direta do povo nas nossas escolas, uma participação das famílias que tem seus filhos na escola.” (FREIRE, 2019, p. 56)

De que forma que essa participação vem ocorrendo, os mesmos estão sendo ouvidos ou simplesmente estamos vivendo um faz de conta, onde a secretaria faz que se preocupa e que precisa escutar esses povos para depois simplesmente implantar aquilo que bem desejam sem levar em consideração as opiniões diferentes das estabelecidas pela educação colonizadora?

JUSTIÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MULTICULTURALIDADE OS PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE

O Relatório Regional de Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe de 2016 leva em consideração proteger quem está em situação de vulnerabilidade, grupos dos quais são alvos de discriminação e exclusão históricas, no qual os povos indígenas estão inclusos, pois fazem parte de um grupo que nunca saiu da pobreza. Pensar em progresso da humanidade não pode ser vinculado com uma política onde ocorre a perda de direitos de indivíduos e grupos sociais ou então que coloque em risco a sustentabilidade do planeta.

Conforme Krenak:

“Durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira”. (KRENAK, 2019, p. 20 e 21)

Com essa citação podemos perceber que os grupos dirigentes sempre tiveram como projeto a destruição dos grupos indígenas, assim como também outros grupos que são excluídos da sociedade.

Dessa forma a política empregada dentro do Brasil como nos demais países da América Latina possuem características que vão à contra mão do que se estabelece no Relatório Regional de Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe. Pois as práticas realizadas até então possuem como intuito a exclusão dos grupos minoritários, como também o avanço do progresso vinculado à destruição da natureza e do meio ambiente, como podemos presenciar recentemente os casos que ocorreram com o povo yanomami.

Além dos fatores econômicos que geram a discriminação contra os povos indígenas podemos citar vários outros que estão articulados as características sociais, sexuais, raciais, religiosas, étnica entre outros, e para que tenhamos avanços na

“igualdade de condições para alcançar a cidadania exige a implementação de políticas de proteção, ação afirmativa, empoderamento do cidadão e reconhecimento dos direitos individuais e coletivos”. (O Relatório Regional de Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe de 2016 p. 6) os povos indígenas se caracterizam em diversos aspectos relacionados com os fatores que desencadeiam a discriminação.

Mesmo ocorridos mais de trinta anos após a elaboração da Constituição Federal de 88, podemos constatar inúmeras barreiras e dificuldades para que chegue até os estudantes indígenas uma educação de qualidade. Visto que grande parte das escolas indígenas reproduzem o sistema de ensino das escolas regulares, tal fato ocorre pela falta de investimento para a produção de materiais didáticos, formação de professores, dificuldades de desenvolvimento de trabalhos didático-pedagógicos devido o bilinguismo. E também pelo fato de que a instituição de ensino indígena por mais que tenha a garantia de uma legislação específica a mesma está inserida em um sistema no qual deve seguir o que orienta o Conselho de Educação para seguir na legalidade e o mesmo, inúmeras vezes acaba por estabelecer normas comuns para diferentes instituições sem levar em consideração suas especificidades e diferenciação.

Atualmente a secretaria possui um controle rigoroso da prática pedagógica, onde são enviadas aulas prontas intituladas Aula Paraná, no qual já vêm as propostas dos slides, atividades, tarefas de casa (desafio Paraná) e vídeos que devem ser utilizados pelos professores durante as aulas, o acesso do mesmo é controlado através o Power Bi onde as escolas são ranqueadas e aquelas que não atingem os números desejados sofrem inúmeros questionamentos e pressão.

As atividades de casa com o nome Desafio Paraná, já vem estabelecido pela SEED que 30 pontos da média final do trimestre serão destinados para o acesso e realização da mesma, visto que essa atividade vem uniforme para todas as instituições e não levam em consideração os aspectos e características de cada comunidade escolar. Essa medida além de não respeitar as especificidades das comunidades escolares ainda retira do professor a autonomia de sua aula.

Além do Power Bi que classifica as escolas que utilizam tais métodos a SEED também amarra os professores para a utilização das mesmas, visto que essas atividades são exigidas na aplicação da Prova Paraná e desta forma se o professor não

trabalhar os conteúdos exigidos pela secretaria a instituição terá uma nota na avaliação externa baixa refletindo nos índices escolares.

A explicação sobre a negação do Brasil em reconhecer a diversidade étnica podemos encontrar na fala de Stavenhagen em Educação Para Um Mundo Multicultural (1998) “A maior parte dos Estados-Nação modernos formaram-se com base na hipótese de que são, ou deviam ser, culturalmente homogêneos. Esta homogeneidade constitui a essência da “nacionalidade” moderna de onde derivam, hoje em dia, as noções de Estado e de cidadania” (p. 247). Ou seja, com receio de perder a hegemonia e romper a visão de uma nação o próprio Estado estabelece um sistema de ensino com o objetivo de generalização para que os diferentes grupos étnicos não se sobreponham contrariamente contra a organização nacional.

Apesar de existir um reconhecimento quanto à diversidade cultural do país que contemple as diferentes 305 etnias indígenas estabelecidas no território brasileiro e as 274 línguas, ainda assim existe o pensamento dos grupos dirigentes que é originário do pensamento eurocêntrico. Como menciona Stavenhagen em Educação Para Um Mundo Multicultural (1998)

Atualmente os Estados monoétnicos são mais exceção do que regra. Mas a idéia de uma nação monoétnica, culturalmente homogênea, é invocada, a maior parte das vezes, para encobrir o fato desses Estados merecerem, em rigor, ser tidos como etnocráticos, na medida em que apenas um grupo étnico majoritário ou dominante impõe a sua própria visão da “nacionalidade” aos outros componentes da sociedade. (STAVENHAGEN, 1998, p.247)

Os problemas existentes ainda na Educação Escolar Indígena se fazem presentes pelo fato de que quem estabelece as regras para a legalidade institucional são pessoas com pensamentos voltados para a educação eurocêntrica, que não compreende a legalidade e a estrutura das comunidades indígenas para ofertar para esses povos uma educação significativa e de qualidade, que contemple conhecimentos científicos universais e também conhecimentos da realidade na qual o estudante está inserido.

Conforme aponta Joao Colares Mota Neto (2018) “colonidade que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de

modernidade; (NETO, 2018, p. 5), as classes dirigentes embasadas na ideia da mudança para a modernidade permanecem repetindo constantemente ações e imposições de suas próprias vontades tornando cada vez mais excludente os grupos que não se enquadram no universo eurocêntrico no qual os indígenas estão inseridos.

A prática realizada pela secretaria proporciona o distanciamento dos estudantes indígenas aos conteúdos estudados em sala de aula, com os conteúdos que seriam necessários para contemplar a realidade cultural e social dessas populações. Pois o ensino sendo generalizado e com visão eurocêntrica amplia o desinteresse do estudante indígena no espaço escolar.

Posso citar como exemplo a implantação do Novo Ensino Médio, onde foi estabelecido que todas as instituições de ensino do território nacional passaram sofrer inúmeras mudanças no início do ano letivo de 2022, as escolas indígenas também estavam contempladas nessa mudança. Na legislação que difere a Educação Escolar Indígena das demais instituições regulares há a garantia de que toda a organização escolar deve ter o aval da comunidade na qual a instituição está inserida, porém essa alteração no Ensino Médio foi realizada sem haver consultas prévias de qual ensino as comunidades indígenas esperavam receber para as crianças e jovens da comunidade. A consulta para com os membros das terras indígenas foi realizada tardiamente, após já ter ocorrido à aprovação desse novo modelo e as discussões foram pautadas unicamente nos itinerários ofertados para os estudantes a partir do referido ano.

Levando em consideração essa situação de mudanças no Ensino Médio sem levar em consideração a opinião dos maiores interessados, os próprios indígenas nos perguntamos: Como garantir uma educação pautada na justiça educacional em uma escola justa e de qualidade para as populações indígenas se os mesmos em grande parte do tempo só estão assegurados diante da Lei que está escrita, porém na prática na maioria das vezes esses direitos não são considerados?

Segundo Estêvão em *Justiça Social e Modelos de Educação* “A justiça deve igualmente apresentar-se como política, entendida como igual participação dos cidadãos (“paridade participativa”, nas suas palavras) nos assuntos públicos, ainda que estes ultrapassem as fronteiras das nações ou dos Estados a que cada um pertence.” (2016, p.41) A falta ou a pequena parcela de representação indígena no campo político faz com que as decisões que envolvam a Educação Escolar Indígena sejam tomadas sem

considerar as expectativas que essas populações possuem em relação aquilo que esperam que seus jovens aprendam, pelo fato de que a parcela que representa essas etnias nas tomadas de decisões ser praticamente insignificante podemos detectar que as populações nativas não estão tendo acesso à justiça social e nem a justiça educacional, visto que não possuem vez e voz para defender seus princípios.

Para Paulo Freire em *Direitos Humanos e Educação Libertadora Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo* “a própria educação que pretendemos que se de ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada em parte.”(2019, p.34) Na sociedade atual muito se fala dos direitos que todos possuem sobre ter acesso a educação, mas muito pouco se fala a qual tipo de educação é ofertado para essas populações, a ideia de que só basta ofertar a educação por si só já seria um direito extradionário, mesmo que essa educação fuja totalmente das características próprias daquela organização social.

Com a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas indígenas percebemos que mesmo adaptando os itinerários formativos para a realidade cultural e a etnia dos estudantes ainda assim a responsabilidade da aprendizagem é unicamente do estudante, onde os textos focam no jovem protagonista e responsável pelo seu destino, o discurso é de que a escola oferece um modelo e se o estudante não foi capaz de aprofundar e desenvolver esses conteúdos a culpa é unicamente desse indivíduo, pois a escola cumpriu o seu papel, porém esse modelo de educação vem na contramão daquilo que é priorizado na Educação Indígena, pois essa leva em consideração o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, pois levam em consideração que todos são seres diferentes e que os processos de aprendizagem e aptidões são diferentes de um indivíduo para o outro.

Segundo Estêvão em *Justiça Social e Modelos de Educação*:

O mundo contemporâneo valoriza, sobretudo, uma justiça de teor individualista, utilitarista, autorreferencial, que visa a satisfação dos desejos individuais e que se baseia no equilíbrio ou no mútuo benefício resultante das trocas entre agentes individuais ou coletivos. Na verdade, o atual metabolismo do mercado passa fundamentalmente pela valorização de uma outra sociabilidade que assenta na ideia de que cada um assuma a responsabilidade de se tornar empresário de si próprio, de que cada um invista, como frequentemente se diz, na sua carteira de competências, para se tornar mais vendável, e de que cada indivíduo, no plano

emocional, renasça no seu consumo para não se sentir a desaparecer!
(ESTÊVÃO, 2016, p.42)

Na organização do Novo Ensino Médio os estudantes terão que optar precocemente sobre quais itinerários irão cursar, visto que nessa idade muitos ainda estão insertos sobre o seu futuro. Porém nas escolas indígenas os estudantes não terão a possibilidade de escolha, visto que todas as instituições indígenas do Estado do Paraná estão ofertando os mesmos itinerários formativos.

De acordo com Schilling em Educação Escolar: Um Lugar:

a escola é um direito humano que é base para a realização de outros direitos humanos (como o direito ao trabalho, o direito à saúde, o direito à liberdade de expressão, o direito a participar da vida política e tantos outros), ela depende dos demais direitos humanos para se realizar enquanto tal. Não é por acaso que os países com melhores indicadores educacionais do mundo são os que têm os melhores indicadores sociais, são os países mais igualitários os que têm os melhores resultados. (SCHILLING, 2008)

A educação por si só não consegue cumprir com a garantia dos Direitos Humanos para todos os indivíduos, segundo Paulo Freire “atribuir à educação o poder de transformação do mundo, cedo ou tarde, leva todos e todas que engrossam essas fileiras a uma enorme frustração”. (FREIRE, 2019, p.38) o discurso e a prática devem estar vinculados um ao outro, para que o estudante tenha acesso a uma educação com princípios ligados aos Direitos Humanos é necessário que a educação seja voltada para a mudança cultural, que ela priorize os valores e não seja apenas uma educação com o intuito de transmitir conhecimentos já formados sem a intenção de questionamentos sobre tal.

Para que as populações indígenas tenham acesso a uma educação que garanta que os Direitos Humanos estão sendo levados em consideração é necessário que os mesmos sejam ouvidos perante suas necessidades de sobrevivência e dignidade humana, muitos indígenas são discriminados e passam por diversas situações de preconceito pelo simples fato de pertencer a um grupo étnico diferente da maioria da população brasileira, muitas comunidades indígenas vivem na atualidade situações de miséria, visto a forma como foram diminuindo suas terras, reduzindo assim as possibilidades de sobrevivência que tinham durante séculos e também grande parcela de

indivíduos das comunidades indígenas não conseguem sequer um trabalho fora da comunidade na qual estão inseridos, mesmo que possuam formação acadêmica para desempenharem diferentes funções ainda assim ficam limitados no mercado de trabalho limitado que existe no espaço interno das comunidades.

A Educação Escolar Indígena deve observar e trabalhar a consciência crítica dos estudantes que estão inseridos nessa realidade, para que eles percebam na prática que muitas vezes são injustiçados e muitas vezes os Direitos Humanos não chegam até eles, para que dessa forma possam combater a realidade na qual a população majoritária colocou os povos indígenas, a partir do momento em que os estudantes tenham essa consciência e passem a lutar por melhores condições de vida ai sim podemos dizer que a Educação Escolar Indígena cumpre seu papel na justiça educacional, na educação aos direitos humanos e prioriza a formação multicultural.

LÍNGUA KAINGANG E O BILINGUISMO

Uma das principais características culturais que os indígenas da Terra Indígena Ivaí ainda preservam é em relação à manutenção e permanência da língua indígena mais propriamente a língua kaingang. Onde entre os membros da comunidade toda a comunicação é realizada na primeira língua ou também conhecida como língua indígena, é essa a língua que as crianças se apropriam no ambiente doméstico e após serem inseridas no ambiente escolar que as mesmas passam a ter o primeiro contato com a língua portuguesa.

No Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio os estudantes ingressam na instituição com 4 anos de idade, no qual a grande maioria são falantes da língua Kaingang, pois até essa idade a maior parte de interação e convivência se dá apenas entre os membros da comunidade indígena.

A partir do momento em que as crianças começam seus contatos na instituição escolar as mesmas também passam a interagir e aprender a falar a Língua Portuguesa. No ano de 2023 a instituição possui 43 professores não indígenas e 42 professores indígenas falantes da língua kaingang, a instituição atende turmas de educação infantil, anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as aulas são ministradas na Língua Portuguesa pelos professores regentes de turma, as turmas de educação infantil (pré I e pré II) e as turmas do 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental possuem os professores auxiliares que realizam a tradução da explicação da língua portuguesa para a língua kaingang, dessa forma a alfabetização ocorre em ambas as línguas.

A partir do 4º e 5º ano do ensino fundamental as aulas são ministradas apenas pelos professores regentes de turma, dentre os quais 2 são indígenas e bilingues e 5 não indígenas falantes apenas da língua portuguesa. Em todas as turmas são ofertadas aulas de língua portuguesa e língua kaingang, ambas com a mesma carga horária, desde a educação infantil até o ensino médio.

Para os kaingang a língua indígena é um instrumento fundamental para a manutenção e preservação de sua cultura, onde a maior parte do conhecimento das crenças, costumes e tradições são transferidas pela oralidade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 1998:

A linguagem é quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história. (RCNEI, 1998, p.113)

Apesar do contato durante séculos entre os povos nativos com os povos vindos da Europa os indígenas kaingang continuaram preservando sua língua como uma forma de resistência, contra a dominação. Os kaingang utilizam ainda hoje a língua indígena como um instrumento de manutenção e preservação de sua cultura, na qual fica exclusivamente de entendimento entre seus membros.

