

Compreensão cultural indígena Kaingang como proposta educacional para fortalecer a luta pela terra

Altair dos Passos
*Universidade Estadual Centro-Oeste
Guarapuava - PR*

Carla Luciane Blum Vestena
*Universidade Estadual Centro-Oeste
Guarapuava - PR*

Resumo: A disputa pelos territórios é, historicamente, o pano de fundo dos conflitos entre índios e não índios. A educação indígena, ao lado da violência, cumprem papel na domesticação, na dominação e na exclusão dos povos indígenas que se resumem a pequenos aldeamentos, com área restritas de terra. Com o objetivo de problematizar a relação entre a disputa pela terra e o ensino ofertado aos indígenas pelo Estado do Paraná, especificamente, na terra indígena Boa Vista, em Laranjeiras do Sul – PR, lança-se a questão-problema, nesta pesquisa: a proposta de educação desenvolvida na escola Ko’Homu, da terra indígena Boa Vista, dialoga com a cultura da comunidade Kaingang e se propõe construir sua autonomia social? Para entender a questão, aborda-se a história da educação indígena, o conflito pela posse da terra indígena Boa Vista, o descrédito da educação convencional na comunidade indígena e o trabalho pedagógico na escola Ko’Homu. Ficam evidenciados os limites e distância entre a educação desenvolvida em sala de aula com a realidade cultural da comunidade. A principal dificuldade que se apresenta para consolidar e executar uma proposta de educação indígena é a falta de professores indígenas formados para trabalhar na educação indígena, pois o acesso ao ensino superior não está disponível à comunidade. Em outras comunidades indígenas vizinhas ainda é insignificante o número de estudantes que se preparam para o magistério. Em razão desta carência o espaço é ocupado por professores não indígenas, sem conhecimento da cultura destes povos e sem formação para atender a esta realidade. Ao mesmo tempo que os professores não conhecem a cultura da comunidade, não conseguem estabelecer ligações entre o trabalho escolar, o fortalecimento da cultura da comunidade e a luta pela terra, entre outras bandeiras da comunidade.

Palavras-chave: Disputa pela Terra. Educação indígena. Cultura Kaingang.

Abstract: The dispute over territories is historically the backdrop of conflicts between Indians and non-Indians. Indigenous education, alongside violence, fulfill the role in domestication, in domination and in exclusion of indigenous peoples who come down to small villages,

with limited land area. In order to problematize the relationship between the dispute over land and education offered to indigenous groups by the State of Paraná authorities, specifically in the indigenous land called Boa Vista, in the town of Laranjeiras do Sul, this study focuses on the following matter: does the educational proposal developed in Ko'Homu school, in Boa Vista indigenous land, communicate with the culture of Kaingang community and aim to build their social autonomy? To understand the issue, we discuss the history of indigenous education, the conflict over the ownership of the indigenous land Boa Vista, the discredit to conventional education in the indigenous community and the pedagogical work in Ko'Homu school. The results revealed the limits and the distance between education developed in the classroom and the cultural reality of the community. The main difficulty to consolidate and implement a proposal for indigenous education is the lack of indigenous teachers trained to work in indigenous education because the access to higher education is not available to the community. In other neighboring indigenous communities it is still insignificant the number of students who receives higher education to work in the teaching area. Due to the lack of indigenous teachers, the place is occupied by non-indigenous teachers without proper knowledge of the culture of these people and without specific training to meet the demands of this reality. While these non-Indian teachers do not know the community culture, they fail to establish connections between school work, the strengthening of the community culture and the conflict over land, among other community struggles.

Keywords: Dispute over land. Indigenous education. Kaingang culture.

