

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL**

GIULIANA MORAES MIRANDA

**A INTERCULTURALIDADE E O BILINGUISMO NAS ESCOLAS INDÍGENAS
DO PARANÁ**

MATINHOS

2014

GIULIANA MORAES MIRANDA

**A INTERCULTURALIDADE E O BILINGUISMO NAS ESCOLAS INDÍGENAS
DO PARANÁ**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, como requisito para a obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof^a Ms. Isabel Cristina Martines

MATINHOS

2014

RESUMO

Esse artigo de especialização tem como objetivo conhecer a realidade da interculturalidade e do bilinguismo nas escolas indígenas do Paraná. Propõe-se também identificar o número de escolas bilíngues construídas nas comunidades indígenas, levantar o número de crianças e adolescentes que vivem na comunidade indígena e quantos estão matriculados e frequentando a escola indígena, verificar no Projeto Pedagógico dessas escolas, quantas estimulam a cultura local, verificar quantas comunidades indígenas não possuem escolas na comunidade e se frequentam escola não indígena qual impacto ocasionado na comunidade e estudar o direito a cultura e o intercambio cultural, previsto nas legislações e práticas educacionais no Brasil e particularmente no Paraná. Essa pesquisa envolveu pesquisas já realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Departamento da Diversidade - Coordenação da Educação Escolar Indígena e do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas. Apresentaram-se os resultados da coleta de dados obtidos por meio das pesquisas já realizadas, leis, legislações e documentos oficiais. Objetivou-se, com essa pesquisa, colaborar com a discussão referente ao trabalho de educação escolar com população indígena levando em consideração os entraves deste processo. Teve ainda como principal objetivo oportunizar uma reflexão a respeito da defesa de igualdade e garantia dos direitos sociais a esta população.

Palavras – chave: Escola indígena; Interculturalidade; Bilinguismo.

ABSTRACT

This specialization article craves to understand the reality of intercultural and bilingual indigenous schools in Paraná. It also aims to identify the number of bilingual schools built in the indigenous communities, measuring the number of children and adolescents living in the indigenous community and how many are registered and by attending school, verify the pedagogical project and how many of these schools stimulate the local culture. Verify how many indigenous communities have no schools inside the community and, if not, whether students attend schools that are not indigenous to estimate what would be the impact caused in the community and study the right culture and cultural exchange, both provided for in legislation and educational practices in Brazil, particularly in Paraná. This research involved research already conducted by the Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Departamento da Diversidade - Coordenação da Educação Escolar Indígena e do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas. The results of the data collection were obtained through research already conducted, laws, legislation and official documents. One goal of this research is to collaborate with the discussion concerning the work of education with the indigenous population and also as principal, generate a discussion about the defense of equality and guarantee of social rights to this population.

Keywords: Indian School; interculturalism; Bilingualism.

LISTA DE SIGLAS

CAOP – Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça do Ministério Público

CEEI – Coordenação da Educação Escolar Indígena

DEE – Departamento de Educação Especial

DEF – Departamento de Ensino Fundamental

DEM – Departamento do Ensino Médio

DEP – Departamento de Educação Profissional

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 POPULAÇÃO INDÍGENA, AFINAL QUEM É ESSE POVO?.....	08
3 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE ACESSO NECESSÁRIA.....	13
4 UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE NO PARANÁ.....	19
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central a interculturalidade e o bilinguismo nas escolas indígenas do Paraná e nasceu da prática de estágio de pós graduação no Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça do Ministério Público – Direitos Humanos – Área das Comunidades Indígenas (CAOP) e do interesse em conhecer o modo como ocorre esse processo nas escolas bem como as dificuldades desse processo educacional.

É de conhecimento público que desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 os índios têm reconhecido no texto da lei seus direitos, conforme o Artigo 231 que relata que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988 p. 239).

Em relação à questão educacional são garantidos aos indígenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Artigo 78 que:

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

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Contudo, percebeu-se durante a prática de estágio a dificuldade em relação ao cumprimento desse artigo e ao mesmo tempo a importância das escolas para a preservação da cultura indígena e de suas especificidades. Cabe ressaltar que muitos indígenas já aderiram à ideia não indígena da educação regular e frequência escolar.

Diante da situação apresentada, decidiu-se pesquisar sobre o tema bem como aproximar-se da realidade cotidiana vivida por essa população. Através dos objetivos específicos de identificar o número de escolas bilíngues construídas nas comunidades indígenas. Levantar o número de crianças e

adolescentes que vivem na comunidade indígena e quantos estão matriculados e frequentando a escola indígena. Estudar o direito à cultura e o intercâmbio cultural, previsto nas legislações e práticas educacionais no Brasil e particularmente no Paraná. E observar, no contexto da SEED, como tem acontecido esse processo educacional.

É válido ressaltar que todo ser humano deve ter garantido o direito à educação e a cultura, para construir sua referência e seu sentimento de pertença a determinado povo. Neste sentido, a escola indígena é o espaço adequado para garantia desse direito.

Entende-se que a cultura e a língua indígena são reconhecidas tanto para o Estado quanto para a sociedade, e que o índio é um ser autônomo, independente e capaz. Por isso, a diferença étnica e cultural deve ser respeitada, protegida e valorizada.

Essa pesquisa tem como objetivo geral conhecer a realidade da interculturalidade e do bilinguismo nas escolas indígenas do Paraná.

Optou-se pela análise de conteúdo que será utilizada como método específico e instrumento para analisar os dados obtidos na pesquisa.

Definiu-se pela análise de conteúdo por tratar-se de um instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade. Essa análise nos dará uma visão ampliada dos dados pesquisados.

A técnica para coleta de dados utilizada nessa pesquisa é revisão bibliográfica em materiais como leis, legislações, pesquisas já realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, documentos oficiais, textos, artigos e livros publicados, entrevistas em jornais, revistas e meio eletrônico.

Quanto à delimitação do universo da pesquisa optou-se por verificar junto a SEED e o CAOP- Área Indígena, além das bibliografias existentes, dados sobre as terras indígenas existentes no Paraná.