A maioria da população brasileira não possui ideia da variedade linguística que existe dentro do território brasileiro, devido a grande quantidade de etnias indígenas espalhadas por todo o espaço territorial. Tal visão se dá pela falta de conhecimento sobre a cultura e os povos indígenas que aqui vivem e também a mesma é reforçada dentro da sala de aula que muitas vezes quando se é trabalhado esse tema acabam abordando de forma genérica e estereotipada, fragmentando dessa forma o conhecimento da população quanto aos povos indígenas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 1998:

Muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isto acontece porque, com frequência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: "os índios falam tupi (ou tupi-guarani)". Mas, assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena. (RCNEI, 1998, p. 115)

Atualmente o Brasil possui 305 etnias espalhadas em todo o território nacional e 274 línguas indígenas conforme do censo de 2010, tais línguas são divididas com base em suas semelhanças tanto no vocabulário quanto nas semelhanças gramaticais. "Famílias que têm semelhanças entre si são agrupadas, por sua vez, em troncos linguísticos. Há também línguas indígenas que os linguistas chamam de "línguas isoladas", porque não parecem ter parentesco com nenhuma das famílias (linguísticas

conhecidas. (RCNEI, 1998, p.115). A Língua Kaingang, falada pelos membros da Terra Indígena Ivaí pertence ao grupo linguístico macro jê.

O processo de dominação da Língua Portuguesa sobre os povos indígenas iniciou juntamente com o processo de colonização, como consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 1998:

uma certa língua tem poder econômico e político, esta língua é geralmente respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país (RCNEI, 1998, p. 117).

Como as línguas indígenas em sua maioria possuem sua permanência e manutenção de forma oral e voltada para grupos minoritários, as mesmas perderam espaço para a língua dominante, pois a língua portuguesa após a colonização passou a ser a dominante, por ser a língua oficial do governo e também por possuir sua versão escrita, sendo representada nos documentos oficiais. A disputa linguística e a imposição da aquisição da Língua Portuguesa para as populações fizeram parte de um processo maior de dominação por parte dos colonizadores com as populações aqui existentes.

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas. É claro que a diminuição da população indígena - e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas - não ocorreu apenas por motivos linguísticos. Não se pode esquecer de que a guerra linguística é apenas uma parte de um conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão de obra, pelo conhecimento. (RCNEI, 1998, p. 117)

A imposição da língua portuguesa como língua dominante passou por um processo tão severo quanto o genocídio para as populações indígenas, pois nesse processo muitos povos indígenas passaram a perder ao longo do tempo o uso de suas

línguas tradicionais, utilizando apenas a língua portuguesa tanto na oralidade como na escrita. Os Kaingang da Terra Indígena Ivaí preservaram sua língua na oralidade até os dias atuais, sendo que todos os membros da comunidade são falantes da língua, porém nem todos sabem escrever a língua tradicional, em muitas outras comunidades localizadas no Estado do Paraná as perdas linguísticas imensas, principalmente no aspecto oral.

Pelo fato de a Língua Indígena não ser registrada de forma escrita durante um longo período da sua história a mesma acabou perdendo espaço, como sendo uma língua inferior à língua oficial portuguesa, porém todas as línguas independentes de sua grafia e de seu registro possui igual importância, pois ela é elemento de comunicação e transmissão de sua cultura. Porém tal reconhecimento pela utilização e valorização da preservação da língua indígena se deu apenas nas últimas décadas, com a Constituição de 1988 após inúmeros anos de tentativas de redução e aniquilação do uso das línguas tradicionais.

a perda de uma língua indígena se dá tão rapidamente que seus falantes quase nunca percebem o que está acontecendo. É bastante comum que num espaço de apenas três gerações uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se torne bilíngue (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngue novamente: só que desta vez, monolíngue em língua portuguesa. (RCNEI, 1998, p. 118)

Historicamente foram séculos de destruição e aniquilação das línguas indígenas e tal processo como consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas ocorreu de forma tão rápida que os povos indígenas mal puderam compreender o processo no qual estavam passando, pois a introdução da Língua Portuguesa dentro das comunidades foram sendo introduzidas através das instituições escolares e religiosas como língua dominante por ter seus registros escritos diferentemente das línguas tradicionais indígenas.

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que

a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta. É claro que, tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, para o desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento de línguas indígenas. (RCNEI, 1998, p.119)

Atualmente ainda constatamos que a língua portuguesa predomina no espaço escolar, pois as aulas após o 4º ano do Ensino Fundamental são ministradas em língua portuguesa sem a presença do professor interprete a partir dessa série, a justificativa utilizada pela secretaria pelo rompimento com a língua indígena é pelo fato de que os estudantes devem ser “forçados” a aprender melhor a língua portuguesa, visto que a língua indígena os mesmos já dominam na oralidade.

No Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM os únicos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que são falantes da Língua tradicional são os que ministram as aulas de Língua Kaingang, os professores que ministram as aulas das demais disciplinas como Português, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História, Ensino Religioso, Inglês, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física, Projeto de Vida, Economia Comunitária e sustentabilidade, Laboratório de Escrita e produção audiovisual e introdução à informática, são falantes apenas da Língua Portuguesa, dentre essas disciplinas a instituição possui apenas um professor indígena, porém o mesmo não é falante da língua tradicional, visto que o mesmo nasceu, cresceu e foi criado fora da aldeia Ivaí e mesmo pertencendo à cultura indígena kaingang não preserva mais a língua tradicional oral.

Dessa forma podemos constatar que mesmo sendo construída a legislação que ampara e incentiva a preservação da Língua Indígena ainda assim na prática e no dia a dia isso não está presente dentro das comunidades indígenas, visto a falta de professores formados nas diferentes disciplinas que tenham condições de ministrar as aulas tanto na língua portuguesa como na língua tradicional kaingang.

A falta de professores formados e que tenham conhecimentos da cultura indígena não está restrita apenas na questão linguística, mas vão muito além até mesmo para os conhecimentos culturais, temas esses que estão sendo impostos nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio e na Parte Flexível Obrigatória, onde professores sem conhecimentos específicos de tais temáticas permaneceram atuando com tais temas, correndo o risco de realizar a transmissão e a discussões desses temas de forma superficial ou o mais preocupante de forma equivocada. Deixo claro que o objetivo da pesquisa não é apontar culpados e muito menos apontar os profissionais tanto indígenas como não indígenas, pois estes estão constantemente buscando melhorias de

aprendizagem para os estudantes indígenas, porém os problemas aqui mencionados são estruturais e vão além das dependências da instituição.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 1998:

A língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. (RCNEI, 1998, p. 119)

Porém esse fortalecimento da Língua Tradicional só será possível a partir do momento que as escolas indígenas tiverem em seu quadro professores de origem indígena que atuem nos diferentes componentes curriculares, visto que atualmente a maioria dos professores indígenas que são falantes da língua kaingang atuam apenas nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando impossibilitada a discussão na Língua Kaingang os diferentes conteúdos curriculares, pois os professores não compreendem e não assimilam a fala dos estudantes para esclarecer suas dúvidas e a discussão de tais conteúdos fica restrito exclusivamente na Língua Portuguesa, pois é a única que o professor domina.

O Ensino Médio é a etapa que possui o menor número de professores indígenas, porém com a reforma do ensino é a que mais "promete" incluir conteúdos relacionados às questões indígenas. E de que forma isso possível acontecer de fato na prática se a maioria desses professores não vive essa cultura e não possuem conhecimentos específicos sobre essa realidade?

Para que ocorra o fortalecimento da Língua Indígena e para que a escola seja um espaço em que efetivamente seja fortalecida a língua tradicional é necessário que tenhamos um maior nível de formação dos professores bilingues, que tenham domínio tanto da língua portuguesa como da língua kaingang, para que dessa forma realmente os conteúdos sejam aplicados de forma bilingue e contribuam para a melhor compreensão dos estudantes.

Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas. (RCNEI, 1998, p.120)

Enquanto não existir professores indígenas que tenham diferentes níveis de formação, e diferentes conhecimentos científicos a transcrição de tais conhecimentos para a língua tradicional estará impossibilitada, além das discussões sobre tais conhecimentos científicos na sala de aula.

Outro grave problema a respeito da compreensão dos estudantes indígenas em relação aos conteúdos abordados dentro do espaço escolar está relacionado ao fato de que:

Professores não-índios que ministram aulas na 3ª e 4ª séries não conhecem o universo sociocultural dos Kaingang e, por essa razão, não conseguem viabilizar um processo de educação intercultural e dialógico. Ao mesmo tempo, as crianças daquela área indígena chegam à escola falando apenas a língua kaingang e, portanto, não conhecem o universo do professor branco. (TOMMASINO, 2003 p 88/ 89)

De forma geral os professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas não possuem um conhecimento sobre a realidade cultural, social e linguística daqueles estudantes, dessa forma os conteúdos transmitidos são distantes e descontextualizados da realidade dos estudantes causando dessa forma a falta de compreensão e também a falta de interesse sobre esses assuntos.

um ponto importante a assinalar é que os professores não índios acabam não entendendo as dificuldades dos alunos, não conseguindo, portanto, adaptar ou criar uma metodologia que torne o ensino mais eficiente. Já os professores indígenas, por compartilharem do mesmo universo cultural de seus alunos, acabam usando exemplos da realidade indígena em substituição aos exemplos dos livros que, em geral, foram produzidos para escolas nacionais. Maior parte dos exemplos de matemática nada tem a ver com a realidade dos índios e, enquanto não se produz material didático próprio, os professores têm de adaptar os conteúdos para exemplos da realidade da comunidade. Daí a importância de o professor conhecer o universo sociocultural do educando. (TOMMASINO, 2003 p.89)

Enquanto a grande parte dos professores das escolas indígenas forem professores não indígenas que não vivenciam de fato aquela realidade cultural o espaço escolar continuará sendo um espaço de disputa, onde o professor não indígena procura repassar e transferir o seu conhecimento baseado na cultura ocidental da sua formação, sem compreender que aqueles assuntos abordados no seu componente curricular muito pouco ou nada contribuem para a construção do conhecimento daquele estudante

indígena, por esse fato é necessário que tanto os professores não indígenas como também os professores indígenas tenham o conhecimento sobre a realidade da comunidade na qual a instituição está inserida e quais são as expectativas que a comunidade indígena possui quanto à atuação da escola dentro daquele território.

Segundo Tommasino no seu texto “A Educação Escolar Indígena no Paraná” 2003, mesmo com a legislação construída nas últimas décadas sobre a Educação Escolar Indígena na realidade os avanços realizados no chão da escola foram bem insignificantes:

Analisando as condições que os professores enfrentam hoje nas escolas, não parece haver diferença em relação às que já existiam em 1984. Pode-se dizer que alguns textos "históricos" produzidos pelos professores locais através da memória dos velhos têm trazido melhora do material. Mas ainda predominam textos (também produzidos pelos professores) descritivos, acrílicos e descontextualizados, porque não se instituiu de fato a nova LDB. (TOMMASINO, 2003 p. 91)

Ou seja, só a mudança na legislação não garante de fato uma Educação Escolar Indígena, bilingue, intercultural, pluriétnica e que de fato respeite a diversidade cultural desses povos, para que de fato a Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição Federal de 1988 seja de fato efetivada é necessário um maior investimento, tanto na formação de professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas, como também uma melhor formação para os professores indígenas.

Como já citado a maioria dos professores indígenas que atuam no colégio da Terra Indígena Ivaí, atuam nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, grande parcela desses professores possuem curso técnico subsequente de Formação de Docentes, no qual receberam tal formação em instituições localizadas na cidade, sem ser contemplado em sua formação praticamente nada sobre a Educação Escolar Indígena, recebendo apenas uma formação geral e básica como os professores que atuam nas escolas regulares, e mesmo esses professores possuindo conhecimentos sobre a cultura indígena por serem membros dessa comunidade os mesmos ainda assim encontram dificuldades em adaptarem de fato os conhecimentos científicos com a realidade cultural dos estudantes.

Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação. (GRUPIONI, 2013, p.71)

Porém para que de fato ocorra esse protagonismo mencionado por Luís Donisete Benzi Grupioni em “Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil”, 2013 é necessário que os professores indígenas estejam de fato preparados, com formações específicas e voltadas para a realidade cultural e suas especificidades, mas o que podemos constatar que muitas vezes o discurso sobre a Educação Escolar Indígena fique apenas na legislação sem ter um investimento para que de fato isso seja colocado em prática.

Para sanar esse problema seria necessário que a SEED começasse a investir em cursos de formação para os professores indígenas, principalmente na modalidade do Ensino Médio, que está passando pela transição da reforma e os cursos realizados ainda são superficiais e abrangem uma pequena parcela, visto que apenas 6 professores tiveram a oportunidade até o momento de participar de formações e interagir com professores de outras instituições com a temática sobre o Novo Ensino Médio.

Quando de fato a Secretaria fornece o curso de Formação de Docentes Bilingue para os professores indígenas o mesmo oferta uma quantidade muito baixa de vagas, que não corresponde de fato com as reais necessidades das comunidades e escolas indígenas, no ano de 2022 há apenas quatro professores indígenas da Terra Indígena Ivaí que tiveram a possibilidade de cursar tal formação, que realiza uma preparação do professor indígena pensando em sua especificidade. Além de ter poucas vagas também há escassez da oferta desse curso em todo o território paranaense.

Sobre os estudos a respeito da aprendizagem dos estudantes indígenas relacionados com a questão do bilinguismo ainda se faz necessário muitas pesquisas a respeito, tais problemas podem estar vinculados à dificuldade dos professores indígenas em produzir materiais e uma metodologia própria de ensino que contemple o bilinguismo e a falta de conhecimento sobre os aspectos linguísticos por parte dos professores não indígenas.

Estudos observações e conversas com professores índios e não índios nas Terras Indígenas Ivaí e Faxinal, demonstram que também as crianças Kaingang silenciam em sala de aula, mostrando dificuldades em expressar eventuais dúvidas ou incompreensões na língua portuguesa. Geralmente remetem as dúvidas aos próprios colegas, em Kaingang. Essa não parece ser uma questão relacionada à institucionalidade, pois a dinâmica da escola na Terra Indígena é diferente da “dos brancos”: os alunos têm bastante familiaridade com os professores, têm liberdade de entrar e sair na hora que desejam da sala de aula, conversam muito entre si na língua materna, brincam bastante no pátio e nas instalações da escola, se alimentam bem no horário das refeições e riem o tempo todo. A questão do silenciamento parece estar relacionada à dificuldade de transposição entre o conhecimento espontâneo com o conhecimento sistematizado e sua aquisição via

escola, pois não há desenvoltura dos Kaingang nas atividades de escrita e leitura, independentemente do conteúdo que se está trabalhando. Esse elemento demonstra a emergência da escola rever seus métodos de ensino e aprendizagem. (FAUSTINO, 2006, p. 216)

Como retrata Rosangela Celia Faustino, “Aprendizagem Escolar Entre Indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento” 2010 os estudantes indígenas da Terra Indígena Ivaí possuem uma relação de interação constante com os professores, tanto os indígenas como os não indígenas, porém quando se trata de interagir sobre assuntos voltados para o conhecimento científico os mesmos apresentam dificuldades em se expressarem na língua portuguesa, onde na maioria das vezes preferem realizar os questionamentos e tirar as dúvidas juntamente com os próprios colegas de turma que são falantes da língua kaingang.

Sendo assim a escola localizada dentro da Terra Indígena deve auxiliar essa comunidade na preservação e permanência de sua língua e sua cultura. Faustino destaca sobre a preferência e facilidade por parte dos indígenas em manter a língua indígena de forma oral.

Essa educação tradicional é responsabilidade da comunidade e disseminada através da oralidade, de modo coletivo. A educação está pautada no fazer diário, e há aplicabilidade nessa aquisição de conhecimento, como o trabalho na roça, o trabalho em casa, o trabalho com o artesanato, o cuidar dos irmãos mais novos, ou o respeitar uma orientação dada pelos adultos. Dessa forma, em uma cultura tradicionalmente oral e baseada no fazer diário, a linguagem escrita se torna insípida, e tem pouca funcionalidade. Somado a isso, temos o fato de que a inserção da educação formal foi, em princípio, imposta pela sociedade dominante como meio de pacificação ou catequização dos povos indígenas. (FAUSTINO, 2010, p. 218)

No início do processo de colonização os indígenas não compreendiam a necessidade da escrita, pois a transmissão de sua cultura estava segura através da oralidade, como citado por FAUSTINO 2010, a oralidade ocorre na educação indígena àquela transmitida no ambiente doméstico, no fazer diário. Porém a intenção dos colonizadores em alfabetizar os povos indígenas tinha interesses próprios como o fato de expandir sua dominação através da catequização e escolarização de forma pacífica, conforme citado por TOMMASINO 2003:

As escolas foram impostas pelos europeus, que aqui vieram com o objetivo de incorporar este continente ao seu domínio econômico-político-cultural. À conquista militar sucederam-se processos de dominação espiritual e ideológica, através da catequese e escolarização. (TOMMASINO, 2003, p.71/72)

Essa forma de dominação imposta pelos dominadores mesmo ocorrendo de forma pacífica tinha o objetivo tão cruel e avassalador quanto uma disputa corporal ou uma guerra física, pois ao retirar aos povos indígenas o direito de permanecerem com sua organização cultural, social e linguística fazendo com que os mesmos incorporassem a cultura ocidental ocorria ao mesmo tempo o massacre da cultura indígena.