Introdução

O contexto atual no tocante à educação indígena permite inferir que há avanços consideráveis, especialmente no que se refere às legislações, que legitimam a educação específica para os indígenas, como uma forma da sociedade não indígena de rever as injustiças cometidas em desfavor dos nativos. Conforme descreve Bruno (2011, p. 64):

Nos anos 90, vários documentos e ações surgiram para dar efetividade ao que a constituição escolar estabelecia. Em 1993 o MEC criou o comitê de educação escolar indígena, e entregou a um colegiado constituído por membros dos grupos acima referidos, a tarefa de elaborar uma política nacional de educação indígena, estabelecendo ações a serem implementadas e definindo programas a serem cumpridos. Esse comitê elaborou as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Ao ler os documentos, é possível perceber os direitos adquiridos pelos indígenas, que inclusive têm por lei a participação enquanto comunidade, nas decisões pertinentes à educação a ser trabalhada com eles.

Entretanto, o problema se dá na implantação destas legislações, na prática, pois o que se vê nas escolas não é o que está escrito na lei. O próprio Ministério da Educação reconhece a timidez das políticas atuais, afirmando:

A implementação destes avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda os interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). (BRASIL,1999, p. 6).

Nota-se que são experiências isoladas os estudos recentes sobre a construção de uma proposta educacional comprometida com o fortalecimento cultural e construção da autonomia social indígena. Como denuncia Bruno (2011, p. 642) “[...] em 2001 foi extinto o comitê nacional de educação escolar indígena”. Isso dificulta a articulação das iniciativas de elaborações e experiências sobre o tema. Podem-se citar os trabalhos sobre a alfabetização na língua materna, a importância da educação bilíngue, a educação matemática dentre outros temas relacionados à expropriação e à luta pelas terras e à questão social.

De fato, observa-se uma lacuna no que diz respeito à pesquisas sobre uma proposta educacional voltada às especificidades culturais e a serviço da luta dos povos indígenas, embora, haja estudos recentes a respeito da inclusão de professores indígenas na construção de uma proposta educacional. Tais propostas apontam que estes estudos representam iniciativas isoladas, com restrito embasamento filosófico. Isso demonstra que existe uma emergência e urgência que estudos sejam realizados, neste sentido.

Este problema de exclusão social e uso da educação para reforçar a conformação social, talvez em menos intensidade que para os indígenas, acontece com os camponeses. Para superar esta situação é que os movimentos sociais destes povos do campo, sensibilizam diversos pesquisadores e universidades, para a necessidade de auxiliar na construção de uma proposta educacional a serviço da transformação social. Desta iniciativa é que diversos estudos são produzidos e possibilitam a consolidação do projeto de Educação do Campo.

Almeja-se, neste artigo, analisar o ensino de matemática ofertado aos indígenas, pelo Estado do Paraná, especificamente na terra indígena Boa Vista, em Laranjeiras do Sul - PR., e averiguar se este ensino contribui para o fortalecimento da cultura e da etnia Kaingang, no que tange à superação da condição de excluídos das riquezas tanto materiais quanto intelectuais produzidas historicamente pela humanidade. A questão-problema lançada nesta pesquisa é se a proposta de educação, desenvolvida na escola Ko'Homu, da Terra Indígena, valoriza a sua cultura e se propõe construir sua autonomia social.

Aborda-se, assim, a história da educação indígena, o conflito pela posse da terra indígena Boa Vista, o descrédito da educação convencional na comunidade indígena, o trabalho pedagógico na escola Ko'Homu e a proposta da educação do campo como apontamento de exemplo à educação indígena.

A retirada e volta dos Kaingang para a terra indígena Boa Vista

Para entender o processo de expulsão e dispersão dos indígenas que viveram por diversas gerações na região de Boa Vista, em Laranjeiras do Sul - PR, faz-se necessário entender primeiro que esta expulsão é articulada com a estratégia geral de tomada de posse da terra dos nativos a ser repassada para os proprietários particulares, não-índios, a fim de colonizarem estas terras. Leite (2008, p. 171) afirma:

Ainda em 1808, D. João determinou que se organizasse expedição para imediata ocupação daqueles campos. Em documento expedido em 5 de novembro e enviado ao capitão general da capitania de São Paulo, Antonio José de Franca e Horta, decretava-se guerra justa contra os índios.