Foram realizadas reuniões com funcionários da SEED e do CAOP- Área Indígena, os quais foram bastante acessíveis e dispostos a colaborar com as informações, documentos e pesquisas necessárias, além de demonstrar significativo apoio e respeito pelo tema abordado, indicando outras pessoas de referência ou bibliografias.

2 POPULAÇÃO INDÍGENA: AFINAL, QUEM É ESSE POVO?

As populações indígenas fazem parte da história das Américas e, particularmente, do Brasil. Inicialmente com os relatos de Colombo, Vespúcio, Caminha e Las Casas pode-se observar a imagem do indígena como seres belos, fortes, inocentes e livres, por isso os colonizadores que aqui chegaram descreviam a região como um Paraíso Terrestre.

Chauí, em *Índios no Brasil* (2005, p. 12), retrata esse pertencimento ao passado em três sentidos:

Passado cronológico: os povos indígenas são resíduo ou remanescente em fase de extinção como outras espécies naturais. Passado ideológico: os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. Passado simbólico: os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida, da harmonia desfeita entre homem e natureza, anterior à cisão que marca o advento da cultura moderna.

Naquela época os indígenas viviam da caça, da pesca e da agricultura de milho, amendoim, feijão, abóbora, bata-doce e principalmente mandioca. Esta agricultura era praticada de forma bem rudimentar, pois utilizavam a técnica da coivara¹. Os índios retiravam da mata apenas o que era essencial para sua sobrevivência e para fazer objetos e acessórios. Além disso, domesticavam animais como o porco do mato e a capivara.

Neves (Apud Silva 2005, p. 171) relata que essas populações desenvolveram diferentes modos para utilização de recursos naturais, além de formas muito particulares de organização social. As relações com outras comunidades indígenas aconteciam em diversos momentos: guerras, casamentos, enterro ou mesmo para estabelecer alianças contra um inimigo comum.

É possível dizer que os processos de educação indígena sempre aconteceu em tempo integral e sem que fosse necessário um espaço ou tempo formal para isso. A educação acontece quando os índios pequenos, chamados de curumins, observavam o que os adultos faziam e iam treinando desde cedo.

¹ Derrubada de mata e queimada para limpar o solo para o plantio.

Quando o pai ia caçar, costumava levar os índios mais novos junto para que estes aprendessem. Portanto a educação indígena era prática e vinculada ao contexto social vivenciado pela comunidade. Quando atingia os 13 ou 14 anos, o jovem passava por um teste e uma cerimônia para ingressar na vida adulta. Veremos mais adiante as modificações ocorridas no âmbito educacional.

Com o início dos processos de colonização e catequização, os indígenas passaram a ser vistos como seres traiçoeiros, bárbaros, pagãos, imprestáveis e perigosos e que necessitavam ser educados e socializados conforme os padrões estabelecidos pelos europeus.

Os portugueses começaram a explorar o pau-brasil e conseqüentemente fizeram dos índios escravos para realizar o trabalho braçal, ou utilizavam de escambo² para conseguirem o que queriam. E nos casos mais extremos chegaram a dizimar doenças com o intuito de extinguir a população indígena e usufruir o que aqui encontraram, conforme Neves (Apud Silva 2005, p. 174) doenças hoje banais como gripe, coqueluche e sarampo foram letais para as populações indígenas que não possuíam imunidade natural a essas doenças. Nesse momento muitos indígenas começaram a perder sua cultura e sua identidade.

Na atualidade os indígenas somam, segundo o Censo IBGE (2010), 896.917 pessoas, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, e se tornaram uma realidade com a qual é difícil lidar tanto econômica, política e socialmente, onde a ideia de “Reserva Indígena” significa de fato conservar e preservar uma espécie ou resíduos dela.

Porém no Brasil, durante os últimos 500 anos, conforme Chauí (2005, p.12) a “América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios e, nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária”.

No Brasil a desinformação ou informações distorcidas que vem sendo vinculadas principalmente pela mídia e por algumas escolas, ocasiona um preconceito e uma intolerância com essa população. Assim como as

² Troca de mercadorias por trabalho.

políticas públicas criadas para atendê-los também passam por cima da vontade, interesse e cultura deles.

Grupioni (2005, p.22) traz uma reflexão bastante pertinente aos motivos que nos colocam tão incomodados com a presença e problemas dos indígenas devido, ao afirmarem sua diversidade e especificidade cultura, reclamarem a dívida de dominação etnocentrista que aconteceu após o “descobrimento” do Brasil. Nesse sentido, a convivência com a diversidade pode representar uma rica experiência cultural e o diálogo só será possível se conhecermos mais e compreendermos essas comunidades indígenas.

Aqui também precisamos definir o que caracteriza uma comunidade indígena e o que as diferencia uma das outras, como relata Grupioni (2005, p. 18), o que diferencia

é o modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural que faz com que uma sociedade seja indígena. Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores de força de trabalho.

Porém as comunidades indígenas mantêm até os dias atuais uma relação comunitária de divisão de tarefas conforme gênero e idade, obediência ao cacique, as regras, compromissos e obrigações estabelecidas com a comunidade.

Outro critério que define a diversificação indígena é a existência de 170 línguas indígenas conhecidas, classificadas e distribuídas. Bem como a questão cultural que acabam sendo difundidas e influenciadas devido à convivência com outros povos indígenas e também com pessoas não indígenas. Assim podemos perceber que os indígenas não são diferentes apenas de comunidades não indígenas, mas também são diferentes entre si.

Essas experiências históricas se refletem nos povos indígenas dos dias atuais. É a grande diferença entre os povos encontrados aqui pelos portugueses e os povos indígenas contemporâneos. As culturas, línguas e modos de vida desses povos resultam das relações que estabeleceram historicamente. São marcados por reelaborações culturais, linguísticas, de saberes, da arte, da filosofia e da música. (MDS, 2010)

No Paraná os indígenas estão divididos em três etnias: Guarani, Kaingang e Xetá. O Guarani identifica-se mutuamente e mantém laços de parentesco e afinidade com aldeias distantes, não se limitando ao território nacional. Apesar da grande abrangência do seu território (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) o sentido de identidade entre os Guaranis tem se preservado através da manutenção da língua e da cultura.