As escolas foram implantadas pelos conquistadores e tinham como objetivo garantir a domesticação e a domesticidade dos povos vencidos. Em grande medida, as escolas indígenas de hoje ainda guardam esse caráter civilizatório e constitui um impasse de difícil solução, pois a instituição escolar pertence ao universo da sociedade ocidental. (TOMMASINO, 2003, p. 72)

Conforme apontado por TOMMASINO 2003, o processo de escolarização dos povos indígenas até a atualidade ainda possui o mesmo objetivo do início da escolarização e alfabetização desses povos, pois a instituição escolar indígena pertence a uma organização imposta pela sociedade ocidental. E o Novo Ensino Médio, mesmo passando por um processo de escuta por parte da SEED não valoriza as ideias e opiniões dos próprios indígenas, visto que os mesmos são minorias nessas discussões.

A SEED vê a língua materna como um elemento que pode prejudicar na aprendizagem e nos índices dos estudantes indígenas, visto que em alguns momentos foi deixado claro a necessidade de valorizar a língua portuguesa e deixar de lado a língua kaingang, como uma forma de modernizar e enquadrar os estudantes indígenas na cultura das classes dirigentes. Porém para os indígenas é mais válido saber sua língua materna para a comunicação entre os seus ou é mais importante a língua que é falada fora de seu território, ou então cada qual tem o valor e sua importância dentro do contexto analisado?

A imposição da cultura ocidental para os povos nativos possui raízes históricas, desde o início do processo de colonização, porém podemos apontar a implantação do Summer Institute of Linguistics SIL, como um dos principais pontos de dominação linguística a partir da década de 60. Como menciona CUNHA 1992:

A primeira fase da Funai, o SIL e ensino bilíngue de transição (décadas de 1960 a 1980), pela criação da Funai em 1967 deu-se continuidade ao processo iniciado nas últimas décadas de existência do SPI. “No bojo da ditadura militar a Funai assume 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". (CUNHA, 1992, p. 25).

Com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi implantado o SIL, que tinha como objetivo principal integrar os povos indígenas a cultura dominante e também incentivar a catequização desses povos e tal integração só poderia ocorrer com a substituição da Língua Indígena pela Língua Portuguesa.

O objetivo final da escola orientada pelo SIL não é a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo e não está comprometida com a recuperação de sua memória histórica nem com a reafirmação da identidade étnica e cultural dos grupos envolvidos ou com o estudo e a valorização da própria língua e etnoconhecimentos, como prevê o MEC. O bilinguismo dos missionários do SIL está voltado para o domínio da língua indígena como forma de se territorializarem no universo do outro e, "de dentro", levarem aos indígenas o acesso à Bíblia, traduzida em língua nativa. Todos sabemos o que significa a conquista espiritual. No sentido que estamos mostrando, o bilinguismo nas escolas indígenas do Sul do Brasil guarda suas raízes históricas na política de "civilização" dos índios que foi implantada no século XVI. Romper com essas raízes parece ser o grande desafio no processo de implantação de uma escola indígena que seja, de fato, intercultural. (TOMMASINO, 2003, p. 84)

Além de TOMMASINO 2003, podemos acompanhar a discussão sobre a intenção da substituição da Língua Indígena pela Língua Portuguesa em Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho, Adria Simone Duarte de Souza e Célia Aparecida Bettiol em "A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB" em 2017:

Amparado nos princípios e metodologia do chamado bilinguismo de transição, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração. (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL, 2017, p.25)

Evidenciado por diferentes autores, podemos comprovar que a dominação linguística vem em conjunto com a intenção de catequisar os povos indígenas e com a intenção em aniquilar a língua indígena, o SIL tinha como propósito apenas de integrar os povos indígenas na sociedade dominante, somente a partir da década de 1988

que podemos constatar uma mudança nem que seja apenas configurada na legislação para romper as raízes históricas dessa dominação.

Esse método subjuga a língua materna dos grupos minoritários, colocando-a em segundo plano ou até mesmo rejeitando-a, posteriormente contribuindo para que seja vista como uma língua menor, sem prestígio. Como os fundamentos do projeto do SIL são religiosos, ocultados em ações linguístico-educativas, os materiais didáticos elaborados em kaingang, no decorrer de toda a década de 1970 até meados da década de 1990 são evangelhos, cartilhas, hinos e textos bíblicos utilizados tanto na Igreja como na escola. Não se encontram nas bibliotecas escolares adjacentes às escolas indígenas, materiais bilíngues com conteúdo científico. Considerando que o SIL agia em acordo com a FUNAI e outras instituições governamentais, não foram estimuladas outras produções não confessionais. (FAUSTINO, 2010, p.214/215)

O processo de construção de materiais científicos na língua tradicional indígena começa a aparecer somente após a Constituição de 1988, ou seja, ainda faz parte de um processo recente, que ainda possui necessidade de percorrer um longo caminho para que as reais necessidades linguísticas das comunidades indígenas sejam atendidas, porém esse processo depende não somente dos professores indígenas e das comunidades e lideranças indígenas como também depende de investimentos por parte do governo e secretaria da Educação, para que esses povos tenham espaço para discutir tais implementações e tenham acesso a cursos de formação que lhes permita pensar, discutir e elaborar materiais científicos na língua indígena que serão utilizados nas salas de aula, para que as discussões dos assuntos científicos dentro do espaço escolar ganhem um espaço de discussão na língua tradicional.

É necessário que a SEED invista com estudo e também financeiramente na produção de materiais que possam subsidiar os conteúdos do Novo Ensino Médio, pois de nada adianta a ementa constatar as questões e particularidades indígenas se os mesmos não estiverem preparados e se não tiverem materiais para subsidiar tais aulas. Sem esse material corre o risco de que cada professor realize suas aulas da forma que achar adequada, e isso faz com a chance do fracasso seja imensa, ainda mais se tratando que a maioria dos professores que atuam com tais disciplinas são não indígenas e não possuem um conhecimento aprofundado sobre tal tema.

A permanência da língua indígena ocorreu através da resistência desses povos para manter a transmissão oral de seus conhecimentos, e entre os povos kaingang tal resistência foi ainda mais nítida, podendo ser constatado na permanência e na quantidade de falantes da língua kaingang entre essas comunidades como é o caso da Terra Indígena Ivaí, como menciona FAUSTINO em 2010:

A busca da assimilação não foi tranquila, havendo inúmeros relatos e documentos (MOTA, 1998) que demonstram a resistência e o enfrentamento dos indígenas às políticas governamentais. Do ponto de vista da educação, os grupos Kaingang se recusavam a mandar seus filhos para a escola e a abandonar suas tradições, resistindo à dominação linguística. Essa resistência evidencia-se principalmente pelo fato de que, decorridos vários séculos de políticas de integração, os Kaingang são falantes da língua materna, o kaingang, na grande maioria das Terras Indígenas no Paraná e esse grupo figura entre os que detêm o maior número de falantes no Brasil (FAUSTINO, 2010, p.214)

A manutenção e preservação da língua kaingang se manteve através da oralidade, visto que por um longo período os indígenas não viram a necessidade de realizar o registro escrito de sua língua como citado por FAUSTINO em 2010:

Historicamente os Kaingang resistiram ao bilinguismo de ponte (FAUSTINO, 2006); pouquíssimos aprenderam a ler e a escrever em sua língua materna e ainda não incorporam a escrita em suas tradições. Nas Terras Indígenas Faxinal e Ivaí (Paraná), entre uma população de cerca de 2.000 pessoas, menos de 15 escrevem e leem em kaingang. A maioria entre os que escrevem aprendeu palavras, frases, mas não consegue elaborar ou compreender textos em kaingang. Pelo contexto socioeconômico, no qual se envolvem em relações interculturais, aprenderam e utilizam a língua portuguesa oral. Atualmente, aceitam e defendem a escola como um importante espaço de acesso aos conhecimentos universais e à aprendizagem da língua dominante. (FAUSTINO, 2010, p.215)

A aceitação e a percepção da importância da aprendizagem da escrita da Língua Kaingang é algo recente para esses povos que atualmente veem que a transcrição desses conhecimentos pode servir para a manutenção de sua cultura para as novas gerações.

Segundo SOBRINHO, SOUZA e BETTIOL em 2017 a educação voltada para os povos indígenas ao longo de sua história é uma história de desrespeito de desvalorização dos conhecimentos tradicionais desses povos, apenas com a Legislação Federal de 1988 que passou a ter uma mudança na educação ofertada para essa população.

A trajetória da educação indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, pois, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar sua identidade e integralizar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade indígena. (SOBRINHO, SOUZA e BETTIOL, 2017, p.67)

Historicamente as populações indígenas sofreram e sofrem inúmeros ataques a sua organização religiosa, social, cultural e linguística, visto que as populações ocidentais se colocam como referencia e tudo que for diferente daquilo que essa

sociedade impõe não serve ou esta errado. Os ataques sofridos foram constantes e a escola possui um importante papel de resistência e valorização da mesma juntamente com as comunidades indígenas. É importante que a escola permita que o estudante analise e utilize o seu padrão de linguagem, não quero dizer que o mesmo não irá aprender também nesse espaço o uso da língua culta, porém a instituição escolar deve oportunizar que o mesmo tenha acesso a ambas as formas.

Segundo Paulo Freire 2019, “é tratar o menino popular carinhosamente, é mostrar que a sua linguagem também é bonita, mas que ela não existe sozinha, que há uma outra forma de falar e de escrever e que essa outra forma também tem sua boniteza” (página 55), ou seja é necessário que o professor da escola indígena faça esse papel de ensinar tanto sobre a língua materna como a língua portuguesa, pois ambas são necessárias e fundamentais para os estudantes, a língua indígena será utilizada entre os seus, já a língua portuguesa é necessária para a compreensão da sociedade que está a sua volta e que lhe permitirá a compreensão pela luta de seus direitos.

Ainda de acordo com Freire é necessário que o professor que trabalha com a linguagem formal saiba como transmitir esse conhecimento para os seus alunos, para que não corrija colocando como se apenas a forma culta da língua fosse importante e dessa forma acabe por castrar o processo criativo de seus estudantes.

O ano de 1988 foi um marco para a Educação Escolar Indígena, pois a partir daí tal ensino passou a ser contemplado na legislação brasileira, atualmente temos a Legislação Nacional (Constituição Federal) que foi o primeiro documento norteador que fundamentou o ensino para os povos indígenas, garantindo que os mesmos tivessem uma educação bilíngue. A partir daí outros documentos foram elaborados pensando no bilinguismo das escolas indígenas como: as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/91, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) com a Lei nº 9.394 de 20/12/1996 art.78, a Resolução CNE/CEB nº 002/1999 CNE/CEB nº 003/1999, Plano Nacional da Educação com a Lei nº 1.172 de 09/01/2001 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena CNE nº 05/2012.

Todos esses documentos garantem aos povos indígenas um ensino que respeite e valorize sua cultura e que garanta também aos mesmos a aprendizagem na língua tradicional, porém apesar de ser um avanço para os povos indígenas ter essa garantia em forma de lei ainda assim são necessários muitos avanços para que de fato a

aprendizagem na língua indígena seja de fato efetivada. Como podemos observar na fala de FAUSTINO em 2010:

A Educação está em pauta, respaldada por leis: o direito à diversidade e a uma escola bilíngue, todavia, é contemplada de modo genérico. Ensina-se, mas como e a quem? Os trabalhos existentes tanto na área de Educação como da Antropologia são específicos (estudos de casos) ou demasiadamente genéricos (não dão conta da especificidade de um grupo articulada às teorias de aprendizagem e desenvolvimento). No caso dos Kaingang, soma-se a esse fato a ausência de pesquisas e estudos sobre língua materna e bilinguismo. Não existem dados, por exemplo, sobre o grau de bilinguismo nas diferentes Terras Indígenas no Paraná. (FAUSTINO, 2010, p. 217)

SOBRINHO, SOUZA e BETTIOL em 2017 também apontam na importância da sobreposição dos conhecimentos tradicionais, onde a escola indígena não pode utilizar os conhecimentos tradicionais apenas como uma ponte para chegar ao conhecimento ocidental, o conhecimento tradicional segundo os autores deve ser articulado aos conhecimentos científicos sem que o mesmo seja visto como um conhecimento inferior.

Na pesquisa realizada por FAUSTINO em 2010 nas aldeias da Terra Indígena Ivaí (Município de Manoel Ribas) e Terra Indígena Faxinal (Município de Cândido de Abreu) sobre a alfabetização na Língua Portuguesa e Kaingang a mesma pode perceber os motivos pelos quais os indígenas de ambas as aldeias aceitaram a instituição escolar dentro de seu território e o espaço ocupado por cada língua:

Embora hoje seja evidente que aprender a língua portuguesa é um instrumento que os auxilia na compreensão e nas relações com a sociedade envolvente, como o domínio do conhecimento científico, da compreensão das leis etc., aprender o português oral, para os Kaingang é fator importante para a autonomia fora da aldeia. Nesse sentido, não se dá maior importância à língua kaingang escrita. Foi possível a observação desse fenômeno em nossas viagens a campo, nas quais constatamos que a maior parte da evasão escolar ocorre por volta da 4ª ou 5ª série do Ensino Fundamental. Os fatores que influenciam nessa evasão escolar precisam ser melhor estudados, porém remetem a questões culturais, linguísticas e políticas, uma vez que a “aceitação” da instituição escolar ainda é recente e ainda vista apenas como um instrumento de mediação entre a cultura indígena e a sociedade dominante, ou como uma forma de conseguir um emprego, uma renda a curto prazo. (FAUSTINO, 2010, p. 218)

Segundo a autora a aprendizagem da Língua Portuguesa para os povos indígenas kaingang é necessário para que os mesmos consigam interagir com a sociedade externa da terra indígena, como dentro da comunidade ainda não há uma instrução e não se observou a necessidade em realizar os registros na língua tradicional

indígena a mesma permanece sem ser registrada de forma efetiva, pois a oralidade é predominante e a mesma não é utilizada fora do território da aldeia.

Somada a isso, a ausência de materiais diversificados escritos em língua Kaingang torna difícil a alfabetização das crianças indígenas em sua língua materna, como orienta a nova política de educação escolar indígena. Pela pouca formação acadêmica e devido à centralização na oralidade, os professores têm dificuldades de escrever textos em Kaingang, não promovendo o caráter identitário da língua escrita. Esses elementos pouco favorecem o letramento entre o grupo. Nas casas, não são encontrados materiais de leitura (revistas, jornais, livros, etc.). (FAUSTINO, 2010, p. 218 /219)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 também menciona sobre a necessidade dos povos indígenas em falarem e escreverem a Língua Portuguesa:

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial. (RCNEI, 1998, p. 121)

Além da importância da comunicação dos povos indígenas com os não indígenas que vivem na comunidade externa da Terra Indígena o RCNEI também aponta a necessidade entre os povos indígenas de diferentes etnias de ter um meio de comunicação entre eles, que falem uma língua em comum, para que os mesmos possam se articular quanto a conquista de seus direitos.

Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que - como língua-franca - permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si. Nas associações e organizações indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, há uma intensa circulação de informações e manifestação de ideias em português, o que contribui para que as diferentes sociedades indígenas se afirmem e adquiram, em bloco, força política local, regional ou nacional. Nesses fóruns, originam-se importantes documentos escritos em língua portuguesa, para o encaminhamento coletivo de propostas e reivindicações, para questões territoriais e para as áreas de educação, saúde, agricultura, meio ambiente etc (RCNEI, 1998, p. 122)

Outro ponto importante sobre a utilização da língua portuguesa pelos povos indígenas também é justificado pelo RCNEI “o aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.” (RCNEI, 1998, p.126)

Para que ocorra de fato uma aplicação da língua indígena de forma escrita é preciso que além de incentivo e investimento por parte do governo e formação dos professores indígenas é necessário também que as comunidades indígenas vejam a necessidade em realizar registros escritos, visto que a escola possui papel muito importante nesse processo, porém a instituição escolar não pode ser a única responsável por esse processo. Conforme constatamos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam (RCNEI, 1998, p. 120)

Para que de fato os indígenas comecem a sentir a necessidade de transmitir sua língua de forma oral também é necessário que eles vejam materiais escritos em sua língua tradicional em vários espaços diferentes dentro da comunidade e também fora dela, é necessário que materiais na língua indígena sejam produzidos tanto para uso acadêmico e científico como também assuntos corriqueiros do dia a dia, como recados e informações e também que seja realizado os registros de seus conhecimentos tradicionais, como os mitos, ritos, a história da comunidade, receitas e outros assuntos que os mesmos considerarem importante e que sejam permitidos existir registros escritos.

Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa (revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo. Quando se trata de sociedades como as indígenas, que não têm tradição de escrita, ou que têm uma tradição de escrita muito recente, perceber por que e para que a leitura e a escrita existem é algo que acontecerá mais devagar. Algo que acontecerá, especialmente se essa escrita for em língua indígena, à medida que funções sociais importantes para a leitura e a escrita forem sendo criadas (RCNEI, 1998, p.134)

Como registrado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas as crianças indígenas não possuem estímulos de leitura e escrita de suas línguas fora do ambiente escolar e para que se adequem e tenham o incentivo à leitura e a escrita, como a utilização da Língua Kaingang ocorre exclusivamente apenas na oralidade os mesmos não enxergam possibilidades de utilização da língua tradicional escrita. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se

envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa. (RCNEI, 1998, p. 135)

Além da necessidade que os mesmos percebam a importância em registrar sua língua tradicional indígena, é necessário também que os mesmos vejam a contextualização da escrita, que os textos escritos façam sentido no seu dia a dia.

ação e letramento, com a população Kaingang que tem entre 15 e 35 anos, cujo conteúdo apresenta questões relativas à interpretação de textos em língua portuguesa, produção textual, habilidades matemáticas e compreensão de um texto em língua kaingang, chamam atenção diversas questões: em primeiro lugar, observamos que o interesse pela escola se manifesta mais intensamente no discurso, pois a grande maioria, mesmo com todo o trabalho de esclarecimento que é feito, se recusa a responder o teste. Há também a dificuldade de leitura, o que demonstra e reafirma a orientação estritamente oral que predomina entre os grupos indígenas. Reconhece-se, porém que “na atualidade, não existe cultura de oralidade primária no sentido estrito, na medida em que todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos”. (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 407). (FAUSTINO, 2010, p. 216)

Em pesquisa realizada por FAUSTINO em 2010 na Terra Indígena Ivaí e Faxinal a mesma constatou que os sujeitos analisados na pesquisa possuem um discurso no qual valorizam a escola e defendem a atuação da mesma dentro da comunidade, porém ao ser solicitado que os mesmos preenchessem questionários teve a recusa de muitos, visto que a cultura indígena prioriza a oralidade e não a escrita.

Após a Constituição Federal de 1988 que possibilitou aos povos indígenas o direito de se expressarem e também de preservar suas línguas também foi elaborada em 09 de junho de 1996 a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, onde o mesmo leva em consideração que a maior parte das línguas que possuem algum risco de ser extintas pertencem as comunidades que não são soberanas, ou seja, que passaram por um processo de colonização. A Declaração tem como propósito promover as línguas dessas comunidades e promover o respeito e combater a tendência de atitudes que visam acabar com a diversidade cultural e linguística.

Desde o contato com a sociedade ocidental os povos indígenas vem sofrendo diversos ataques não só relacionados a ordem política, econômica e social, mas também a imposição de uma língua diferente da língua materna dessas populações.

A escola possui um importante papel e dever nesse cenário, visto que ela é responsável para o desenvolvimento da língua e das comunidades linguísticas nos territórios no qual ela pertence. Levando em consideração a importância da língua para as

populações indígenas questiono, com o Novo Ensino Médio as questões linguísticas estarão sendo respeitadas e valorizadas dentro do ambiente escolar, os estudantes perceberão a escola como um meio pelo qual poderão combater o esquecimento de suas línguas?

EXPULSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POSSÍVEIS CAUSAS

Utilizo na pesquisa o termo expulsão no lugar de evasão, pois compartilho das mesmas ideias de Paulo Freire, que não concordava em usar o termo evasão, pois essa expressão escondia ideologicamente a questão da discriminação contra as comunidades populares, visto que os mesmos não saem da escola por vontade própria, mas a forma como a educação está organizada acabam por expulsar esses estudantes do espaço escolar.

Os índices de expulsão na Educação Escolar Indígena são bastante elevados, e no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekhot – EIEFM esses números não são diferentes, ao pensar sobre tal problemática podemos perceber que são inúmeras as possibilidades para que tal fato aconteça, e nesse capítulo pretendo discutir quais são os fatores que desencadeiam tais resultados.

Primeiramente ao se falar em expulsão em escolas indígenas temos que ter em mente o processo histórico pelo qual os povos indígenas passaram desde os seus primeiros contatos com o ambiente escolar até a atualidade, pois tal problema pode estar articulado à forma como ocorreu à inserção do indígena no ambiente escolar.

As primeiras experiências indígenas de educação formal começaram nas reduções jesuíticas há quase 400 anos. A educação formal foi instituída tanto nas reduções jesuíticas dos séculos XVI e XVII quanto nas escolas dos aldeamentos dos séculos XVIII e XIX...Nos colégios das reduções, onde os missionários ensinavam crianças e jovens índios a ler e escrever, ensinavam-lhes também a tocar instrumentos musicais e a desenvolver atividades profissionais como de carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro e outras. Pode-se dizer que a educação que se fornecia aos jovens índios nas reduções era integral. Além disso, o ensino era ministrado na língua dos nativos³ (MONTROYA, 1985, p.167-168). Mesmo havendo interpretações positivas sobre a obra dos jesuítas, é preciso sempre reconhecer que tanto eles quanto os demais representantes das sociedades dominantes traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental. Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram apenas meios para obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam. Mas, principalmente, os índios eram treinados como mão-de-obra utilizada nas reduções e, mais tarde, nos aldeamentos. (TOMMASINO, 2003, p. 78)

Segundo TOMMASINO em 2003 a educação voltada para os povos indígenas desde o início da experiência escolar desses povos não tinha como propósito a valorização e a manutenção da cultura indígena, mesmo com as aulas sendo ministradas

na língua tradicional dos indígenas os jesuítas utilizavam a mesma apenas com o objetivo de conhecer e dominar tais povos, os principais objetivos dos colonizadores nesse período era preparar os indígenas com atividades profissionais para que os mesmos servissem de mão de obra, impor uma vida cristã desvalorizando a religiosidade e cosmologia indígena e fazer com que os indígenas aos poucos aderissem à cultura ocidental causando dessa forma a destruição da cultura milenar indígena.

No século XX, a educação escolar para os índios passa a ser exercida não mais pelos missionários, mas por professores leigos. O objetivo continua a ser a integração dos povos indígenas à sociedade nacional e sua inserção como "trabalhador nacional". A criação de "reservas indígenas" pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) tinha dois objetivos explícitos: de um lado, confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados e liberar as terras para colonização, de outro, integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos da agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas. (TOMMASINO, 2003, p. 82/83)

Foi nesse cenário que a Educação Escolar Indígena foi sendo apresentada aos povos indígenas e como menciona TOMMASINO em 2003 ainda hoje podemos encontrar escolas e profissionais que atuam com essa visão nas escolas indígenas. "Os jesuítas foram os primeiros educadores das escolas para as crianças indígenas no Paraná. Analisando o método utilizado por eles, vemos que nele há muitos pontos em comum com o que se utiliza hoje, 400 anos depois". (TOMMASINO, 2003, p.80) ou seja, segundo a autora mesmo passando muitos séculos após as primeiras tentativas de escolarização dos povos indígenas, mesmo com a mudança na legislação o formato de ensino ofertado para esses povos continua sendo muito parecido com o que era ofertado durante as missões.

A responsabilidade a respeito dessas ações não deve ser dos professores indígenas, nem professores não indígenas e nem comunidade, mas sim das classes dirigentes que não se preocupam em realmente colocar em prática aquilo que prevê a legislação, pois para que os professores tenham outras atitudes é necessária à reflexão, é necessário investimento na formação desses professores que atuarão com os estudantes indígenas.

A autora também aponta que de início as lideranças indígenas tiveram uma boa aceitação com a adesão dos indígenas no espaço escolar, porém no decorrer do processo os mesmos passaram a perceber que a escola não correspondia com as expectativas criadas por eles:

Os povos indígenas no Paraná acumularam várias experiências de educação formal ao longo de quase 400 anos de contato. Os documentos e relatos mostram que os caciques, desde o início, tiveram interesse em que seus filhos aprendessem os conhecimentos dos brancos. Mas os objetivos anti-índios dos colonizadores transformaram a escola num espaço de destruição dos valores e costumes nativos. Não se produziu o diálogo intercultural que, certamente, estava na proposta dos caciques ao mandarem seus filhos à escola. (TOMMASINO, 2003, p. 96)

Segunda a autora a falta de conhecimento específico sobre a cultura e o distanciamento dos conteúdos lecionados na instituição escolar e os conhecimentos transmitidos na comunidade causam o desinteresse dos estudantes indígenas, visto que os mesmos não consideram úteis a maioria dos conhecimentos transferidos no espaço da escola. Para amenizar tais problemas é necessário que os conhecimentos adquiridos na escola se comuniquem com as necessidades sociais, econômicas e política da comunidade na qual ela está inserida.

Os problemas relacionados à Educação Escolar Indígena são inúmeros, como citado tais problemas iniciaram-se no início do processo de escolarização e foram se perpetuando ao longo dos séculos, a questão da expulsão escolar pode estar articulada a inúmeras situações como apontadas por TOMMASINO em 2003, falta de professores, falta de materiais, repetência e desistência dos estudos por parte dos jovens e crianças indígenas, porém a mesma aponta que não há nenhuma pesquisa aprofundada que realmente possa colocar tais situações como causadoras da expulsão, para que seja realizado o diagnóstico real dos motivos da causa da expulsão é necessário que ocorra mais pesquisas sobre o assunto.

Se compararmos a situação atual da educação nas reservas indígenas, os problemas são bastante semelhantes aos que têm ocorrido durante todo este século: falta de professores, "desinteresse" e desistência das crianças indígenas de frequentarem as aulas, precariedade de condições materiais, repetência. Mesmo aceitando que esses fatores sejam reais, eles não são, no entanto, auto-explicativos. Não há nenhuma consideração com relação às verdadeiras razões do abandono ou baixo rendimento dos alunos índios, fatores que, no meu entendimento, referem-se a questões relacionadas à natureza da educação e ao modelo pedagógico de cunho civilizatório, implantado nas áreas indígenas. E isso por uma razão simples: toda a política indigenista estava direcionada para a integração do índio ao sistema nacional e, para isso, propunha projetos socioeconômicos e culturais seguindo o mesmo modelo integracionista do século XVI. (TOMMASINO, 2003, p. 82)

Pensar nos problemas que envolvem a Educação Escolar Indígena atualmente parece ser muito tardio, porém foram séculos em que todo o processo escolar

voltado para os povos indígenas estava voltado para transformar o indígena em um ser civilizado que abandonaria sua cultura e seus costumes e se adaptaria a cultura ocidental, pensar a Educação Escolar Indígena voltada para os povos indígenas que contemplem suas necessidades e sua cultura ainda é um processo recente, onde todos estão aprendendo sobre.

Ao longo desses cinco séculos, o Estado e a Igreja (católica) trabalharam, em consenso para "civilizar" os povos indígenas. No caso, "civilizar" e "catequizar" podem ser tomados como sinônimos: transformar o "índio" em "civilizado", isto é, dar-lhe uma cultura européia e cristã. A escola passa a ter o papel de mediar essa passagem do índio de um estado (de civilização) a outro. Mas o que estava em questão, para o Estado, era a passagem do índio à condição de trabalhador nacional. Nesse sentido, o indígena era pensado como um ser transitório que, aos poucos, seria "civilizado" e deixaria de ser índio. (TOMMASINO, 2003, p. 82)

Mudar a prática que tinha como objetivo principal transformar o índio em um ser civilizado de acordo com os princípios da cultura ocidental não é algo que irá acontecer de uma hora para a outra, na legislação esses povos tiveram conquistas porém na prática do dia a dia é necessário que ocorra mudanças desde a formação dos professores, na produção de materiais voltados para a realidade cultural e também que seja de fato oferecida uma educação que contemple as características étnicas dos povos indígenas.

O fato de os indígenas terem uma perspectiva em relação à escola e as mesmas não serem correspondidas pode ter sido um dos fatores que estimularam a expulsão escolar e continuam causando até a atualidade, pois a partir do momento em que a escola transmite os conhecimentos ocidentais como soberanos aos conhecimentos tradicionais podem causar um descompasso em relação ao que os povos indígenas esperam da escola e o que a escola oferece para esses povos.

Nos aldeamentos do século XIX, os professores, todos brancos, não tinham nenhuma preocupação em fornecer uma educação bilíngüe, e muito menos intercultural: a política indigenista era assimilacionista (do ponto de vista cultural) e integracionista (do ponto de vista econômico). Desde o começo da história da sociedade brasileira, as políticas indigenistas tinham como alvo a "civilização" dos índios e isso só mudou com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu o direito aos povos indígenas de viverem segundo suas especificidades socioculturais. A escola intercultural proposta pelo MEC-LDB continua sendo gestada e é ainda uma realidade incompleta. (TOMMASINO, 2003, p. 80)

Atualmente após a Constituição Federal de 1988 podemos observar alguns avanços e o atendimento a algumas reivindicações dos povos indígenas, nas últimas décadas acompanhamos uma ampliação de professores indígenas atuando nas escolas indígenas e inúmeros amparos legais que foram sendo construídos após a constituição, porém como a própria autora aponta a Educação Escolar Indígena continua sendo gestada e ainda está incompleta, ou seja, precisamos de muito esforço e muito investimento para que a educação ofertada aos povos indígenas venha ao encontro das necessidades dos povos tradicionais.

De um lado, o próprio MEC não tinha técnicos preparados para escolas indígenas e levou tempo para formar o seu quadro de assessores, os quais, de início cuidaram de viabilizar publicações de textos de antropologia, história, direito indígena e outros que pudessem subsidiar os professores na sala de aula. Essas publicações são fundamentais, e qualquer profissional que queira entrar nessa área deveria começar pela leitura desse material. (TOMMASINO, 2003, p. 92)

Ou seja, a construção de uma Educação Escolar Indígena deve ter um suporte que parte do MEC para chegar até os Estados e Municípios, porém no início da construção do pensamento de uma educação que realmente valorize as questões culturais dos povos indígenas nem mesmo o MEC e seus técnicos tinham conhecimentos satisfatórios para assessorar as escolas e seus professores, então a legislação mudou, porém a prática continuou sendo a mesma.

até a primeira década do século XXI não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar o atendimento diferenciado anunciado na legislação para as escolas indígenas. Em decorrência disso, observamos secretarias estaduais e municipais de educação desarticuladas, implementando escolas em Terras Indígenas de forma semelhante às escolas urbanas, desconsiderando os processos próprios de aprendizagem e os sistemas educacionais específicos de cada povo. (BERGAMASHI, SOUSA, 2015, p. 153)

A falta de apoio técnico por parte do MEC após assumir a responsabilidade das escolas indígenas no lugar da Funai pode ser um dos fatores responsáveis pela expulsão dos estudantes indígenas, pois mesmo existindo a legislação de amparo para com esses povos as secretarias municipais e estaduais foram implantando escolas indígenas nas Terras Indígenas sem ter conhecimento e sem discutir muito a respeito, tais escolas foram implantadas sem planejamento com critérios

semelhantes aos das escolas regulares não garantindo de fato a implementação de uma educação voltada para os povos indígenas que realmente contemple o que está previsto em lei.