A autora denuncia a forma que foram exterminados ou expulsos os indígenas que habitavam a região de Guarapuava-PR. Ela diz que utilizou-se o argumento que eram regiões de campos, a serem ocupadas pelas empresas colonizadoras com o objetivo de desenvolver a nação.

A guerra justa é assim denominada pelo príncipe regente D. João, com o argumento que os índios eram uma barreira ao desenvolvimento, por isso foram tratados como inimigos do desenvolvimento, pautado nos interesses da Coroa Real Portuguesa. Muitos conflitos entre colonizadores e indígenas acontecem na região, e somente quando os colonizadores percebem que podem tirar proveito dos próprios indígenas é que modificam

a estratégia. Conforme Leite (2008), o sistema de organização da redução¹ não visa o aprisionamento dos nativos, ao contrário, as instruções, a catequização e as punições, como estratégias preparatórias, almeja para o trabalho, de acordo com as recomendações do governo central.

Como a região da Boa Vista, em Laranjeiras do Sul, fica distante de Guarapuava, os índios que ali vivem não se envolvem nestes conflitos por disputas de território com os colonizadores. Desta forma permaneceram por mais de uma centena de anos de posse de suas terras. Mas, no final da década de 50 e início dos anos 60, por meio de uma ação irresponsável do Estado do Paraná, com o auxílio de proprietários interessados no processo, os índios são expulsos e levados para outras terras indígenas em que passam a viver de favor.

Muitos são os problemas e consequências da retirada dos índios, entre eles a dispersão em diferentes áreas, com isso dividindo, inclusive as famílias, perdendo assim toda a capacidade de rearticulação da comunidade.

As terras que antes são dos índios são passadas, pelo Estado, para proprietários particulares, como o Major Juvenal Pires e outros. As terras de propriedade do governo federal e usufruído pelos índios, depois desta ação são dominadas e exploradas por proprietários particulares, com títulos emitidos pelo próprio Estado do Paraná. Esta ação do governo do Estado do Paraná, no exercício do poder, retira, de forma bastante violenta, aquelas famílias que ali vivem.

Como mais tarde fica comprovada ser tradicionalmente ocupada por índios, conforme prevê a Constituição Federal, Art. 231, parágrafos 2 e 4, esta terra jamais podia ser titulada para particulares.

Art. 231 [...] §2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nela existentes. [...] §4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis (BRASIL, 1988).

Aproximadamente 40 anos depois de serem retirados da referida terra, alguns índios que ali nasceram, voltam para reivindicar ao governo federal a demarcação e devolução da terra. Liderados por um indígena, nativo desta localidade, no ano de 1992, 12 famílias montam um acampamento próximo ao posto velho e cemitério.

1 Redução: ou também chamada de Missões Jesuíticas, são os antigos aldeamentos indígenas organizados e administrados por jesuítas no continente Americano, com o objetivo de civilizar e evangelizar os nativos americanos (indígenas). Fonte: <http://prof-tathy.blogspot.com.br/2009/10/missoes-jesuitas.html>

Contando com o auxílio de lideranças Kaingang, que atuam no conselho dos caciques, estas famílias conseguem junto à FUNAI² o Decreto 1.775 do Ministério da Justiça que institui um grupo técnico para estudar a possível ocupação dos índios, naquela localidade. Este grupo de trabalho, composto por sociólogos, arqueólogos e antropólogos, é coordenado pela Professora Antropóloga Dr^a. Cecília Helms, da Universidade Federal do Paraná.

Elaborados todos os levantamentos a campo e de documentos, este grupo técnico conclui seu trabalho reconhecendo que se tratava de uma área de terra tradicionalmente ocupada por indígenas. Esta conclusão técnica dá base legal para o Ministério da Justiça, publicar a Portaria nº 1.794, de 29/10/2007, no Diário Oficial da União, reconhecendo que a referida área de 7.500 hectares era terra tradicionalmente ocupada por índios Kaingang. Com esta publicação, alguns fazendeiros, proprietários, fazem a contestação judicial e até mesmo estabelecem conflito com os índios que ali vivem. No entanto, não têm êxito nas suas contestações, pois a demarcação cumpre todos os requisitos legais, que a Constituição e o Decreto 1.775 orientam.