Os Kaingang preservam o seu idioma, possuem nomes indígenas e conhecem seu grupo, apesar de raramente utilizarem a pintura corporal. Comparados aos Guarani, houve menos estudos e poucas coisas são conhecidas sobre sua cultura, rituais e convivência em comunidade.

Os Xetá foram vítimas do extermínio gerado pela expansão cafeeira, atualmente existem apenas seis indígenas remanescentes Xetá e seus descendentes que anseiam por reunirem-se novamente em uma terra só deles, visto que vivem em terras Kaingang.

Por todo esse processo de exploração, extermínio e violação de direitos é que o Estado passou a garantir a legitimidade, proteção e os direitos dessa população. Em 1988 a Constituição Federal rompe com a Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973 que promulga o Estatuto do Índio e que definia os povos indígenas como relativamente incapazes e que deveriam ser tutelados por um órgão indigenista, na época chamado de Serviço de Proteção ao Índio³.

A Constituição Federal traz o Capítulo VIII para tratar especificamente dos índios e retrata no Artigo 231 que

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

Porém apenas em 2002 no Novo Código Civil é que os indígenas deixam de integrar a categoria de relativamente incapazes. Nessa nova fase o Estado passa a se preocupar com as comunidades indígenas e a incluí-los em programas de Assistência, de Saúde e de Educação.

³ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País.

Gagliardi (1989, p. 19), se refere assim ao falar da criação das políticas indigenistas: a intervenção do Estado ocorreu num momento dramático. Na passagem do século XIX para o século XX, a expansão rápida do capitalismo no campo gerou diversos focos de conflito entre o indígena e o empreendedor capitalista.

É importante que os povos indígenas tenham acesso à informação sobre as políticas e os programas sociais disponibilizados pelo Estado brasileiro. A contratação de profissionais capacitados e que conheçam a realidade e a organização social desses povos pelas prefeituras pode ajudar no processo de entendimento, por parte dos gestores municipais, a respeito da situação dos povos indígenas. (MDS, 2010)

A educação indígena está contemplada além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, também no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, em tramitação no Congresso Nacional.

Essas legislações que tratam da educação escolar indígena têm apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios, um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola.

Ainda coloca os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a eles o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação.

A respeito desse movimento da educação escolar indígena Capacla (1995, p. 33) afirma que

a descentralização dos projetos de educação indígena não têm sido feita de modo sistemático e, se submetida inteiramente às políticas

regionais – muitas vezes contrárias à causa indígena – os direitos indígenas adquiridos podem tornar-se letra morta.

Na realidade, tanto na Política de Educação quanto em outras políticas, necessitam ser adequadas visando à qualidade de vida da população alvo e, mais do que isso, que interajam de forma a promover a individualidade, a cultura e as especificidades de cada pessoa ou comunidade. Além de promover políticas de assistência que ofereçam programas de geração de renda para a estimulação de autonomia.

3 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE ACESSO NECESSÁRIA

A história nos mostra que a educação brasileira foi baseada na promoção da homogeneização cultural à matriz europeia, considerando que contextos sociais, conhecimentos, prática e sociabilidades diferenciadas, deveriam ser assimiladas ao padrão cultural dominante. Esse momento histórico trouxe internatos onde crianças indígenas eram retiradas do convívio familiar e comunitário com o intuito de aprender novas formas de pensar e agir, assim eram ensinadas a negar sua cultura, ocasionando a extinção de várias línguas indígenas e a negação das tradições.

Em meados dos anos 1970, conforme Guimarães (2008, p.18), os indígenas iniciam um processo de organização que discute a garantia dos seus territórios, as políticas de Estado, a recuperação da autonomia e protagonismo. Esse movimento foi fortalecido pela presença de representantes de vários povos, pelas organizações da sociedade civil.

Assim, esse amplo movimento tem suas reivindicações acolhidas pelos parlamentares e seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988. O que reflete na educação a diretriz de “afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciência dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

Entendemos que é de fundamental importância citar marcos legais para tratar de temas relacionados aos indígenas, pois são sujeitos de direitos, e conforme relata Chauí (Apud Cury 2002, p. 20)

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devem ser reconhecidos por todos.

Nesse sentido, do ponto de vista legal, os povos indígenas socialmente se organizam de formas diversas, possuem identidade étnica, são sujeitos de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios e transmitem essa cultura para outras gerações através de um processo próprio de aprendizagem.

Para esse processo, precisamos analisar alguns conceitos que norteiam as ações no campo da educação escolar indígenas. E um desses conceitos está relacionado à interculturalidade.

Aqui precisamos diferenciar interculturalidade, multiculturalismo e alteridade. O primeiro termo está relacionado às relações de convivência de forma democrática entre diferentes culturas, objetivando a integração sem a anulação de uma das duas, ao contrário, como Fleuri (2005) coloca “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”.

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença) este prefixo (...) se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. (Candau, 2000, p.03)

O segundo termo, também conforme Fleuri (2005), está relacionado apenas a coexistência de diversas culturas em uma mesma sociedade, sem apresentar uma relação de convivência entre elas. O terceiro e último conceito está relacionado a capacidade um sujeito se colocar no lugar do outro, respeitando as diferenças e as valorizando.

Através desse conceito, a escola indígena é proposta a ser uma escola de fronteira⁴, ou seja, um espaço intercultural, onde existe a possibilidade de discussão e construção de conhecimento. Assim, professores desenvolvem

⁴ Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

propostas pedagógicas com o objetivo de fortalecimentos das identidades étnicas.

Isso também está relacionado à elaboração de materiais didáticos que, conforme Guimarães (2008, p.20),

Refletem sua realidade cultural, socioambiental e políticas com grande riqueza de expressão estética. A interculturalidade está presente quando professores e autoridade indígenas expressam suas perspectivas com relação ao ensino em suas escolas que atenda às demandas de formação profissional com foco na sustentabilidade ambiental e cultural em seus territórios. Abrem-se perspectivas de novas conexões entre saberes diferentes, formuladas a partir desse contexto de diversidade sociocultural, de um diálogo intercultural.