Outro ponto que podemos observar que pode ser um dos fatores causadores da expulsão escolar dos estudantes indígenas é a alfabetização e a questão do bilinguismo que foi retratada no capítulo anterior, conforme mencionado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) “Optar pela alfabetização em uma língua que o aluno não domina desestimula e favorece a evasão escolar. (RCNEI, 1998, p. 127), ou seja, quando o estudante é alfabetizado na Língua Portuguesa, sem ser respeitada a sua língua indígena na qual está adaptado a falar e interagir a escola passa a ser um espaço distante, um local no qual ele não consegue absorver as informações ali prestadas para ele e dessa forma o mesmo não sente motivação para retornar para o espaço escolar, visto que para os povos indígenas os conhecimentos transmitidos na educação indígena (espaço familiar) é tão importantes quanto o conhecimento transmitido na escola e o conhecimento transmitido no ambiente familiar faz sentido para o mesmo, condiz com sua realidade, diferente do conhecimento transmitido no espaço escolar onde muitas vezes esse estudante não compreende o que o professor pretende ensinar.

Outra questão determinante para o contexto da pesquisa é a forma como os programas de formação percebem o conhecimento indígena. Muitos trabalham como se este estivesse formalizado na mente dos professores em formação, bastando que tenham incentivo para transpor para o papel algo que naturalmente já está dado. Partem do pressuposto de que os professores em formação são depositários do conhecimento do grupo e de que basta dominar algumas técnicas (a da escrita, entre elas) para que possam produzir materiais específicos para a escola indígena. Como sabem os antropólogos, mas não necessariamente outros profissionais que atuam na formação de professores, o conhecimento indígena não está dado, ele precisa ser sistematizado e formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar (Gallois, 2005). O que se percebe, em muitos materiais didáticos publicados sob a chancela do diferenciado, é uma simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, lógicas culturais e formas de organização do conhecimento que pouco contribui para sua continuidade e valorização no ambiente escolar. (GRUPIONI, 2013, p.75)

Outro fator que podemos mencionar como um possível causador da expulsão escolar indígena está articulado a falta de materiais que atendam às necessidades culturais e linguísticas desses povos, visto que a formação de professores indígenas que conhecem a língua e a cultura de forma mais profunda passou a ocorrer nas últimas décadas, porém a formação desses professores ainda é feita sem muito preparo, como aponta GRUPIONI em 2013, os professores indígenas não possuem

claramente uma estrutura de sua organização linguística e cultural e os mesmos não possuem clareza para reproduzir um material que realmente atenda as necessidades linguísticas dos povos indígenas, visto também pela grande variedade de línguas é necessário que tais conhecimentos sejam elaborados em diferentes etnias. Devido à falta de conhecimento, a falta de instrução e a falta de investimento esses professores indígenas acabam por reproduzir os materiais das escolas regulares, apenas fazendo a tradução de algo que já foi elaborado pela sociedade ocidental, mantendo um material descontextualizado e sem sentido para os estudantes indígenas.

A falta de material didático adequado parece ser uma decorrência natural dessa situação de desconsideração e desconhecimento do universo social indígena. Se o professor não índio e os planejadores/coordenadores continuarem não estudando a realidade do outro, não há como produzir material didático intercultural. Em minhas pesquisas verifiquei que os professores índios têm produzido material didático, mas sem muita orientação técnica. O que se tem feito é copiar o modelo das cartilhas nacionais, substituindo as lições com palavras e frases que dizem respeito à realidade das comunidades, mas guardando todos os defeitos da escola nacional, ou seja, os "textos" não são contextualizados nem histórica nem culturalmente. E a interculturalidade, portanto, continua não se realizando. (TOMMASINO, 2003, p. 90)

Mesmo com a reforma do Ensino Médio ainda assim tem a grande possibilidade que os conhecimentos transmitidos para os estudantes estejam embasados nos conhecimentos ocidentais, visto que a maioria dos professores que atuam com as turmas que iniciaram o processo de reforma são professores não indígenas e possuem um conhecimento superficial sobre a realidade cultural, portanto reitero novamente que a culpa por tal situação não deve cair sobre os ombros desses professores, que fazem o possível para levar o conhecimento até os estudantes, mas a responsabilidade é das classes dirigentes que antes de preparar tais professores propõem mudanças que nas quais não serão possíveis de colocar em prática sem formações e instruções específicas sobre esses temas.

Como grande parcela dos professores que atuam nas escolas indígenas são professores não indígenas, muitos desses professores chegam até essa escola sem conhecer nada sobre a realidade social, cultural e política desses povos, pois a formação tanto nas licenciaturas como nos cursos de formação de docentes regulares não contemplam essa modalidade em seus currículos, dessa forma esses professores ao iniciarem suas práticas em uma realidade diferente da qual está inserido buscam se apropriar dos conhecimentos culturais indígenas, porém isso demanda tempo e muito estudo. Ao longo dos anos que o professor busca compreender a realidade de seus

estudantes muitos equívocos são cometidos em sala de aula, obviamente que tais erros não são cometidos de propósito isso é a consequência de uma formação acadêmica que não contemple tais sociedades tradicionais e suas especificidades em seus currículos.

Tenho constatado que os professores, em geral, desconhecem a verdadeira história regional como também nada sabem sobre a cultura dos grupos étnicos com os quais trabalham. O material didático é o mesmo das escolas nacionais e a história que contam na sala de aula omite a presença indígena. (TOMMASINO, 2003, p. 93)

Outro ponto também citado por TOMMASINO em 2003 além da falta de conhecimento dos professores a respeito da realidade cultural dos estudantes e pode também ser um dos fatores que ocasionam a expulsão escolar dos estudantes indígenas está relacionado ao material didático que é ofertado para essas escolas, visto que as escolas indígenas recebem o mesmo livro didático das escolas regulares, sem ter nenhum respeito aos conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas. E tal fato se torna ainda mais grave ao se constatar que grande parte dos livros didáticos que são utilizados atualmente nas escolas públicas traz a história da colonização contada somente com o ponto de vista do colonizador, também podemos constatar que inúmeros livros didáticos perpetuam a imagem do indígena de forma estereotipada e preconceituosa.

Porém no Novo Ensino Médio até o momento nenhum material de apoio foi produzido, os itinerários formativos e a parte flexível obrigatória é igual em todas as escolas, porém cada professor levará até a sala de aula aquilo que seja conveniente trabalhar e também lecionará conforme sua própria concepção pois não há um material para que o mesmo possa se embasar.

Como mencionado por GRUPIONI em 2013 os órgãos competentes que deveriam organizar e investir em materiais didáticos que realmente valorizem e contemplem as diferentes realidades sociais, políticas e culturais de cada comunidade indígena não priorizam essa construção e sem esse incentivo se torna quase impossível que as comunidades indígenas possam se organizar e produzir um material que realmente venha de encontro com as necessidades desses povos.

Outro ponto também que pode ser um dos fatores que ocasionam a expulsão escolar dos estudantes indígenas pode ser encontrado na fala de FAUSTINO em 2010:

Outras questões observadas são relativas ao ritmo de leitura (que é bastante lento em contraste com a população não indígena da mesma idade/ grau de instrução);

a concentração, principalmente entre os homens (que é mínima, podendo ser desviada por um jogo de futebol, visitas à cidade, ou outro elemento externo que ocorra concomitante à aplicação do teste); a recusa ao individualismo (dificilmente fazem algo sozinhos; quando há possibilidade, se juntam para responder ao teste ou solicitam ajuda aos aplicadores); dificuldade de entendimento do conteúdo escrito (só demonstram compreensão quando o mesmo é exposto oralmente). Em nossa análise, esses elementos demonstram pouca experiência em leitura. (FAUSTINO, 2010, p. 216)

Culturalmente os kaingang realizam suas atividades do dia a dia em grupo, homens, mulheres, crianças, idosos, todos realizam as atividades corriqueiras de forma coletiva, já na escola o modelo implantado valoriza muito a questão do individualismo, as avaliações são feitas em sua maioria de forma individual, as avaliações externas que são produzidas pelas secretarias para avaliar e comparar as escolas são realizadas de forma individual e até mesmo o posicionamento das carteiras dos estudantes que geralmente ficam em filas um de costas para o outro observando apenas o professor a sua frente, os estudantes indígenas possuem dificuldades de compreensão da Língua Portuguesa e esse pode ser um dos motivos pelos quais se distraem com qualquer coisa que ocorra ao seu redor, também pela dificuldade em compreender a língua portuguesa escrita necessita de explicação oral para as orientações das atividades o que muitas vezes os professores se recusam a fazer durante o processo avaliativo.

Esse distanciamento dos demais membros da comunidade no espaço escolar que incentiva que as ações devam acontecer de forma individual pode ser um dos fatores causadores pela falta de estímulo dos estudantes de permanecerem frequentando o espaço escolar.

A escola também deve priorizar o ensino de modo oral, visto que a comunidade indígena é uma comunidade que valoriza a oralidade, e no espaço escolar muitas vezes existe uma valorização excessiva da comunicação escrita.

De forma genérica percebe-se que uma das características marcantes da população indígena é sua tradicionalidade. Nas palavras de Fernandes (1976 apud COHN, 2002), esse modelo de sociedade precede o momento presente, é estável e regulado nos modelos ancestrais, tradições socialmente reconhecidas e aceitas por todos os membros da comunidade. É marcada também por uma organização social que garante o acesso de todos às técnicas e conhecimentos, permitindo então uma participação das crianças em quase todas as atividades diárias realizadas pelos adultos. O estudo da literatura demonstra que, para os grupos indígenas, a escola não se configura como único lugar de transmissão de conhecimento. Há muita sabedoria para ser transmitida e comunicada pelos seus membros, contribuindo assim na formação da identidade de todos. (LIMA, 2007 (FAUSTINO, 2010, p. 217)

Outro ponto importante mencionado por FAUSTINO em 2010 é sobre a tradicionalidade, os povos kaingang preservaram durante séculos sua cultura, sua língua e suas tradições, isso só foi possível devido sua resistência em permanecer com sua organização, os ataques que esses povos passaram foram inúmeros e mesmo assim resistiram, e a partir do momento em que os membros da comunidade indígena percebem que a educação ofertada no ambiente escolar está em desacordo com a sua tradicionalidade a reação será se afastar desse ambiente. Para que isso não ocorra é necessário que a escola ofereça uma educação que respeite a organização política, social, econômica, religiosa e a cosmologia desse povo.

Antes de começar a falar da escolarização formal de alunos indígenas, é importante esclarecer que todas as sociedades humanas possuem seus próprios processos de socialização das crianças. Os povos indígenas no Brasil são povos sem escrita, e a socialização se dá através da própria vivência em sociedade. Não há uma instituição especializada em transmitir conhecimentos técnicos ou de interesse da sociedade. (TOMMASINO, 2003, p. 75)

TOMMASINO em 2003 reforça a presença da educação indígena nas comunidades, conforme já mencionado essa educação é tão importante quanto à educação escolar indígena, apesar de que os conhecimentos indígenas é de forma geral caracterizado pela sua oralidade ele não se faz menos importante do que o conhecimento científico e ocidental que é produzido no espaço escolar, a instituição escolar não pode se colocar como soberana e superior aos conhecimentos tradicionais, pois ambos se complementam e cada um exerce sua função que é fundamental para os povos indígenas.

“A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura... Isso não quer dizer que todos os índios sejam iguais. [...] A educação indígena permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade. [...] No índio, a norma não pode ser confundida com a repetição mecânica de atos” (TOMMASINO, 2003, p. 76)

Nesse trecho citado por TOMMASINO em 2003 é relatado a importância da continuidade da cultura para os povos indígenas, visto que para eles é fundamental a continuidade da transmissão dos conhecimentos tradicionais, para que as novas gerações tenham condições de manter e preservar a cultura. Vendo o valor atribuído para a

aprendizagem dos conhecimentos culturais podemos pensar que talvez uma das causas para o afastamento dos estudantes indígenas do espaço escolar é que a instituição escolar não dialoga com os conhecimentos tradicionais e para eles a importância dos conhecimentos culturais se sobrepõe aos conhecimentos científicos.

Durante mais de dez mil anos, os povos indígenas viveram neste continente, segundo distintas cosmologias, onde homens, natureza e sobrenatural estão interligados e influenciam-se reciprocamente. Dentro dessa visão de mundo, respeitaram a natureza e a preservaram através da elaboração de complexos e sofisticados sistemas de manejo do meio ambiente e seus ecossistemas. (TOMMASINO, 2003, p. 77)

Outro fator que pode compactuar com a expulsão dos estudantes indígenas pode ser o formato como essas disciplinas são ofertadas, as disciplinas escolares são expostas de forma fragmentada, ciências, geografia, história, português... e praticamente não há ligação entre essas disciplinas e o estudante indígena não consegue compreender esse mundo de forma fragmentada.

Se tomarmos os depoimentos dos professores brancos que ministram aulas nas escolas indígenas na atualidade, podemos perceber que os problemas, em sua essência, continuam os mesmos. A maioria desses professores continua afirmando que os alunos índios são inconstantes, não mostram interesse e apresentam dificuldades na aprendizagem. (TOMMASINO, 2003, p. 80)

O distanciamento entre o conhecimento dos professores não indígenas relacionado aos conhecimentos tradicionais e culturais, faz com que os mesmos julguem a aprendizagem dos estudantes indígena de forma bastante estereotipada, onde os mesmos partem dos conceitos pré-estabelecidos pela sociedade ocidental como sendo importantes e não leva em consideração aquilo que é fundamental para a comunidade indígena.

A partir do momento que o professor não consegue compreender a organização social, política, econômico e cosmológico dos povos indígenas o mesmo corre um sério risco de julgar os estudantes a partir de uma visão baseada na ideia do colonizador, é necessário que os professores não indígenas sejam preparados para que consigam ver os estudantes indígenas além das salas de aula.

Percebemos que esses professores pouco ou nada conhecem sobre diversidade sociocultural e que consideram a desistência e a repetência dos alunos índios como "falta de interesse" dos próprios índios. E, mais, concluímos que o que está ocorrendo é falta de compreensão, por parte dos professores brancos, do índio como alteridade sociocultural e, por essa razão, eles não conseguem desenvolver uma "educação intercultural". O que há, de fato, é uma dominação e uma imposição do modelo branco de sociedade e de cultura, em que a relação estabelecida continua fundada no autoritarismo, na desigualdade e no preconceito. Por outro lado, constatamos que os professores indígenas, que conhecem a sua sociedade, também conhecem os problemas do ensino e até têm soluções para muitos deles. O que falta é diálogo intercultural e estabelecimento de uma relação de parceria entre os professores índios e os não-índios. Os técnicos em educação - pedagogos e outros profissionais de educação - ainda não perceberam que, para poderem desenvolver projeto de educação indígena, precisam, antes de qualquer coisa, conhecer (estudar) a história e a cultura daquele grupo específico que vai ser seu público-alvo. (TOMMASINO, 2003, p. 94)

TOMMASINO em 2003 também aponta que pela falta de conhecimento dos professores a respeito da organização cultural, social, política e religiosa dos indígenas os mesmos culpam os estudantes indígenas relatando que os mesmos não possuem interesse em manter os estudos apesar de todo o esforço realizado por eles, essa justificativa já aparece no relatório de 1926 onde apontavam o desinteresse dos estudantes indígenas, porém em momento algum no relatório consta a preocupação dos professores nas práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes indígenas. A falta de compreensão por aquela outra realidade e a falta de compreensão de quais conteúdos são realmente relevantes para os povos indígenas faz com que os professores direcionem a culpa de todo o fracasso escolar na responsabilidade dos discentes.

No Relatório de 1926, da mesma povoação, há informações mais detalhadas e interessantes, que mostram aspectos que ainda hoje se verificam nas áreas indígenas. Lê-se por exemplo:[...] podeis perfeitamente verificar que, os alunos índios domiciliados na Linha Colonial Indígena 'José Bonifácio' compareceram às aulas durante este ano até o mez de Outubro, declarando os mesmos, que não voltariam mais à Escola, visto não quererem aprender, de nada servindo os meus conselhos e os da professora, que diariamente com carinho lhes dava, mostrando aos mesmos, as vantagens que eles (índios escolares), hão de usufruir. [...] Novamente vos pondero, que diante da resolução destes índios escolares, de nenhuma forma quererem freqüentar as aulas, julgo esta despeza, manutenção da professora, completamente supérflua" (RELATÓRIO ... 1926, p.29). (TOMMASINO, 2003, p. 81)

Desta forma podemos observar que todo o processo de escolarização para os povos indígenas é marcado pelo distanciamento do que os indígenas consideram importante conhecer e o conhecimento que é oferecido no espaço escolar, a partir do

momento em que o estudante não consegue ver utilidade dos conhecimentos transmitidos na escola o mesmo se desinteressa e conseqüentemente se afasta da mesma.