Quanto ao possível conflito, também não acontece, pois desde o início das discussões em torno da demarcação, entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Comissão Pastoral da Terra preocupa-se em estabelecer um diálogo, entre os pequenos agricultores e indígenas. A linha de diálogo defendida por estas e outras entidades, é no sentido de convencer as duas partes que ninguém é culpado desta situação, mas vítimas de uma ação irresponsável do Estado do Paraná, pois são pequenos agricultores e até assentados da reforma agrária, pelo Incra, considerados de boa fé, pois compraram ou assentados após a retirada dos índios e que todos tinham escrituras públicas emitidas pelo Estado do Paraná. De outro lado, estão os índios, legítimos donos expulsos injustamente das próprias terras.

Com este argumento, as entidades criam um clima de cooperação entre pequenos agricultores e indígenas para lutar em conjunto e exigir que o Estado do Paraná e governo federal resolvam o impasse, pois, afinal das contas, se o objetivo é encontrar um culpado, todas as evidências apontam para o Estado.

Diversas ações são feitas, mas o que trava bastante o andamento do processo é a falta de responsabilidade do Estado do Paraná em resolver a situação, sempre eximindo-se da responsabilidade, argumentando inclusive em documento oficial, que se a União quer devolver as terras

2 Fundação Nacional do Índio, vinculada ao Ministério da Justiça.

aos índios ela que arque com todos os ônus. O governo federal, por sua vez encontra um argumento legal, que em caso de demarcação de terra indígena, entende-se que a terra já era de propriedade da federação. Sendo assim, o governo federal fica impedido, constitucionalmente, de indenizar ou devolver outras terras aos agricultores, sendo permitido apenas o pagamento das benfeitorias consideradas de boa fé.

A alternativa encontrada é pelo bom senso social. O governo federal incluir os pequenos agricultores que se enquadram em projetos normais de reforma agrária e serem assentados pelo Incra³. Este mecanismo também tem bastante limitações, pela dificuldade que o Incra tem em adquirir e disponibilizar terras a essas famílias. Apenas no segundo semestre de 2012, é que o Incra remove as oito famílias assentadas para outra área e devolve aproximadamente 120 hectares para a FUNAI, que disponibiliza aos indígenas que ali estavam vivendo.

Já se passaram 19 anos desde que as primeiras famílias de índios vieram definitivamente de volta para sua terra natal. Em 2007 foi reconhecida e demarcada como terra indígena e somente em 2012 é devolvida uma parcela ainda muito pequena, dos 7.500 hectares demarcados pela FUNAI, para ser usufruído pelos índios.

Apenas algumas medidas paliativas são adotadas com os índios como, por exemplo, alguns serviços na área da saúde, alimentação e educação. Na área da educação, apenas no final de 2009 é autorizado, pelo Estado do Paraná, o funcionamento de uma escola que oferece Educação Infantil e Anos iniciais e finais da Educação Básica. Em 2010 é autorizado o funcionamento de um Atendimento pedagógico descentralizado (APED) pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) para alfabetização e Ensino Médio de pessoas fora da faixa etária normal.

Pela morosidade do Estado e da Nação, as duas partes sofrem. Se por um lado os agricultores estão em uma situação de indecisão com créditos cortados e com a sensação de viverem em cima daquilo que não é mais seu, por outro lado estão os índios vivendo em situação muito precária sem poder usufruir de todas as riquezas naturais que a terra dispõe. Cabe às duas partes, cada vez mais, unirem força para trabalhar em conjunto a fim de exigir das instituições públicas uma solução, o mais rápido possível, para o problema criado pelo próprio governo da época.