Essa organização pedagógica e curricular que vai se delineando é um importante exercício para a autonomia das escolas indígenas em conduzir processos educativos. É a formação de uma escola voltada para os interesses e necessidades da comunidade, e vai refletir no processo de construção coletiva do projeto político pedagógico.

É a reflexão realizada pelo professor Gersem dos Santos (Apud Cadernos Temáticos da Educação Escolar Indígena, p 21) de que a escola tem o objetivo de

contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado

Além de também

desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discussão de pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas.

Desse modo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) busca definir as práticas pedagógicas e curriculares em uma relação próxima com os sentidos e funções da comunidade indígena. Tendo como característica principal da escola ser comunitária, ou seja, articulada a comunidade e aliada aos seus projetos de sustentabilidade. Isso envolve a definição conjunta do

calendário escolar, do Projeto Político Pedagógico e principalmente da gestão escolar.

Outro item de reflexão é o estudo da língua, pois grande parte do ensino das escolas indígenas deve ser feito na língua materna e no contexto social da comunidade, é o que conhecemos como Bilinguismo.

Na década de 1970 tinha se como estratégia desenvolver a homogeneização da língua e da cultura, assim todos os idiomas eram visto apenas como transitórios nesse processo. Nesse contexto, foram inseridos monitores indígenas para que fizesse essa transição da língua materna para a língua portuguesa.

Porém, em um momento de reflexão, muitos desses monitores não se limitaram a atuação de transição e passaram a ensinar a língua materna para crianças que já não a falavam mais, assim atuavam no processo de alfabetização.

Conforme Guimarães (2008, p. 22)

levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolinguística da comunidade e discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objetivo de análise e estudo.

Atualmente, transitamos de uma escola com foco na homogeneização cultural e linguística, para uma escola de reconhecimento e valorização da diversidade indígena, com autonomia dos professores e educadores. Entretanto, ainda vivemos alguns impasses para efetivação de uma escola intercultural, bilíngue, comunitária, específica e diferenciada.

Guimarães (2008, p. 22) retrata a importância de uma educação escolar indígena inovadora e como política de garantia de direitos que necessita de uma formulação específica e uma gestão flexível e com conhecimento das peculiaridades de cada comunidade indígena.

Como disposto no artigo 206 da Constituição Federal sobre os princípios norteadores do ensino, define “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino”.

Analisando todo esse contexto em agosto de 2004, a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), passou a fazer parte do Departamento de Ensino Fundamental. Em um primeiro momento, de outubro de 2004 a março de 2005, a CEEI focou no mapeamento das realidades pedagógicas e administrativas das Escolas Indígenas no estado do Paraná.

Após esse mapeamento e análise de dados, concluiu-se que o primeiro passo era a formação dos professores indígenas, então em março de 2005 foi formado a Comissão de Trabalho através da Resolução 802/2005, com representantes do Departamento de Educação Profissional (DEP), do Departamento do Ensino Médio (DEM), Departamento de Educação Especial (DEE), Departamento de Ensino Fundamental (DEF), e Coordenações da Educação Escola Indígena, Educação Infantil e do Campo.

Em agosto de 2005, a Comissão de Trabalho enviou as propostas curriculares elaboradas para apreciação da Superintendência de Educação da Secretaria de Estado da Educação e seus respectivos Departamentos de Ensino. Em novembro de 2005, durante o curso de atualização as propostas foram discutidas, feitas pequenas alterações e aprovada por unanimidade. Na sequência a SEED encaminhou as propostas ao Conselho Estadual de Educação, que aprovou em 07 de abril de 2006.

A primeira etapa do curso ocorreu no período de 08 de maio a 30 de junho de 2006, no Centro de Capacitação de Professores em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR. E uma segunda etapa aconteceu de 11 de julho a 06 de agosto de 2006. Os conteúdos apresentados eram de: Antropologia Cultural, Língua Kaingang, Língua Portuguesa, Alfabetização Bilingue, História e Organização Social Kaingang, Fundamentos da Educação Escolar Indígena, Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Indígena, Metodologia Científica, Estágio Profissional Supervisionado Escolar, Psicologia e Etnocentrismo.

Essa formação está prevista para acontecer em cinco etapas presenciais, no período alternado de dois anos, sendo que a proposta curricular está estruturada em etapas presenciais, atividades na comunidade, estágio profissional supervisionado curricular e seminários descentralizados.

Assim, entende-se que

as escolas indígenas devem ou não ensinar a matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem. Os objetivos dessas escolas devem ser discutidos e definidos pelas próprias comunidades onde estão localizadas. (...) São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas. (Silva e Azevedo Apud Silva, 1995, p.153)

No que concerne à formação de professores Guarani, a SEED assinou em 26 de agosto de 2004 o Protocolo de Intenções⁵, com o Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e Secretarias de Educação dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Este curso foi autorizado pelo Parecer n 295/2002 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Atendendo a Resolução CNE/CEB n 003/99, o formato do Programa de Formação foi elaborado em etapas intensivas com aproximadamente 190 horas e com etapas descentralizadas de 40 horas, em regime de alternância⁶.

Conforme Cremonese (2011, p. 83) o curso foi iniciado em 2003, com a primeira etapa realizada em Rodeio (SC), cinco etapas em Governador Celso Ramos (SC), duas em Faxinal do Céu (PR) e duas em São Francisco de Paula (RS). Com um total de 4000 horas, distribuídas em dez etapas intensivas e etapas descentralizadas, o curso permitiu a continuidade e permanência do cursista ao se deslocar de uma terra indígena a outra.

Considerando a distribuição e localização das comunidades Guarani no estado do PR, a SEED comprometeu-se em realizar a recuperação dos conteúdos e carga horária durante a vigência do Curso no estado.