Entre outras conseqüências no processo de instrução, Braggio detectou problemas de compreensão, descontinuidade entre escola e ambiente familiar e, conseqüentemente, descontextualização na transferência das crianças de suas famílias para a escola; a falta de coesão nos "textos" dificulta a compreensão, porque não se aplicam estratégias cognitivas (inferências e predições). Em vista de tal quadro, Braggio (1989, p.161-176) sugeriu quatro propostas: (TOMMASINO, 2003, p. 88)

Outro ponto que pode ser mencionado como um dos causadores da expulsão escolar dos estudantes indígenas está relacionado com o calendário escolar, visto que as escolas indígenas estão jurisdicionadas as secretarias de educação e a mesma deve seguir aquilo que é imposto pelas mantenedoras.

outra questão levantada por Lemos é que a escola adota o calendário e os programas de acordo com o modelo branco. A adaptação do calendário respeita a época da colheita, que deve coincidir com o período de férias. No entanto, essa adaptação é a mesma utilizada pelas escolas nacionais rurais. Quando se trata de comunidade indígena, há que se levar em conta os costumes de cada sociedade. No caso kaingang, as famílias se deslocam esporadicamente para a cidade de Londrina, onde permanecem por cerca de dez dias para vender artesanato. Com isso, as crianças preferem acompanhar os pais a ficar na aldeia e acabam sendo reprovadas por faltas. Esse é um ponto bastante difícil de ser contornado porque os critérios de funcionamento e avaliação ainda estão fundados num modelo de sociedade urbana e industrial. Lemos esclarece ainda que as disciplinas são fragmentadas (Português, Matemática, Geografia, História), ao passo que o conhecimento kaingang é integrado, isto é, não há uma compartimentalização entre os conhecimentos. Na cosmologia indígena, sociedade, natureza e cosmos encontram-se imbricados, indissolúveis e reciprocamente relacionados. Ora, se a educação formal deve partir da realidade do educando, o primeiro requisito deveria ser a preparação do professor branco para conhecer o universo sociocultural histórico da sociedade com a qual vai lidar. Este parece ser um dos fatores do insucesso das escolas indígenas. (TOMMASINO, 2003, p. 89/ 90)

Apesar das escolas indígenas terem amparo legal a partir da Constituição Federal, tendo autonomia para a implementação de um calendário que respeite a organização social ao mesmo tempo tal direito é limitado, pois como as comunidades indígenas podem organizar um calendário escolar com as férias no período em que os estudantes mais viajam? Ou durante o período de plantação e colheita? Se os professores que atuam nas Terras Indígenas são contratados pela mantenedora e a mesma mantém uma organização nas datas de abertura de contrato dos professores temporários que são maioria dentro das comunidades indígenas.

Conforme relatado por FAUSTINO em 2010, em pesquisa realizada nas aldeias Ivaí e Faxinal um dos fatores que causam a expulsão escolar está relacionado com o casamento, visto que seguindo a tradição cultural os povos kaingang possuem o costume de casar muito cedo. Tal situação é observada no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM onde muitos estudantes após alcançarem uma determinada idade se evadem da escola e passam a cumprir outras funções dentro da comunidade.

Neste trabalho, um dos elementos que nos têm chamado atenção durante as entrevistas são as razões que levaram e ainda levam os indígenas à evasão escolar. Entre os mais velhos e os mais novos, os motivos configuram-se quase os mesmos, demonstrando que a cultura, mesmo sendo dinâmica – e tendo, por isso, sofrido diversas transformações –, mantém muitas tradições Kaingang. Entre os mais velhos, 24,59% afirmam ter parado de estudar para se casar, e, entre os mais jovens, o índice é de 24,53%. Esses dados mostram que, apesar da relação intercultural estabelecida entre os grupos e a sociedade envolvente, e mesmo com o aumento da escolaridade, o casamento, por volta dos 14 anos para as mulheres e 17 anos para os homens, leva à incorporação de responsabilidades sendo incompatíveis com a permanência na escola. (FAUSTINO, 2010, p. 216)

Como a vida sexual dos jovens indígenas se inicia entre os 14 e 17 anos os mesmos passam a constituir família durante a idade escolar, os mesmos interrompem a juventude e a infância muito precocemente e passam a ter responsabilidades com a vida adulta como cuidar dos filhos, da casa, da roça e realizar a venda de artesanatos para o sustento e sobrevivência de suas famílias.

Na pesquisa realizada para averiguar o nível de alfabetização e letramento entre jovens e adultos, o fator casamento foi o elemento mais apontado na desistência escolar, sendo seguido pela necessidade de trabalhar em sua própria roça. Na cultura Kaingang, a criança se torna adulta muito cedo, se considerarmos os padrões da sociedade envolvente. Por volta dos 12 anos, a criança já se encaminha para a vida adulta, com todas as responsabilidades dessa. No caso das meninas, sua entrada na vida adulta se dá com a menarca, período em que já podem se casar ou ter uma vida sexual ativa. Com essa idade, também os meninos já podem ter sua própria roça e ir tomando as decisões sobre sua própria vida. (FAUSTINO, 2010, p. 218)

Apesar de ter o contato constante com a comunidade externa e a sociedade indígena ter recebido influencia da mesma e em alguns pontos até mesmo ter realizado algumas mudanças culturais, a questão da entrada para a vida adulta das crianças e adolescentes indígenas não foi alterada permanecendo a tradição da iniciação sexual e familiar.

Diferentemente da cultura ocidental que tenta conciliar o estudo/trabalho, ou o estudo/família, na cultura indígena parece não haver essa dinâmica. Porém, acreditamos que essa questão não é simples como parece: sendo a escola instalada na própria aldeia, o casamento e o trabalho não seriam propriamente impedimento relevante aos estudos. Há outras questões relacionadas à cosmovisão do grupo e o lugar ocupado pela aprendizagem escolar, que só serão evidenciadas/interpretadas com muitos estudos e variadas fontes. (FAUSTINO, 2010, p. 218)

Como mencionado por FAUSTINO em 2010 os motivos que estão relacionados ao abandono escolar após o início da constituição familiar pode ter inúmeros fatores que estão relacionados com a visão cosmológica desse grupo, visto que a escola está bastante próxima deles e se seguissem os moldes da sociedade externa poderiam sim conciliar os estudos, trabalho e a constituição familiar, porém por trás dessa desistência escolar existem outros fatores, que ainda não foram estudados profundamente e nenhum estudo até o momento deu conta de compreender a complexidade dos motivos que geram tal abandono escolar.

Outro fator importante apontado por TOMMASINO em 2003 a respeito da expulsão escolar pode ser associado ao modelo militarizado que foi instituído nas escolas indígenas durante o período das escolas jesuítas, visto que tal escola tinha como propósito o castigo e o autoritarismo, tais atitudes vão totalmente contra aquilo que a educação indígena se destina, visto que a aprendizagem das crianças indígenas é realizada de forma leve, na qual eles aprendem brincando, observando e convivendo com os membros mais velhos da comunidade, sem punições, sem limitações os mesmos são incentivados a aprender de forma livre e desbravar e descobrir o mundo podendo dessa forma potencializar as suas habilidades. Porém conforme apontado pela autora algumas escolas indígenas no Estado do Paraná ainda carregam traços de militarização, onde alunos são castigados e reprimidos em sua aprendizagem.

Os pais dos alunos, por sua vez, sentem-se igualmente ofendidos, pois na educação indígena as crianças jamais são castigadas. Essa é uma questão que merece uma discussão aberta nos cursos de preparação dos professores. A desistência de muitos alunos pode estar relacionada, como esteve nas escolas jesuíticas, ao castigo e autoritarismo próprio do branco, cuja sociedade é baseada em relações de dominação. O modelo implantado pelo SPI ainda está em vigor em muitas escolas indígenas e os avanços das teorias pedagógicas não chegaram até elas. (TOMMASINO, 2003, p. 85)

Para que a Educação Escolar Indígena atenda as reais necessidades da comunidade indígena é necessário que a mesma compreenda os sistemas de

aprendizagem instituídos na educação indígena, é preciso que professores, gestores e secretarias compreendam esse sistema de ensino, a forma como as crianças indígenas descobrem e compreendem o mundo e que essa técnica seja utilizada também dentro do ambiente escolar, a partir do momento em que a escola opta por castigos e disciplinarização dos estudantes indígenas a mesma coloca como se a cultura ocidental fosse superior à educação tradicional, e a escola indígena deve urgentemente mudar essa atitude e se aproximar da realidade e da compreensão de mundo dos povos indígenas.

Em algumas escolas indígenas do Paraná, sabe-se que ainda se utilizam métodos militares, herança do SPI, no qual se prima pela disciplinarização das crianças. Como não há contestação por parte dos alunos, essas instituições são consideradas por alguns indigenistas como escolas-modelo. Nosso entendimento é exatamente o contrário. Esse modelo desconhece e desrespeita a cultura indígena e serve para submeter os índios ao domínio do branco. Nesse tipo de escola, não se ensina cidadania nem se contribui para criar uma sociedade multicultural. É destrutiva da cultura, da identidade étnica e da auto-estima, contribuindo para a manutenção do preconceito. (TOMMASINO, 2003, p. 85)

Nesse contexto se faz necessário que a escola indígena vá além do que aquilo que está previsto na legislação, pois como já mencionado na legislação os povos indígenas tiveram inúmeras conquistas nas últimas décadas voltadas para a educação, porém na prática observamos que muitas escolas permanecem reproduzindo práticas autoritárias e sem o mínimo de respeito e conhecimento sobre a especificidade e diferenciação dessas comunidades.

Outros pontos que podem gerar a expulsão nas instituições que ofertam a Educação Escolar Indígena podem estar relacionados aos dados que SOBRINHO, SOUZA e BETTIOL em 2017 nos trazem:

No entanto, entre a letra da lei e a realidade há um descaso denunciado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014. O referido censo apresenta dados que apresentam um retrato da educação escolar indígena no Brasil atual. Segundo o censo escolar de 2014, no Brasil há 3138 escolas existentes em atividade, que reúnem 239.665 alunos e mais de 18 mil professores. (BRASIL, 2014) ...Do total das escolas indígenas, apenas 54,4% encontram-se regulamentadas, e 29,89 % não possuem prédio escolar. Dados deste mesmo relatório apresentam informações sobre a infraestrutura destas escolas e demonstram que aproximadamente metade delas não possui abastecimento de energia elétrica pela rede pública, e o abastecimento de água, em grande parte, é oriundo de igarapés, poço e cacimbas...No tocante à oferta de ensino para a maioria (mais de 90%), oferecem Ensino Fundamental de 9 anos e uma pequena parte (9%) oferece o Ensino Médio. Luciano (2015) ainda alerta que 67,4% das

escolas utilizam a língua indígena no processo de aprendizagem. Do total, 51% das escolas não utilizam material específico. (SOBRINHO, SOUZA E BETTIOL, 2017, p. 69)

Mesmo com o amparo legal a falta de investimento por parte do governo impossibilita que a Educação Escolar Indígena ocorra de fato com qualidade, os números nos mostram que grande parte das escolas não possuem infraestrutura adequada, também não há regularização, a oferta do ensino fica mais retido no Ensino Fundamental, sendo poucas as escolas que ofertam o Ensino Médio, desta forma os estudantes indígenas ao chegarem nessa etapa de ensino ou desistem de permanecer na escola, ou se deslocam para as cidades próximas para concluir a educação básica, porém o ensino que lhes é ofertado na cidade não é específico e não vem ao encontro das necessidades educacionais desses jovens estudantes.

ainda persistem velhos problemas e desafios em todas as frentes da política indigenista [...] A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades (LUCIANO, 2015, p. 50). O autor chama atenção para o êxodo provocado pela falta de oportunidade de estudo, devido à ausência da oferta de Ensino Médio nas aldeias, bem como pela insegurança territorial, uma vez que nem todas as terras indígenas encontram-se demarcadas. Desta forma, salienta que os velhos problemas persistem, mesmo passados tanto tempo da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garantiu os direitos aos povos indígenas. (SOBRINHO, SOUZA E BETTIOL, 2017, p. 70)

Juntamente com o êxodo dos estudantes indígenas ao chegarem ao Ensino Médio para buscar formação fora da comunidade indígena os autores também apontam a fragilidade na qual se encontra as questões territoriais das aldeias, que mesmo passando tantos anos após a Constituição inúmeras comunidades permanecem sem garantia alguma de suas terras, ainda mais no governo federal anterior como mencionado por Daniel França de Oliveira e Régia Cristina Oliveira “Da terra à educação: ataques neoliberais e neoconservadores aos povos indígenas” em 2021:

Se iniciarmos a discussão sobre a educação indígena pelo governo Bolsonaro, muito rapidamente chegaremos a um conjunto de violências que o caracterizam. Projetos de Leis (PLs) que desmantelam conquistas alcançadas em anos anteriores, como o direito à terra. Já no início de seu governo, Bolsonaro anuncia que irá acabar com a demarcação de terras indígenas. A sua intenção era integrar os povos indígenas à força, contando para isso com o exército (Watson, 2019). O desrespeito ao território indígena já demarcado, direito à terra, está diretamente relacionado à educação. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2021, p. 368)

Pelas ações desenvolvidas pelo governo anterior podemos perceber que são inúmeras as aflições das populações indígenas, pois mesmo tendo adquirido algumas conquistas nas últimas décadas e mesmo com o amparo da lei sabemos que na maioria das vezes tais situações não são concretizadas na prática isso se torna ainda mais difícil com um governo que tem claramente a intenção de acabar com a cultura indígena tentando integrar esses povos no restante da sociedade e atacando constantemente seus direitos principalmente aqueles relacionados com a questão do direito as terras.

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave (LUCIANO, 2015, p. 1). (SOBRINHO, SOUZA E BETTIOL, 2017, p. 70)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) 1998 os estudantes dessa modalidade de ensino possuem o perfil de trabalhador que está atrelado com as questões culturais, esse trabalho é iniciado logo nos primeiros anos de vida das crianças indígenas como forma de complemento na renda familiar e também como valorização dos aspectos culturais presentes nessas comunidades, dessa forma nota-se o grande número de expulsão, onde muitos estudantes realizam a matrícula porém com o passar dos meses deixa de frequentar as aulas para ajudar a família nas atividades econômicas. Tendo dessa forma uma discrepância entre o número de matrículas com o número de estudantes frequentes. Precisamos realizar levantamentos se as mudanças no Novo Ensino Médio (NEM) atende a realidade dessas comunidades, e também se existirá a valorização da cultura no meio escolar.

Durante as reuniões a respeito dos itinerários formativos realizados com todas as escolas indígenas do Estado do Paraná, muitas lideranças indígenas, professores e estudantes solicitaram que os mesmos contemplem a formação profissionalizante dos jovens indígenas. Isso demonstra que as comunidades indígenas possuem esperança de que a Reforma venha para melhorar as condições de vida dos jovens e da comunidade. Porém o que os responsáveis pelas escolas não levam em consideração é que a Reforma do Ensino Médio não se preocupa em ofertar uma educação de qualidade, não fala em investimentos, em estrutura e permanência dos estudantes no ambiente escolar. E a solicitação das próprias lideranças indígenas

caminham de acordo com aquilo que é proposto pela própria reforma, onde a mesma tem como objetivo implantar a profissionalização precoce onde os mesmos terão que decidir sobre sua vida futura muito precocemente.

O NEM tem como propósito formar o estudante de escola pública para o mercado de trabalho, e essa também foi a solicitação de diversas lideranças indígenas, que talvez pela superficialidade das discussões não percebesse o quanto os estudantes perderão com essa formação, pois o NEM não terá como foco o conhecimento científico e nem para a entrada no mercado de trabalho, os estudantes indígenas terão dificuldades para se prepararem para o ENEM e para o vestibular indígena pois os mesmos não terão acesso ao conhecimento científico de todas as disciplinas como estão disponíveis neste momento.