3 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A narrativa da história da educação indígena

Para discutir a educação indígena, no país, faz-se necessário olhar para o passado, e pelo menos tentar entender o processo histórico. Para isso observa-se o contexto da educação dos indígenas antes e depois da chegada dos portugueses.

A educação indígena antes da chegada dos europeus, no Brasil, dá-se a partir de uma metodologia organizacional própria embasada na cultura destes povos. Os conhecimentos não são sistematizados e registrados, mas estão de posse das pessoas mais velhas ou dos pais, e seguindo uma metodologia de divisão por idade e sexo, é repassado às gerações mais novas. Os homens ensinam determinadas tarefas para os filhos e as mulheres ensinam outras para as filhas, que em alguns momentos se reuniam para escutar os ensinamentos quanto a valores e costumes transmitidos pelos mais velhos, os denominados pajés.

De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e os jovens. Em qualquer idade e o tipo de relação social, era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos ‘principais’, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos chave na vida social (os chefes dos grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajéaçu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais. (SAVIANI, 2010, p. 38).

Estas afirmações permitem constatar que os indígenas têm uma forma de organização social suficiente para sua sobrevivência e desenvolvimento. A educação, ministrada por eles, exerce a função de transmissão dos conhecimentos e valores culturais, a serviço dos interesses destes povos.

Quando os portugueses chegam ao Brasil deparam-se com os indígenas. Para alcançar seus objetivos, além de outras estratégias, usam a educação para catequizar e dominar os indígenas. A violência para com os indígenas dá-se de diversas formas, desde a violência física até a violência cultural. Os europeus colonizadores, sem pudor nenhum, ignoram a cultura e a existência dos nativos e impõem sua visão de organização social. Uma ação estratégica dos colonizadores é fazer parceria com a igreja católica por meio dos jesuítas, que desenvolvem um forte trabalho com os filhos

dos índios para catequizá-los, e por elas chegar aos pais. Conforme afirma Saviani (2010, p. 42), “[...] com a chegada dos Jesuítas no Brasil, os colonizadores viram a possibilidade de via educação catequizar e dominar os indígenas”. Como a educação, historicamente, sempre está a serviço dos interesses do grande capital, as classes menos favorecidas sempre são usadas como massa de manobra a serviço destes interesses.

Toda forma de organização social e educacional dos indígenas é ignorada, prevalecendo, como visão moderna e correta, os ideais defendidos pelos europeus. Esta nova visão de desenvolvimento, sempre favorece os interesses mercantis, em detrimento dos interesses dos nativos da terra. Desta maneira, desde a época da chegada dos europeus no Brasil, até os dias de hoje, é construída uma visão de descaso e discriminação com as populações indígenas, que se tornam um povo menos favorecido e excluído socialmente.

Ao se tratar de discriminação dos menos favorecidos, as comunidades indígenas ganham um lugar de destaque, pois aquilo que já é grave com outros povos, por exemplo com os pobres do campo, com eles é ainda maior. Normalmente, a educação contemporânea, a exemplo do que acontece historicamente, não leva em conta o contexto cultural e expectativas daqueles povos. Freire (2002) no artigo, “Cinco idéias equivocadas sobre os índios”, denuncia que, ao tentar reconhecer a existência dos indígenas, a sociedade em geral comete diversos equívocos com estes povos, entre os quais a afirmação de que eles têm uma cultura muito primitiva ou atrasada, gerando assim mais problemas. Também, D’Angelis (2000) discute o problema em relação à alfabetização com o uso da língua não materna, pois se existe um grau de dificuldade com a alfabetização na língua materna, isso se agrava se o estudante for alfabetizado em outra língua. Neste caso destaca-se o ensino da matemática. É comum verificar a dificuldade dos estudantes nesta disciplina, pois requer muito raciocínio. Como os indígenas que falam o idioma Kaingang, por exemplo, conseguem raciocinar, se nem sequer entendem o enunciado da questão a ser estudada.