Em resumo, o que importa principalmente ao movimento dos professores indígenas (...) hoje é precisamente a luta pelo direito dos povos indígenas terem em mãos o poder sobre as escolas que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem

⁵ Conhecido como Protocolo Guarani, tem como ações previstas a escolarização e formações dos professores do referido povo, com organização e oferta de curso específico, denominado Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil *Kuaa Mbo'e* = Conhecer Ensinar.

⁶ Conforme Cremonese (2011, p. 82) o regime de alternância contempla momentos em que os professores cursistas reúnem-se para aulas com docentes especialistas em suas disciplinas e desenvolvimento de atividades nas comunidades em que vivem, com objetivo da prática pedagógica relacionada a cada disciplina.

instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos. (Silva e Azevedo Apud Silva, 1995, p.157)

Nesse sentido, a SEED junto a CEEI, buscaram o fortalecimento da identidade profissional, reconhecimento e acolhimento dos princípios da territorialidade e temporalidade indígena e a mediação de um ensino bilíngue e intercultural.

4 UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE NO PARANÁ

Inicialmente, foi realizado um levantamento de dados em livros e artigos, das legislações existentes e do histórico da população indígena. Em um segundo momento, foram realizadas reuniões com funcionários da SEED e do CAOP – Área Indígena com o intuito de levantar os dados existentes nos arquivos e nas pesquisas realizadas por esses órgãos.

A partir dos dados coletados, pudemos, inicialmente, levantar o número de terras indígenas e de aldeias existentes no Paraná e os municípios de localização conforme o quadro abaixo

Quadro 1 - Localização da população indígena no Paraná

Município	Terra Indígena	Aldeia
Palmas / Abelardo Luz - SC /	Palmas Urbano	Sede / Vila Alegre
Palmas / Abelardo Luz - SC /	Palmas Rural	Angelo cretã
Chopinzinho / Mangueirinha / Coronel Vivida	Mangueirinha	Sede / Paiol Queimado / Fazenda / Palmeirinha /Água Santa / Mato Branco
Nova Laranjeiras / Espigão Alto do Iguaçu.	Rio das Cobras	Sede / Campo do Dia / Taquara Pinhal / Lebre / Trevo / Encruzilhada / Vila Nova
São Miguel do Iguaçu	Ocoy	Sede
Diamante do Oeste	Tekohá - Itamara	Sede

Santa Helena	Tekohá Vy'a Renda Poty	
Diamante do Oeste	Tekohá - Anhetetê	Sede
Turvo / Guarapuava / Prudentópolis	Marrecas	
Turvo / Guarapuava / Prudentópolis	Marrecas	Sede/Campina
Inácio Martins	Rio D'Areia	Sede
Manoel Ribas / Pitanga	Ivaí	Sede /Laranjal / Bela Vista
Candido de Abreu	Faxinal	Sede / Casulo
Ortigueira	Queimadas	Sede / Aldeia do Campo
Ortigueira	Mocóca	Sede / Gamelão
Tomazina	Pinhalzinho	Sede
Santa Amélia	Laranjinha	Sede
São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	Sede / Guarani
São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	Sede / Cedro / Pedrinha
Tamarana	Apucarantina	Sede / Toldo / Vila Nova / Barreiro/Serrinha
Paranaguá	Ilha da Cotinga -TI Pindoty	Sede
Guaraqueçaba	Cêrco Grande	Sede/Kuaray Oguata
Guaraqueçaba	Morro das Pacas	Sede
Piraquara	Araça - í	Sede
Pontal do Paraná	Sambaquí do Guaraguaçu	Sede
Laranjeiras do Sul	Toldo Boa Vista	Sede
Douradina / Serra dos Dourados	Xetá	
Abatiá	Ywi Porã	Sede
União da Vitória	Palmital	Sede
Curitiba	Kakané Porã	Sede
Guaíra	Tekohá	

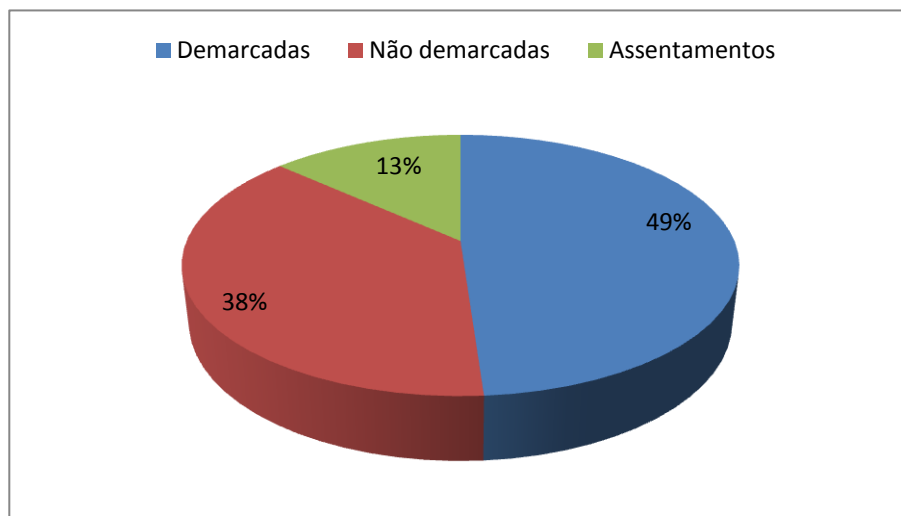
	Marangatu	
Guaíra	Tekohá Y'hovy	
Guaíra	Tekoha Jevy	
Guaíra	Tekohá Karambey	
Guaíra	Tekoha Murin	
Guaíra	Tekoha Guarani	
Guaía	Tekoha Porã	
Clevelândia	Alto Pinhal	Alto Pinhal
Terra Roxa	Tekohá Nhemboete	
Terra Roxa	Tekohá Araguajú	
Vitorino	Vitorino	Vitorino
Campo Mourão	Campo Mourão	Werá Tupã
Contenda	Contenda	Vera Portugua
Pontal do Paraná	Pontal do Paraná	Guavyrá Ty
Castro	Castro	
TOTAL		45

Fonte: Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas, 2010

Assim, identificamos que das 45 terras indígenas existentes no Paraná 22 estão localizadas em áreas com demarcação, 17 não são demarcadas e 06 são assentamentos.