Até o momento nas discussões não foram tratadas se haverá alterações no ENEM e no Vestibular Indígena se os mesmos contemplarão os conhecimentos de acordo com o itinerário no qual o estudante cursou, ou se após concluir a Educação Básica os estudantes terão que se sujeitar a prestar provas e avaliações que não correspondem com os conhecimentos que foram adquiridos ao longo desse processo.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIEFM possui problemas de expulsão e distorção idade série, pois como os estudantes auxiliam seus familiares nas atividades econômicas como produção e venda de artesanatos, plantações e criação de animais eles deixam de frequentar as aulas, essas faltas consecutivas resultam na reprova e no próximo ano esses estudantes que não conseguiram avançar em seus estudos acabam realizando a matrícula novamente, porém continuam com os mesmos hábitos e costumes, faltando novamente no ano seguinte e tendo novamente a reprova.

Dessa forma temos a hipótese de que o auxílio nas atividades econômicas e as consecutivas reprovadas vão se tornando um círculo vicioso até que o estudante acabe abandonando os estudos visto que o mesmo não possui mais a idade apropriada para a série na qual o mesmo está matriculado. Esse círculo vicioso entre matrícula escolar, ajuda nas atividades econômicas, expulsão, reprova e abandono demonstra o fracasso de uma grande parcela de estudantes indígenas, porém tais informações devem ser estudadas mais profundamente, pois além desses fatores pode

também haver características cosmológicas e de organização social que não foram captadas nas pesquisas até então, mas que influenciam nos índices escolares.

Segundo Brandão 2017, a educação “pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.”, ou seja, a implantação do NEM pode servir como uma jogada dos setores dirigentes (MEC/SEED/NRE) para controlar e para oprimir ainda mais as classes baixa e média da sociedade no qual os estudantes indígenas estão inseridos. É necessário refletir se o Novo Ensino Médio (NEM) levará a autonomia aos jovens ou será mais uma forma de opressão e de transformar os jovens das classes baixas e médias da sociedade em mão de obra barata para as entidades empresariais.

Cristian Ramos Veloz, 2009 em sua pesquisa “*Trabalho indígena*” também ressalta sobre a Convenção 169 e a Convenção 107 que fazem menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos que os povos indígenas poderão seguir existindo separadamente da sociedade nacional, como desejam conforme sua cultura, línguas e visão de mundo e trabalho. E ressalta que tal garantia se dá pela dívida histórica que temos para com os povos indígenas. Porém é necessário observar durante esse período de mudança se a autonomia das populações indígenas continuará existindo ou se as escolas indígenas terão que se adaptar com um sistema que não corresponde com a sua realidade social.

Como mencionado pelos autores SOBRINHO, SOUZA E BETTIOL em 2017 se a educação básica de forma geral sofre pela falta de investimento a Educação Escolar Indígena encontra-se na marginalidade dessa oferta, pois os problemas encontrados na sociedade ocidental são completamente agravados ao se tratar de uma educação que não caminha de acordo com o pensamento da maioria da população brasileira e possui suas especificidades.

Enquanto a escola indígena permanecer caminhando sem olhar para o público a qual ela se destina os problemas de expulsão escolar continuarão acontecendo, é necessário que tanto as secretarias, professores, diretores, pedagogos e comunidades indígenas de forma geral organizem uma educação voltada para o respeito e a valorização das organizações estabelecidas durante séculos, os indígenas kaingang possuem uma cosmologia própria, uma organização social, política, econômica e religiosa e a escola não pode continuar caminhando para o lado oposto que caminha a educação

indígena, ambas devem seguir juntas de mãos dadas uma somando com a outra. Acredito que somente dessa forma poderemos alcançar uma educação escolar indígena que realmente some para as comunidades indígenas.

Mateus Sena Lopes, 2021 em sua pesquisa sobre *Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima / Campus Amajari: Um estudo de caso* propõe contribuir para formulação de estratégias para combater a expulsão e o fracasso escolar, procurando dar voz aos estudantes indígenas que o mesmo considera oprimidos do sistema. Pretende também desmistificar opiniões criadas pelo senso comum sobre as questões relacionadas ao fracasso escolar dos estudantes indígenas.

O NEM para as escolas indígenas pode apresentar uma esperança de maior autonomia e valorização da cultura no ambiente escolar, visto que há a possibilidade de implantação de itinerários que venham de encontro com a saúde, economia, arte, história, legislação, preservação ambiental entre outros temas que estão sendo discutidos e também o envolvimento dos anciões e conhecedores dentro desse espaço, porém até o momento não é possível saber se as reivindicações realizadas pelas lideranças, estudantes e professores serão levadas em consideração pela SEED e Conselho Estadual da Educação ou se a partir do próximo ano simplesmente será implantado o NEM semelhante ao das escolas regulares não respeitando os anseios e desejos da comunidade indígena.

NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

INFRAESTRUTURA

Para ocorrer uma educação de qualidade e significativa para os estudantes é necessário que a instituição seja acolhedora, tenha um espaço propício para a prática de ensino aprendizagem, porém em muitos momentos a Educação Escolar Indígena se vê de mãos atadas para conseguir avançar nas melhorias de infraestrutura, tais problemas partem de documentação necessária mediante a Funai para a regularização de terreno, agilidade e investimento por parte da SEED.

Segue algumas das obras realizadas nos últimos anos no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - EIEFM

Obras:

2008 – Ampliação 30/04/2009 – VALOR: 218.649,85

2007 – Melhorias – 29/01/2077 – VALOR: 13.985,00

2006 – Reparo – 24/04/2006 – VALOR: 68.382,45

2003 – Ampliação – 16/04/2003 – VALOR: 22.869,75

Dados extraídos do site: dia a dia educação/[Consulta Escolas](#)

Após o ano de 2008 o sistema não foi mais alimentado, porém a instituição recebeu outras reformas e ampliações que não constam no site como:

2017 – Reparo (Escola MIL) – Valor 100.000

2022 – Ampliação (Quadra, refeitório, cozinha, depósito e banheiros) – Valor: 2,3 milhões

Atualmente a escola possui uma estrutura digamos no mínimo digna, onde com a finalização da última obra os estudantes estão tendo condições humanas dentro do ambiente escolar, visto que agora possuem lugares adequados para realizar o lanche não sendo mais na chuva, no frio ou no sol e sentados no chão, como era até a finalização da obra. Também a partir dessa obra o número de banheiros é suficiente para atender a quantidade de estudantes que a instituição possui, antes disso havia apenas um sanitário feminino e um masculino o que não correspondia com as reais necessidades da comunidade escolar e também agora os estudantes possuem um espaço para a

prática esportiva, onde antes os mesmos eram impedidos de realizar diversas práticas devido à falta de estrutura e espaço adequado.

As melhorias de infraestrutura precisam continuar, visto que o número de estudantes cresce ano após ano e o número de salas de aula já não é suficiente para atender toda a demanda.

As melhorias alcançadas no último ano é fruto de um longo período de luta, seja na adequação e regularização de terreno por parte da Funai e Prefeitura, mesmo após a liberação da obra a mesma demorou anos para ser entregue, visto que a mesma teve início em fevereiro de 2021 e só foi finalizada em dezembro de 2022.

RECURSOS TECNOLOGICOS E HUMANOS

Na parte tecnológica a instituição fica muita a desejar visto que a mesma possui 25 netbooks que foram entregues em 2019 pela SEED, porém esse número é bastante reduzido se levado em consideração com o número de estudantes que a instituição possui. Esses equipamentos deveriam ser de uso exclusivo dos estudantes, porém faltam equipamentos para os professores os mesmos utilizam tais equipamentos para o preparo de aulas e também para a realização dos registros de classe online.

A instituição também possui 14 educatron aparelho ofertado para todas as escolas estudais e que são utilizados nas salas de aulas para reproduzir as aulas prontas elaboradas pela SEED. Além de algum notebook que são utilizados pelos membros da gestão, equipe pedagógica e equipe administrativa. Porém para o uso dos estudantes os recursos tecnológicos são praticamente inexistentes.

Quanto aos recursos humanos a instituição possui 110 funcionários dentre eles indígenas e não indígenas, onde temos professores concursados, professores contratados e funcionários terceirizados. Um dos empecilhos para o funcionamento das aulas do Novo Ensino Médio nos sábados como ocorreu no ano de 2022 foi à questão da falta de funcionários para trabalhar nesse dia, visto que os funcionários contratados não são permitidos realizar tal função nos finais da semana, então os estudantes e professores iam até a escola nesse dia, porém não havia suporte tanto no aspecto administrativo, como no preparo de alimentação e limpeza.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os itinerários formativos são componentes curriculares que estão de forma gradativa substituindo as antigas disciplinas do Ensino Médio. Antes de falar sobre os mesmos é necessário analisar a matriz curricular estabelecida antes da reforma e a matriz atual.

TABELA 5 MATRIZ CURRICULAR ANTES DA REFORMA

DISCIPLINA	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
ARTE	1	1	1
BILOGIA	2	2	2
ED. FÍSICA	2	2	2
FILOSOFIA	1	1	1
FISICA	2	2	2
GEOGRAFIA	2	2	2
HISTÓRIA	2	2	2
L. PORTUGUESA	2	2	3
MATEMÁTICA	4	4	2
QUÍMICA	2	2	2
SOCIOLOGIA	1	1	1
L. KAINGANG	2	2	3
INGLÊS	2	2	2

Tabela presente no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br 2023

TABELA 6 MATRIZ CURRICULAR APÓS A REFORMA

	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
F	Arte	2		
G	Bilogia	2	2	
B	Ed. Física	2		2
	Filosofia	2		
	Física	2		2
	Geografia	2	2	
	História	2	2	

	Inglês	2		
	L. Kaingang	2	3	3
	L. Portuguesa	2	3	2
	Matemática	2	2	3
	Química	2	2	
	Sociologia		2	
P F O	Economia Comunitária e sustentabilidade	1	1	1
	Introdução a Informática	2		
	Laboratório de Escrita e Produção audiovisual	1	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2
I F	Arte I (Arte e artesanato indígena)			3
	Biologia I (Saúde Coletiva)		2	
	Biologia II (Ecologia e agroecologia indígena)			2
	Educação Física I (Cultura Corporal)		3	
	Filosofia I (Filosofia Indígena)		2	
	Física I (Etnofísica e			2

	astronomia indígena)			
	Geografia I (Território, ambiente e sustentabilidade)			2
	História I (História e direitos indígenas)			2
	Química I (Química Ambiental)			2

Tabela presente no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br 2023

Nesse ano as turmas da 1ª e 2ª série já estão cursando a nova matriz curricular, a 3ª série permanece seguindo a matriz antiga, visto que a Reforma do Ensino Médio vem ocorrendo de forma gradativa e apenas no próximo ano que teremos todas as turmas do Ensino Médio seguindo a nova proposta.

Na primeira série podemos observar que a maioria dos componentes curriculares cursados se assemelha com a matriz antiga, onde os estudantes cursam 24 aulas referente à formação geral básica e 6 aulas de disciplinas que compõem a parte flexível obrigatória. Já na segunda série os estudantes cursam 18 aulas da formação geral básica, 5 aulas da parte flexível e 7 aulas dos itinerários formativos e na terceira série é ofertado 12 aulas da formação geral básica, 5 aulas da parte flexível obrigatória e 13 aulas de itinerários formativos.

A proposta do NEM para a Educação Escolar Indígena está organizada da seguinte forma:

TABELA 7 AULAS FGB E IF

SÉRIE	QUANTIDADE DE AULAS ENSINO BÁSICO	QUANTIDADE DE AULAS ITINERÁRIOS FORMATIVOS
1ª	24	6

2 ^a	18	12
3 ^a	12	18

Tabela presente no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br 2023

Todas as escolas indígenas ofertam os mesmos itinerários, mesmo se tratando de uma instituição como na Gregório Kaekchot que possui 2 turmas de segundo ano ainda assim são ofertadas os mesmos itinerários, onde os estudantes não tiveram que realizar escolhas, tal decisão foi tomada levando em consideração as inúmeras mudanças realizadas de uma comunidade para outra e levando em consideração essa realidade e para evitar futuros transtornos foi determinada que todas as instituições seguiriam os mesmos itinerários.

A participação dos indígenas na maior parte das decisões ficou bastante limitada, visto que os itinerários formativos já estavam pré-elaborados mesmo antes das reuniões, os mesmos já possuíam vínculos a determinados componentes curriculares.

A baixa participação dos indígenas na construção desse material fica clara ao observar o caderno de ementas indígenas onde nos campos colaboradores podemos constatar que a maioria é não indígena. Sendo que da Terra Indígena Ivaí tivemos a participação para a elaboração desse material de 8 professores sendo que nenhum deles eram indígenas. De outras aldeias podemos constatar a participação de alguns indígenas, porém de forma bastante reduzida. Tal participação reduzida por parte dos maiores interessados ocorreu pelo fato de que a própria SEED direcionou quais professores deveriam participar de tais discussões, pautadas nas disciplinas lecionadas e no Ensino Médio há um número baixo de professores indígenas no qual atuam apenas no componente curricular na língua materna kaingang pela falta de formação acadêmica. Então por mais que a ementa esteja repleta de fala de valorização, envolvimento e respeito com a cultura indígena essas ideias podem não representar verdadeiramente o desejo das comunidades indígenas.

Na construção da ementa também podemos constatar que não há a participação de nenhum indígena na parte da organização e orientação, sendo que a mesma foi escrita e reproduzida por membros da SEED. Sendo assim existe uma grande possibilidade que o que esteja presente nesse documento não seja necessariamente o desejo das populações indígenas, mas sim a imposição colonial de grupos dirigentes.

A ideia de mudança, deixar o Ensino Médio mais moderno para melhor atender as comunidades indígenas e também respeitar aquilo que prevê a legislação

pode estar vinculado ao que diz João Colares Mota Neto (2018) ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes (página 5) talvez tal mudança de busca para o novo para o moderno seja uma nova forma de oprimir e calar esses povos, visto que se faz de conta que possui preocupação em relação aquilo que eles pensam, sentem e necessitam mas no momento de colocar em prática essas opiniões são deixadas de lado.

Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória:

Conforme o caderno de ementa indígena a proposta do Novo Ensino Médio se dá para apoiar que o jovem indígena seja protagonista de seu destino, dando possibilidades para o mesmo refletir sua prática individual, coletiva, economia, cultura e religião.