Diante desta problemática, fazem-se necessárias algumas reflexões, pois a educação deve contribuir para a construção da cidadania e autonomia. Sendo assim concorda-se com a afirmação de Dalarosa (2008), que questiona, o tipo de cidadania que se pretende construir com o modelo de educação desenvolvido, e comprometimento com a construção de um projeto de sociedade.

Na tentativa de pelo menos corrigir as injustiças cometidas com estes povos, diversas iniciativas são desenvolvidas no campo da educação. Se a educação é o principal instrumento usado para dominar, explorar e exterminar os indígenas, o esforço de diversos pesquisadores indígenas e não-indígenas, comprometidos com as causas destes povos, é de, pela própria educação, fazer o caminho inverso. Se no passado ela foi prejudicial a eles, a ideia é que ela os ajude no fortalecimento da sua cultura (que é bastante diversa) em busca de autonomia enquanto povos brasileiros reconhecidos e respeitados. A grande dificuldade encontrada, é no sentido de sensibilizar os próprios indígenas, para que percebam a educação como um caminho viável para qualificar as reivindicações.

O descrédito da educação convencional, nas comunidades indígenas

Muito se fala, e até se garante em lei, (a exemplo do citado anteriormente, que consta nas diretrizes da educação indígena), que os indígenas têm direito à educação de qualidade levando em conta os seus direitos e valores culturais. Infelizmente não é o que acontece, na prática do dia a dia das, escolas da educação indígena.

A exemplo da escola Ko'Homu, nas escolas indígenas o surgimento de professores não índios é cada vez maior:

Como apontado anteriormente, é crescente o número de não-indígenas atuando na escola e, geralmente, sem formação específica, além de ser grande a rotatividade desses não indígenas, o que dificulta a criação de um vínculo com a comunidade e a sensibilização para questões culturais. Sendo assim, sem a consciência do significado de 'escola diferenciada', orientam os professores indígenas a utilizarem livros didáticos, reproduzirem atividades descontextualizadas no mimeógrafo, a manterem a 'organização' da sala e dos alunos. (CIARAMELLO, 2014. p.100).

Como citado pela autora os problemas da educação indígena ser executada por professores não índios são inúmeros, entre eles a comunicação, a cultura, o tempo de aprendizagem, etc. Outro agravante é que, principalmente, por ficarem distantes da sede dos municípios em que se situam as terras indígenas, por não ter nenhum incentivo para atrair profissionais com mais experiência e a ausência de concurso específico para atuação na educação indígena é que a grande maioria dos profissionais da educação, que atuam nas referidas escolas, são professores não-índios que estão em processo de formação ou recém-formados, com pouca

experiência de atuação na área do magistério. Por estes e outros motivos, é que os profissionais do quadro próprio do magistério ou os denominados concursados, com experiência profissional e com nível de formação mais elevado, não se sentem motivados a atuar nas escolas da educação indígena.

O questionamento se faz pelo que escrevem e discursam os governantes que colocam os indígenas como um dos públicos prioritários nos investimentos destinados à educação, mas fica somente no discurso, pois a grande contradição surge, na prática, quando se compara todos os incentivos que são ofertados pelo Estado, a fim de atrair profissionais do quadro próprio do magistério, para atuarem como professores na educação de menores infratores, que se encontram em espaços fechados, cumprindo penas. O que se conclui é que o Estado valoriza mais os infratores, em detrimento dos povos indígenas.

Nestas duas situações verifica-se um sentido de oposição pois, se de um lado, para trabalhar com os menores infratores, quem se habilita são os profissionais com um nível de formação mais aprofundado, com boa trajetória de avanços na carreira e que, ao serem selecionados a trabalhar neste local assimilam a ideia de conquista. Já por outro lado, os profissionais que trabalham nas escolas indígenas, a exemplo das escolas do campo, na maioria dos casos, são aqueles profissionais que estão em fase inicial de carreira de atuação e formação. Profissionais estes que muitas vezes concebem a ideia de trabalhar nessas escolas, como em um castigo.