Entendemos por Terras Indígenas demarcadas aquelas com a extensão real sob posse indígena, garantindo o direito indígena à terra e assegurando a proteção dos limites demarcados e impedindo a ocupação por terceiros. Por terras indígenas não demarcadas, definimos aquelas que não são legalmente demarcadas, mas são consideradas terras ancestralmente ocupadas por indígenas. Os assentamentos são áreas ocupadas por indígenas, sem nenhuma demarcação ou reconhecimento de histórico de ocupação indígena.

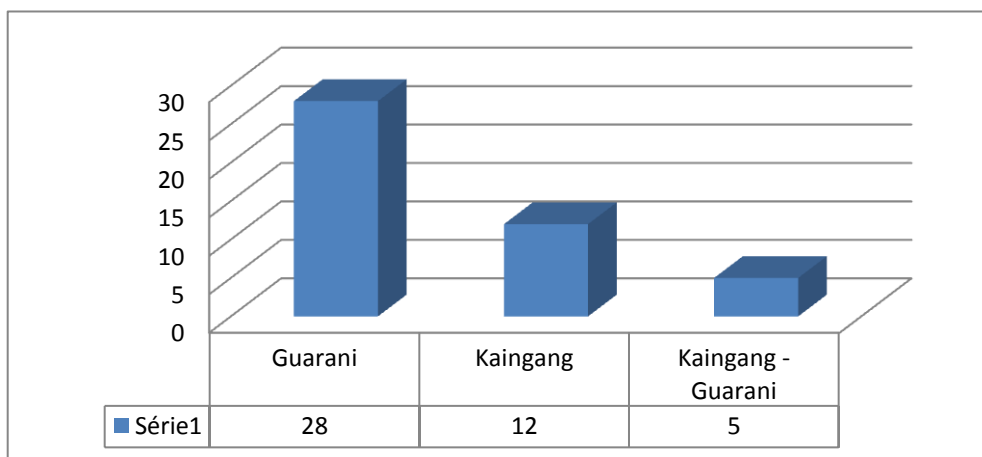
Gráfico 1 – Distribuição das Terras Indígenas no Paraná



Fonte: Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas, 2010

As etnias que prevalecem no Paraná são Guarani e Kaingang. Os Guarani somam a maioria das terras indígenas, 28, e são divididos em três troncos linguísticos: Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá e Guarani-Mbya. Desde o século XVI, essa etnia mantém contato com não indígenas, porém buscam reelaborar constantemente seus costumes e práticas culturais.

Gráfico 2 – Divisão por etnias no Paraná



Fonte: Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas, 2010

Os Kaingang estão presentes em 12 terras indígenas do Paraná e tem sua vida social representada e manifestada na política, ou seja, o religioso fica oculto no político. Essa representação política está baseada na figura do cacique e da liderança, escolhidos através de eleição. Estes têm o poder de organização e controle social interno, e em âmbito externo representam nas instituições públicas.

Ainda existem 05 terras indígenas que são habitadas por ambas as etnias que convivem mas cada uma possui seu cacique e suas lideranças. Bem como, mantém seus costumes e hábitos respeitando a cultura do outro.

No que está relacionado à educação escolar indígena, contatamos a existência de 37 escolas indígenas construídas em terras indígenas com foco no atendimento dessa população. Conforme tabela abaixo

Quadro 2 - Escolas Indígenas no Paraná

Município	Terra Indígena	Escolas Indígenas
Piraquara	Araça-i	E. E. I Mbya Arandu
Campo Mourão	Vera-i	E. E. I Tape Aviru
Santa Amélia	Laranjinha	E. E. I Cacique Tudja Nhanderu
São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	C. E. I Cacique Kofej
São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E. E. I Cacique Onofre Kanhgrén
São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E. E. I Índio Rael Vynhkág
São Miguel do Guaçu	Ocoy	C. E. I Teko Nemoingo
Turvo	Koeju Porã	E. E. I Arandu Pyahu
Turvo	Marrecas	E. E. I Cacique Trajano Mr'j Tar
Tomazina	Pinhalzinho	E. E. I Ywy Porã
Inácio Martins	Rio D'areia	E. E. I Arandu Miri
Manoel Ribas	Ivaí	C. E. I Cacique Gregório Kaekchot

Cândido de Abreu	Faxinal	C. E. I Professor Sergio Krigrivaja Lucas
Abatiá	Ywy Porã	E. E. I Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (sede)	C. E. I Rio das Cobras
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (trevo)	C. E. I Professor Candoca Tãhprág Fidêncio
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (campo dia)	C. E. I Feg Prag Fernandes
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Taquara)	E. E. I José Ner Nor Bonifacio
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (sede)	E. E. I Coronel Nestor da Silva
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Lebre)	C. E. I Carlos Alberto Cabreira Machado
Larenjeiras do Sul	Boa Vista	E. E. I Kogm José Olíbio
Espigão Alto Iguaçu	Rio das Cobras (Pinhal)	E. E. I Valdomiro Tupã Pires de Lima
Londrina	Apucarantina (Barreiro)	E. E. I Roseno Vokrig Cardoso
Londrina	Apucarantina (sede)	E. E. I João Kavagtã Vergílio
Londrina	Apucarantina (sede)	C. E. I Benedito Rokag
Parangará	Ilha da Cotinga	E. E. I Pindoty
Guaraqueçaba	Cerco Grande	E. E. I Kuaray Oguatá Porã
Clevelândia	Alto Pinhal	E. E. I Nitot
Chopinzinho	Mangueirinha (Palmeirinha)	E. E. I Vera Tupã
Chopinzinho	Mangueirinha (Fazenda)	E. E. I Jykre Tãg
Mangueirinha	Mangueirinha (sede)	E. E. I Kókoj Hanjá
Palmas	Palmas	C. E. I Segsó Tanh Sá
Ortigueira	Queimadas	E. E. I Cacique Crispin

Ortigueira	Mocóca	E. E. I Cacique Nur Fe
Diamante D'oeste	Tekoha Añetete	C. E. I Kuaa Mbo'e
Diamante D'oeste	Itamarã	E. E. I Araju Porã
Guáira	Tekoha Marangatu	E. E. I Mbyja Porã
Total	37	

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Departamento da Diversidade - Coordenação da Educação Escolar Indígena, 2013

Analisando esses dados, podemos perceber que apenas 08 Terras Indígenas não contam com escola indígena, sendo na sua maioria assentamentos ou terras não demarcadas. Pois, conforme Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etno educacionais, e dá outras providências, em seu Artigo 5º define

A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
I - construção de escolas

Assim, fica inviável a construção de escolas definitivas em terras indígenas não demarcadas, apenas a construção de escolas provisórias como é o caso do assentamento de Campo Mourão, mas que possui dificuldade na frequência dos alunos, conforme veremos a seguir.