Destaco no quadro abaixo alguns conteúdos a respeito das unidades curriculares da parte flexível obrigatória:

TABELA 8 PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA

UNIDADE	CONTEÚDO
Projeto de vida e Economia comunitária	Vivências culturais, Noções de rito e ritual, Conceito de Trabalho, O Trabalho nas culturas Kaingang, Guarani e Xetá: Práticas ancestrais e contemporâneas, Noções gerais de economia, Consumo e Sustentabilidade. Sabedoria dos povos originários, Participação dos jovens nas lutas indígenas, Preservação ambiental, Ciência e Tecnologia associada à produção de alimentos, saúde, telecomunicações e lazer, Personalidades indígenas inspiradoras, Formas atuais de auto sustento e sobrevivência das comunidades Kaingang, Guarani, Xetá e de outras etnias., Impactos do capitalismo na economia local, A revolução digital e o Trabalho, O papel da mulher na geração de renda

	<p>comunitária e no bem viver., Trabalho, dinheiro, trocas e emprego, na relação familiar e comunitária., Violência simbólica., Comunicação não-violenta., Mediação de Conflitos., Formas de organização da economia solidária comunitária., Planejamento estratégico, Plano de Ação., Universidades Federais, Estaduais e Privadas., Bolsa de auxílio aos estudantes., Gêneros textuais., Literatura Indígena., Vestibular: características e oferta de vagas. Vestibular indígena. Características dos cursos técnicos, ofertas locais e as perspectivas da profissão.</p>
<p>Laboratório de Escrita e produção audiovisual Informática Básica e robótica</p>	<p>Roteiro textual e programas de edição de imagem e de som., Ética digital., Coletividade e individualidade., Produção, correção, revisão e edição de textos de diferentes gêneros e que circulam nas redes sociais., Movimentos indígenas e manifestações reivindicatórias. Leis indigenistas., Direitos dos povos indígenas. Luta em defesa dos territórios. Comunicação na comunidade e articulação entre os aspectos (texto verbal e não-verbal)., Distinção entre fato de opinião. Redação para vestibular e ENEM. Persuasão em textos argumentativos Produção de textos orais sob a temática de fortalecimento das lutas dos povos indígenas. Repertório audiovisual dos estudantes indígenas.</p>
<p>INFORMÁTICA BÁSICA E ROBÓTICA</p>	<p>Aspectos históricos e socioculturais da Informática e da Internet. Curiosidades sobre a Informática e seus usos. Leitura da realidade:</p>

	<p>influência das tecnologias digitais e o mundo online na vida pessoal e no cotidiano da comunidade. Noções sobre equipamentos de informática (tablet, PC, notebook, celular etc.). Noções sobre softwares, O que é a Robótica e suas principais aplicações. Kit de Robótica: componentes e funções. Noções de eletrônica básica: circuitos elétricos, Noções sobre plataformas de prototipagem eletrônica, com ênfase no Arduino Uno R3., Editores de texto: Office e/ou OpenOffice. Noções de digitação. Simuladores e softwares de prototipagem: Tinkercad, mBlock e Arduino IDE., Portas de comunicação digital: serial, rede, DisplayPort, HDMI etc. Sensores aplicados à Robótica., Velocidade da Internet e provedores. Buscadores. Serviços na Internet: busca, pesquisa, comércio, entre outros., Abordagem prática de conceitos mecânicos: ângulos e rotações,</p>
--	---

Tabela elaborada pela própria autora

Nessa próxima tabela apresento alguns dos conteúdos sobre os itinerários flexíveis integrados:

TABELA 9 ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Itinerário	Conteúdo
CULTURA CORPORAL INDÍGENA	<p>Símbolos, marcas, pinturas e expressões corporais que representam a identidade de diferentes sociedades indígenas. Organização de eventos, apresentações, exposições com os registros da identidade corporal de diferentes sociedades indígenas., Mudanças históricas na cultura corporal envolvida na agricultura.</p>

	<p>Aspectos sensoriais, movimento, habilidades e técnicas envolvidas na caça, pesca e produção dos instrumentos. Técnicas e produção de instrumentos utilizados por diferentes povos para caça e pesca., Pinturas, danças, cantos e rezas realizados nas mobilizações e movimentos sociais indígenas., Vivência de jogos e brincadeiras tradicionais indígenas., Lutas praticadas por diferentes povos indígenas, Práticas corporais terapêuticas comunitárias atuais e ancestrais e processos históricos de transformações (benzimentos, cerimônias, uso de remédios de plantas, entre outras). O papel dos kuja, pajés, benzedores, benzedadeiras, xamoi/chamoi e xaryi/charyi para a preparação física e espiritual do corpo indígena.</p>
<p>FILOSOFIA INDÍGENA</p>	<p>Categorias de tempo, espaço e natureza. Modos indígenas de ensinar e aprender (o ouvir, observar, experimentar em contato com os mais velhos)., A valorização da terra, da floresta e dos demais seres. Narrativas sagradas de origem do mundo e das coisas., Religião, religiosidade e espiritualidade, lugares sagrados., Concepção de parentesco para os povos Guarani Kaingang e Xetá com relação aos seres não humanos, Pensamentos indígenas e não indígenas., Os relógios ancestrais: a lua, o sol, o tempo de caça, das estrelas, as sombras do dia e as estações do ano., Conceito de índio e civilizado., Concepções de trabalho., Direitos Humanos</p>

Saúde Coletiva e Vida de Qualidade	A importância do nome indígena para o desenvolvimento da identidade e promoção do bem viver., O papel das lideranças espirituais para a saúde comunitária., Remédios do mato, manejo, cultivo e formas de uso., Plantas presentes nos ritos de cura, Tabus ligados à sexualidade., Conhecimentos não indígenas sobre os cuidados com a saúde sexual., Ser mulher, ser homem e os comportamentos envolvidos/apreendidos., Escolha e uso dos métodos contraceptivos a partir de troca de experiências., Formas comunitárias de prevenção e tratamento de transtornos depressivos e de ansiedade., Riscos à saúde decorrentes da dependência do álcool, tabaco e outras drogas., Preconceito, discriminação, racismo e empatia.

Tabela elaborada pela própria autora

Nas duas tabelas constam apenas alguns dos conteúdos propostos na ementa do Novo Ensino Médio, trago tais informações para embasar as discussões a seguir, visto que dentre os componentes curriculares da Parte Flexível Obrigatória e os Itinerários Formativos temos apenas dois professores indígenas que atuam em tais disciplinas enquanto temos cinco professores não indígenas lecionando tais conteúdos.

Mesmo que alguns dos conteúdos contemplem as questões indígenas fica a preocupação de como isso pode acontecer na prática se na maior parte dos casos são professores não indígenas que lecionam sobre tais temas e não possuem formação e nem conhecimento sobre tais assuntos.

Muitos desses conteúdos propostos fogem da realidade das comunidades indígenas e vão contra a sua organização social, visto que as comunidades indígenas possuem uma organização própria relacionado aos conhecimentos que as pessoas possuem, por exemplo, sobre as ervas medicinais, os anciões da comunidade consideram

que são poucos membros da comunidade que são dignos de ter tal conhecimento e ao longo de sua vida o mesmo escolhe um determinado membro de sua família para repassar tal conhecimento e se caso considere que não exista ninguém em sua família com as habilidades para tal função o mesmo não repassa as informações pelo simples fato de passar.

E esse é um dos temas propostos no conteúdo da nova ementa e eu me pergunto, quem sabe sobre tal tema, a forma de transmissão desse conhecimento não pode e não deve ser divulgado em uma sala de aula para pessoas que talvez não compreenderão a magnitude da responsabilidade de possuir esse conhecimento. Então esse campo não pode e não deve ser invadido pela educação escolar ele deve permanecer sendo transmitido conforme as normas pré estabelecidas pela sociedade indígena.

Ter uma educação indígena de qualidade é saber até onde ir, onde é o seu espaço e quais são os espaços que não lhe pertence. Trabalhar esses conteúdos que não dizem respeito à educação escolar indígena só para fazer de conta que existe a inclusão da valorização da cultura acaba por ameaçar a organização já estabelecida por esses povos por tantos anos.

Outra preocupação é referente ao componente curricular informática básica e robótica, onde na instituição não há nenhum professor com conhecimentos e nem formação para o desenvolvimento da mesma, e também não existem recursos tecnológicos para que seja colocado em prática tais conteúdo. O que podemos pensar o assunto é de que a ementa sobre o Novo Ensino Médio é fonte de muitos nada, conteúdos que mesmo que em seus nomes contemplem e se preocupem com as questões indígenas, porém na prática quem leciona com esses temas não teve preparo adequado, ficando assim uma imensa proposta de nada para os estudantes indígenas que vem gradativamente substituindo os conteúdos científicos e fundamentais para a compreensão do mundo e da sociedade na qual está inserido.

Na ementa também podemos perceber o discurso geral para todos os estudantes, sem levar em consideração as especificidades, onde é destacada a ideia do jovem como protagonista e também a relação do jovem com o mercado de trabalho. A falta de preparo dos professores e se tratando de professores que lecionam tais disciplinas que não estão inseridos nessa comunidade acaba por colocar em risco as

especificidades da educação indígena, pois como os professores não tiveram cursos e nem possuem um material específico para lecionar tais conteúdos corre o sério risco de repassar os seus valores e seus conhecimentos carregados de ideias colonizadoras.

O Ensino Médio faz parte da Educação Básica, devido a isso os estudantes que frequentam essa etapa teriam que ter o direito de ser oferecido a eles os conhecimentos de todas as áreas do conhecimento, e não apenas um conhecimento fragmentado e tecnicista. Temos a hipótese de que talvez parte dos professores, lideranças indígenas e estudantes, possam de certa forma estar iludidos com esse novo formato do Ensino Médio, onde compram a ideia de uma educação diferenciada, e comprometida com os povos indígenas, sem perceber que essa mudança não passa de mais um ataque contra a classe média e baixa da população brasileira, na qual a maioria dos estudantes indígenas estão inseridos.

Além do mais a proposta que vem sendo discutida para a implantação do Novo Ensino Médio NEM leva em consideração o aumento da carga horária que passará 800 horas por ano e 2400 horas no total para 1000 horas ano para 3000 horas no total distribuídas em 1800 horas de formação geral básica e 1200 horas de itinerário formativo, porém essa ampliação de carga horária não garante a ampliação de qualidade de aprendizagem. Visto que a proposta permite que o ensino noturno possa ocorrer 40% de forma EAD, porém na comunidade Ivaí as aulas do Ensino Médio ocorrem no período noturno por falta de disponibilidade de salas durante os outros períodos.

No ano de 2022 foram implantadas aulas aos sábados, porém havia baixa frequência, os estudantes tinham outros afazeres e responsabilidades durante esses dias, não frequentando dessa forma as aulas. Então mesmo com a ampliação da carga horária não ocorreu melhoria na aprendizagem. No ano de 2023 a SEED determinou que ao invés de realizar aulas nos sábados seria ofertada a sexta aula, com o intuito de ampliar o número de estudantes frequentes nessas aulas de ampliação de carga horária, se tal mudança vai gerar resultados positivos ainda não sabemos, pois esse projeto ainda está em construção.

O que mais me preocupa em relação às discussões desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná SEED é que em momento algum a mantenedora levou em consideração esses pontos de abandono, reprova, expulsão e distorção idade série, e muito menos são discutidos os encaminhamentos que devem ser

tomados para que ocorra a melhoria nesses aspectos. Apesar que as comunidades levam para o debate a implantação de itinerários voltados para a cultura, história, arte e representações e organizações social, política e econômica das aldeias indígenas não há nenhuma garantia que tais contribuições serão levadas em consideração no momento de aprovação pelo Conselho Estadual, visto que o projeto de vida e a educação financeira ou economia comunitária como é nomeada nas escolas indígenas serão implantadas em todas as escolas independente da modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do NEM poderá ser utilizada pelas classes dirigentes para limitar ainda mais o conhecimento que chegará até as demais classes. Essa formação poderá estar pautada com interesses de formar mão de obra para as entidades empresariais onde o projeto de vida terá como proposta fazer o jovem pensar conforme as empresas e como os dirigentes do poder cultural querem que eles pensem. Não pretendem com essa mudança formar estudantes críticos e que analisam sua realidade cultural, social e econômica, pretendem que os estudantes das escolas públicas nas quais os estudantes indígenas estão inseridos sirvam apenas para desempenhar funções mecânicas sem questionar seu lugar no mundo e na sociedade.

Foram poucas as reuniões que a SEED realizou juntamente com as comunidades indígenas e as mesmas tiveram o intuito de maquiagem o interesse na escuta dos povos indígenas, pois essa escuta de fato não é valorizada, sendo que a maioria dos fatos chegam até o ambiente escolar de cima para baixo perpetuando as práticas de imposição pelos grupos dirigentes, porém os indígenas possuem experiência na prática da resistência e permanecerão lutando a sua maneira pela concretização de uma história e uma educação decolonial.

Sem ingenuidade é possível que a partir da luta coletiva de movimentos organizados e da união entre as diferentes etnias e comunidades indígenas produzir uma educação decolonial que valorize os pensamentos, a tradição, os conhecimentos dos povos originários, visto que a organização política atual contribui para tal fato.

Caminhamos constantemente, nos últimos anos e evoluímos em vários aspectos, inclusão da língua materna no currículo e alguns itinerários que contemplem a cultura, porém é necessário preparo e formação dos professores visto que os mesmos

estão sujeitos a permanecer reproduzindo o ensino que receberam que foi um ensino voltado para o pensamento eurocêntrico e de distanciamento com os aspectos culturais indígenas.

A educação escolar indígena tem que ter como propósito e objetivo principal contribuir para uma educação decolonial, é necessário que o Novo Ensino Médio seja pensado nessa perspectiva, visto que ainda nos dias atuais as populações indígenas permanecem sendo alvo de setores dirigentes que possuem interesse em suas terras e não medem esforços para alcançar seus objetivos nem que seja necessário derramar sangue das populações indígenas. Para que a educação escolar indígena tenha o viés decolonial à construção de tal currículo deve partir dessas populações e não por parte de não indígenas, pois a interferência dos não indígenas na construção de tais documentos pode ser o sinal de perpetuação e atuação do colonizador impondo de forma amistosa sua forma de pensar sobre os povos originários.

Posso concluir que grande parte da comunidade da Terra Indígena Ivaí ainda não está ciente das mudanças previstas com a Reforma do Ensino Médio, visto que mesmo com a baixa participação dos indígenas deu a falsa impressão que a SEED realmente se preocupa em construir uma educação que valorize os aspectos culturais.

Vejo que a Reforma do Ensino Médio permanece sendo uma forma mascarada de atacar os direitos dos jovens indígenas, que receberão muitas coisas como propostas de conteúdos nesses Itinerários Formativos e nos componentes curriculares da Parte Flexível Obrigatória, pois por mais que os conteúdos da ementa destaquem falas que direcionam para as questões indígenas na prática tais aulas permanecem sendo lecionadas por professores não indígenas que pouco ou nada sabem sobre tais temas.

Mesmo corrido alguns anos da elaboração da Constituição Federal ainda presenciemos os ataques contra os povos indígenas, onde suas ideias e sugestões mesmo para elaborar um projeto de ensino voltado para eles mesmos acabam sendo colocados em segundo plano e as normas continuam sendo colocadas de cima para baixo perpetuando dessa forma os mecanismos de controle das classes dirigentes sobre as populações indígenas.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo. **Convenit Internacional**, n. 6, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: resituando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, p. 143-161, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988
- CELLARD, A. **A análise documental**. In : POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 2002.
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, Barcelona, 1996.
- DUARTE, Evaristo Emigdio Colman; POLA, Karina Dala. Trabalho em Marx e serviço social. **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, p. 179-201, 2009.
- ESTEVIÃO, Carlos V. Justiça Social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.16, n.47, p.37 -58, 2016.
- FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.
- FALS BORDA, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.
- FALS BORDA, Orlando. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1995].

- FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 2, p. 213-219, 2010.
- FAUSTINO, Rosângela Célia et al. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2012.
- FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.
- FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. 2014.
- FORERO, Eduardo Andrés Sandoval.; **Estudios sociológicos sobre los pueblos indígenas 1990 – 2015**. Espacio Abierto, vol.25, núm.3, pp 197 -205, 2016.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**; 1ª edição, Rio de Janeiro , São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2021
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2022
- HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, v. 9, n. 3, p. 327-327, 2015.
- LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOPES, Mateus Sena. **Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do instituto federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso**, 2021.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004. Cap. Pesquisa documental.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; DE SOUZA, Adria Simone Duarte; APARECIDA BETTIOL, Célia. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, v. 11, n. 19, 2017.

NETO, João Colares Mota. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. Revista FOLIOS. N.48, 2018. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>

OLINTO, Gilda. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu**. 1995.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998

RELATÓRIO FIGUEIREDO. Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios–SPI, instituída pela Portaria n.º 239/1968. Arquivo Relatório Figueiredo/Museu do Índio. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=>>. Acesso em: 02 mar. 2017

_____ Revista do Tribunal Superior do Trabalho: **Direitos indígenas: último painel trata de práticas do trabalho indígena** Vol. 75, n. 1 (jan./mar. 2009)

ROSA, Marcelo C. Sociologias indígenas iorubá: a África, o desconcerto e ontologias na sociologia contemporânea. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 32, p. 389-408, 2019.

SANTOS, Raimunda M. Rodrigues; GODOY, Marília G. Ghizzi. A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, p. 215-239, 2011.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas psychologica** v.7 n.º.3 septiembre-diciembre 2008.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A.; **O pensar educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças.**

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.

Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).Paraná.

Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de itinerários formativos. Ementas das unidades curriculares ofertadas. Educação Escolar Indígena.** Curitiba: SEED –PR 2023.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Educação para um mundo multicultural. In DELORS. **Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** Brasília, São Paulo, UNESCO, MEC, Cortez, 1998. P. 246 – 256. EPÍLOGO.

TOMMASINO, Kimiye. A educação escolar indígena no Paraná. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 71-98, 2003.

VELOZ, Christian Ramos. **Trabalho indígena. Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 124-129, jan./mar. 2009

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015

XIMENES, Lenir Gomes, BRANCO, Héli da Silva Igrez, SHINOHARA, Mabel Saldanha. **Os territórios indígenas nas fontes escritas: diálogo entre História e Antropologia.** Albuquerque: Revista de História, Aquidauana, MS, v. 9, n. 18, p. 48-64, jul./dez. 2017.