Estes motivos contribuem para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica convencional. É um trabalho do faz de conta ou um espetáculo que logo acaba causando prejuízos a estes povos. Conforme denúncia:

Se isso pudesse ser identificado apenas como parte de um processo perverso de aculturação, por meio do qual se elimina a criatividade essencial ao ser humano, eu diria que essa escolarização é uma farsa. Mas é pior, pois na farsa, uma vez terminado o espetáculo, tudo volta ao que era, ao passo que na educação, o real é substituído por uma situação que é idealizada para satisfazer aos objetivos do dominador. Nada volta ao real ao terminar a experiência educacional. O aluno tem suas raízes culturais, parte de sua identidade, é eliminada no processo. Isso é evidenciado, de maneira trágica, na educação indígena. O índio passa pelo processo educacional e não é mais índio [...] mas tampouco branco (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 104).

Esta afirmação contribui para o agravamento dos problemas enfrentados pelos povos indígenas, entre eles a exclusão social e crise de identidade cultural. Em palestra realizada sobre a cultura indígena

Kaingang, o cacique da comunidade Boa Vista, afirma: “Nós não queremos esta educação que os brancos fazem para nós, o que queremos é uma educação que fortaleça nossa cultura”. Diante do exposto, concorda-se com a urgência em aprofundar os estudos no sentido de entender qual é este modelo de proposta pedagógica a que ele se refere. Quando ele afirma que esta educação não serve para eles, questiona-se se esta não é uma razão pela qual os indígenas se sentem desmotivados em estudar.

O trabalho pedagógico na escola Ko’Homu

Na produção deste artigo, o objetivo é exclusivamente, analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola Ko’Homu. São realizadas diversas observações e convivência com professores, alunos e comunidade. A equipe de profissionais da educação que lá atuam, encontram dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois é difícil compreender os anseios da comunidade porque, geralmente, são novos na atuação com a educação indígena e a sua formação não contempla esta realidade cultural conforme afirmado acima. Ao analisar outras realidades da educação indígena como os escritos da Professora Aparecida Augusta da Silva, que cita o depoimento do Cacique da etnia Gavião de Rondônia, ao ler as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, ao ouvir palestras do cacique do Boa Vista e nas conversas com equipe pedagógica e professores, percebe-se a fragilidade na construção de uma proposta educacional que se propõe ser uma ferramenta a serviço destas comunidades e que esta dificuldade não é apenas da comunidade pesquisada, mas repete-se em outras comunidades indígenas.

As produções científicas sobre educação indígena, as iniciativas são no âmbito local, sem uma articulação disponível aos profissionais que queiram desenvolver um trabalho articulado em redes, por exemplo. No âmbito das políticas públicas, sob o ponto de vista das legislações, percebem-se avanços no reconhecimento dos direitos destes povos como, por exemplo, quanto à participação da comunidade nas decisões do funcionamento da escola. Mas do ponto de vista de políticas públicas para garantir estes direitos, percebe-se a ausência ou a insuficiência. As iniciativas de programas de formação, como é o caso do magistério indígena, ainda ficam restritas ao acesso de poucas pessoas. Sobre o ingresso em cursos superiores, dentre as 40 famílias pertencentes à comunidade de Boa Vista, nenhuma pessoa tem acesso. Esta realidade é reflexo dos dados diagnosticados, em nível nacional, da situação dos indígenas no ensino superior, conforme afirma Ciaramello:

De acordo com o censo educacional realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, das 2.985.137 vagas de Ensino Superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, apenas 1.093 foram destinadas aos índios, o que representa 0,03% do total, sendo que essas vagas foram disputadas por 1.713 inscritos e que, destes, somente 282 conseguiram ingressar. O que se sabe é que, com a intensificação de políticas de 'Ação Afirmativa', em nível nacional, o número de vagas destinadas aos povos indígenas, sejam elas vagas suplementares ou por meio de cotas, vem aumentando nos últimos anos. O que se pode afirmar, entretanto, é que apesar dos dados quantitativos demonstrarem um avanço, ao olharmos de perto vemos o quanto as questões qualitativas deixam a desejar. (CIARAMELLO, 2014. p.98).