Essas Terras Indígenas que não possuem escola nas comunidades ou assentamentos têm a demanda repassada a escolas regulares do município e do estado, visto que essas crianças e adolescentes devem frequentar a escola, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, para manter a cultura e a língua materna, a SEED disponibiliza professores no contra turno para atenderem essas crianças e adolescentes com atividades voltadas para o contexto social da comunidade.

Outro dado levantado nas instituições foi o número de pessoas aproximado⁷ vivendo nessas terras indígenas e o número de crianças matriculadas e frequentando a escola indígena.

Tabela 3 - População Indígena X Crianças Matriculadas

Terra Indígena	População	Nº de crianças matriculadas
Palmas Urbano	800	165
Mangueirinha	2045	670
Rio das Cobras	2865	2021
Ocoy	728	421
Tekohá - Itamara	166	55
Tekohá - Anhetetê	310	164
Koeju Porã	110	8
Marrecas	570	174
Rio D'Areia	132	22
Ivaí	1600	715
Faxinal	620	325
Queimadas	610	152
Mocóca	187	31
Pinhalzinho	160	46
Laranjinha	238	31
São Jerônimo	674	317
Barão de Antonina	460	124
Apucarantina	1703	463
Ilha da Cotinga	78	8
Cêrco Grande	56	14
Araça - í	88	28
Toldo Boa Vista	205	17
Ywi Porã	138	96

⁷ Nos referimos a valores aproximados, pois os indígenas, principalmente os Guarani migram muito de uma aldeia a outra, seja no Paraná seja em outros Estados.

Tekohá Marangatu	400	102
Alto Pinhal	200	126
Campo Mourão	40	Não identificado
Total	15183	6295

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Departamento da Diversidade - Coordenação da Educação Escolar Indígena, 2013 e Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Humanos - Área das Comunidades Indígenas, 2010

A não adesão de algumas Terras Indígenas às escolas indígenas, pode estar relacionada ao que a antropóloga Aracy Lopes (1981, p.16) relatou de que

A educação indígena é um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, 'processo que não está ligado, atualmente, para nenhum grupo indígena, com a alfabetização e com a escola'... A educação para o índio é o processo que 'envolve agentes estranhos à cultura e liga-se à realidade de contato'

Nesse sentido, a educação para os povos indígenas deve conter especificidades e o interesse da própria população. Traçando um caminho em direção a conhecimentos úteis às relações e a manutenção da cultura e da língua materna. Como garantindo na Constituição Federal de 1988 no Artigo 210 que

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
II – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Assim como o Plano Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escola Indígena que dentre vários princípios podemos destacar o objetivo de "6. Criar, dentro de um ano, a

categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada.”

Dessa mesma forma os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas vem sendo pensados e elaborados pelos próprios indígenas com foco no fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e elaboração de publicações e sistematização do material didático específico e diferenciado.

A língua, bem como a cultura, vão sendo moldadas ao longo do tempo. Qualquer grupo social humano é um universo completo de conhecimento integrado, com fortes ligações com o meio em que se desenvolveu. O conhecimento das línguas indígenas e, através delas, o conhecimento da experiência e do conhecimento acumulados pelos povos que as falam é de valor cultural e social inestimáveis. (Teixeira, 1995, p.293)

Todo esse movimento indígena, mostra que existem poucos indígenas que falam a língua materna, o que aumenta o risco de extinção. Mesmo com o processo de crescimento das populações indígenas essas questões continuam bastante preocupantes, pois é uma fase de intenso contato com populações não indígenas.

Teixeira (1995, p.309) ainda traz a preocupação com a imposição pelos não indígenas de uma língua, uma visão de mundo e uma forma de pensar que não é tradicional da cultura indígena.

Para evitar que esse processo ocorra é necessário uma política educacional que reconheça a diversidade e que nessas diferenças são encontradas a própria identidade. É necessário que as crianças aprendam a falar a língua materna para manutenção da cultura e não percam sua capacidade de reprodução.

Assim, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p. 17)

a escola tem sua presença hoje reivindicada pelos índios. Os povos indígenas contemporâneos vêem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-indígena, em contato cada vez mais estreito.

Nesse mesmo caminho, podemos perceber, através dos Projetos Políticos Pedagógicos, que de fato as escolas indígenas tem como um dos principais objetivos a interculturalidade e o bilinguismo.

Nesse aspecto, a escola busca trabalhar os valores, os saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, além de garantir acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade não indígena. Com isso, as práticas pedagógicas se tornam contextualizadas e inseridas no processo vivenciado pelos educando e de suas comunidades.

Ainda com esse foco, são espaços de discussão e de construção de conhecimento, ou seja, problematiza a relação entre sociedade, cultura e escola. Assim, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p. 21), a “escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas.”

Outra questão garantindo pela escola indígena é o direito linguístico, ou seja, de que todo o processo de aprendizagem seja feito na língua materna dos educandos. Isso significa conhecer e se apoderar da realidade sociolinguística da comunidade, fortalece - lá e valorizá-la como língua de instrução, comunicação e dos materiais didáticos.

Todas essas questões estão garantidas e previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) que cita no

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

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades

indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

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

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI, 1998, p.13) coloca como objetivo

Servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar (...) ele pretende (...) fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas.