Se em algum momento os indígenas são resistentes em relação às proposições dos profissionais da educação que ali trabalham, com o passar do tempo é estabelecida uma relação de confiança. Dois professores foram convidados a ser padrinhos de filhos de moradores da comunidade, demonstrando deste modo uma relação de amizade e confiança entre as partes.

Frente a estas situações, percebe-se o grande esforço dos profissionais da educação que ali trabalham, em realizar um bom trabalho educacional para a comunidade. Mas a grande dificuldade e indagação que não conseguem responder é saber o que é uma proposta educacional ideal para a comunidade. Além de não ter fontes de uma proposta educacional a serviço das comunidades indígenas que dê suporte às iniciativas e aos esforços locais, cujo objetivo é o fortalecimento das ações destes povos, os profissionais que ali trabalham são pessoas que ainda estão no início de sua formação e carreira profissional, aumentando ainda mais as dificuldades.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se analisar a luta pela terra e pelo fortalecimento cultural da comunidade indígena da etnia Kaingang que vive na terra indígena. Para isso fez um relato sobre a luta pela demarcação de terras, por parte do governo federal, e também analisou o trabalho pedagógico realizado pelo governo estadual na comunidade de Boa Vista em Laranjeiras do Sul-PR. Percebeu-se que não é possível analisar o trabalho pedagógico escolar ali realizado, sem estabelecer comparações com alguma proposta educacional indígena. Neste sentido, ao se procurar o que seria uma proposta construída por estes próprios povos, ela não foi encontrada. A principal dificuldade que se apresenta para consolidar uma proposta de educação indígena está colocada na falta de professores indígenas formados para trabalhar na

educação indígena, pois, como destacado no texto, na comunidade o acesso ao ensino superior não está disponível. Também em outras comunidades indígenas vizinhas ainda são insignificantes os estudantes que estão se preparando para o magistério. Em função desta ausência, o espaço é ocupado por professores não indígenas, sem um conhecimento da cultura do povo e sem mesmo uma formação para esta realidade. Ao mesmo tempo que os professores não conhecem a cultura da comunidade, não conseguem estabelecer ligações entre o trabalho escolar, o fortalecimento da cultura da comunidade e a luta pela terra entre outras bandeiras da comunidade.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, percebeu-se o esforço da equipe de profissionais da educação que trabalham na comunidade, no sentido de oferecer o melhor de si durante o trabalho, inclusive estabelecendo relações afetivas com a comunidade.

Mas a questão central do empenho da comunidade é a demarcação da terra, pois sem a demarcação total e desocupação da área que ainda está ocupada por habitantes não indígenas a comunidade encontra-se em situação bastante vulnerável. O Estado justifica a ausência ou ineficiência das políticas públicas apontando tratar-se de um território que ainda está em disputa.

Por fim, conclui-se que as próprias comunidades necessitam discutir e se articular no sentido de fortalecer suas organizações de representação, para construir e exigir do Estado programas educacionais que estejam à serviço de sua cultura.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Parecer CNE nº 14/99 - CEB, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRUNO, L. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CIARAMELLO, P. R. *(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade*. Guarapuava: Unicentro, 2-14.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'ANGELIS, W. R. *Alfabetizando em comunidade indígena*. 2000. Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

DALAROSA, A. A. *Ética, educação e cidadania: Qual educação? Para qual cidadania?* Ponta Grossa: UEPG, 2008. Disponível em: <<http://www.professordalarosa.net/gerenciamento/arquivos/.../4/arquivo.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

FREIRE, J. R. B. *Cinco idéias equivocadas sobre os índios*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

LEITE, R. F. A política Joanina para a ocupação dos sertões (Guarapuava, 1808-1821). *Revista de História*. São Paulo: USP, n. 159, p. 167-187, 2008.

PRADO JÚNIOR, C. *História e desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.