Assim, identificamos que a escola é um importante aliado na manutenção e fortalecimento da cultura indígena, bem como da língua materna. Pois através dela é possível transmitir os conhecimentos, os valores e costumes de determinada comunidade indígena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida as questões que nortearam essa pesquisa, foi possível ter uma aproximação com o objetivo proposto, além de respostas concretas que indicam a realidade da população alvo dessa pesquisa.

Partiu-se inicialmente de um mapeamento das Terras Indígenas existentes no Paraná, a população pertencente a estas comunidades, o número de escolas construídas em áreas indígenas e o número de crianças matriculadas, bem como uma avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Constatou-se que no Paraná existem 45 Terras Indígenas, sendo destas 22 demarcadas, 17 não demarcadas e 06 assentamentos, com uma população média de 16432 pessoas. Sendo que destas 6295 pessoas estão matriculadas e frequentando as 37 escolas construídas.

Ainda nesse contexto, verificou-se que apenas 08 das terras indígenas do Paraná não possuem escolas indígenas e por isso as crianças frequentam escolas municipais ou estaduais e muitas vezes nem frequentam.

Essa realidade se dá devido a não demarcação da terra que inviabiliza a construção da escola *in loco* e dificulta o processo de aprendizagem intercultural e bilíngue dentro das comunidades, porém os municípios e o estado assumem essa demanda em escolas regulares e a SEED disponibiliza professores indígenas no contra turno escolar.

Através das legislações em vigor, dos Projetos Políticos Pedagógicos disponibilizados, pode-se perceber que os indígenas vêm conquistando espaço dentro do ambiente escolar indígena com foco na valorização e manutenção da cultura, da língua e dos costumes.

Nesse contexto, foi possível verificar que as comunidades indígenas tem se identificado com a educação indígena e buscam participar ativamente das decisões escolares, além disso, incorporaram de fato essa educação a vivência social e comunitária.

Inclusive nos assentamentos, notou-se uma solicitação grande da população para construção da escola e preocupação com a inserção das crianças e jovens nesse contexto. E em todas as terras indígenas fica claro que a escola é vista de fato como um caminho, uma possibilidade de sustentabilidade e de fortalecimento da cultura e da língua.

Essa relação acontece através da interculturalidade e do bilinguismo que são mantidos como parte integrante e fundamental das ações educacionais nas comunidades indígenas no Paraná. Para isso, a SEED mantém uma equipe de acompanhamento e de orientação, além de formação profissional aos professores para uma melhor aproximação com a realidade vivenciada nas comunidades.

Assim, caminhamos hoje para a construção de uma escola indígena autônoma, que admite as especificidades e as diferenças existentes e garante os direitos dos povos indígenas de assumirem suas escolas e participarem ativamente das atividades e do futuro que a escola deve ter, além da valorização do conhecimento tradicional vivenciado e reproduzidos por essas comunidades.

Com relação aos objetivos propostos inicialmente por essa pesquisa, pode-se avaliar que foi possível atingi-los, principalmente no que diz respeito a essa aproximação com a realidade e o contexto vivenciado nas escolas indígenas.

As instituições envolvidas nessa pesquisa foram extremamente receptivas, participando dos processos e colaborando com os dados necessários. Trataram a pesquisa com respeito e acreditaram realmente que é possível obter resultados através dela.

Acredita-se que essa pesquisa, auxiliará o fazer profissional, pois trabalhar com comunidades indígenas é um desafio que se coloca à frente. Trabalhar com uma população que possui seus direitos violados e para isso pautar-se no projeto ético político profissional, que dentre outros, tem como principal objetivo a defesa da igualdade e garantia dos direitos.

A atuação profissional deve ser pautada no sentido de fazer com que as comunidades indígenas sejam protagonistas de suas histórias e consigam fazer o enfrentamento para preservação da cultura, costumes, valores, hábitos e língua.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. Principais abordagens teóricas da política social e da cidadania. In: **Cadernos CEAD**. Capacitação em serviço social e política social. Brasília: UNB, 2000.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivonete. **Abordagens da Política Social e da Cidadania**. Módulo 3. Política Social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Capacitação em Serviço Social e Política Social. 2000.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em: 15 setembro. 2013.

Brasil, **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa, UNESCO, p. 114, 2008.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI, 1995.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Sousa; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

ELIOT, T. S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Desafios do serviço social na era da globalização**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 20, n. 61, p. 153-186, nov. 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil**. In: Cadernos CEAD. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: Editora UNB, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias, in **Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005**. www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf

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

GAGLIARDI, José Mauro, **O indígena e a República**. Hucitec: São Paulo, 1989.

GOULART, Maria do Carmo Ramos Krieger; FRAGA, Nilson Cesar. **Vale dos índios, vale dos imigrantes**. Blumenau: Cultura em Movimento, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus**. Brasília: MEC, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNE, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MONTEIRO, Jorge Vianna. **Fundamentos da política pública**. IPEA/INPES, 1992.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Temporalis, Brasília, 81

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução as suas técnicas**. São Paulo: Nacional, 1964.

OLIVEIRA, Acary de Passos. **Conhecendo o índio**. 2 ed. Goiânia: UCG, 1980.

PARANÁ. **Secretaria da Educação Superintendência da Educação** Departamento de Ensino Fundamental. Educação escolar indígena. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PERCÍLIA, Eliene. **O que é Globalização?** Disponível em: <<http://www.alunosonline.com.br/geografia/globalizacao.html>>. Acesso em: 17 setembro 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Guia para normalização de trabalhos técnicos científicos**. Curitiba, 2011.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortes, 1991.

REZENDE, F.; TAFNER, P. **Pobreza e exclusão social**. In: Rezende F, Tafner P, editores. Brasil: o estado de uma nação. Ed. resumida. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da. (org.) **A questão da educação indígena**. Comissão Pró-índio, São Paulo: Brasiliense, 1981.

SNOW, David. **Desafortunados**: um estudo sobre o povo da rua. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Tradução de Sandra Vasconcelos.

SYMONIDES, Janusz. **Direitos Humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: Unesco, 2003.