



Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

Intercultural education: the role of the Ko Homu indigenous state school in Laranjeiras do Sul, Paraná

Alan Ricardo Duarte Pereira

Karla Renata Bianchin

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Guarapuava/PR-Brasil

Resumo

Este artigo contextualiza e discute a educação intercultural com foco na Escola Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul, no Paraná. A problemática central deste estudo emerge das reflexões e inquietações sobre a preservação cultural dos povos indígenas frente aos impactos socioculturais do processo histórico. A educação intercultural oferece um caminho para enfrentar esses desafios. Para tanto, a metodologia adotada baseia-se na revisão de literatura e análise exploratória de obras e teóricos que discutem a interculturalidade, bem como explora as discussões sobre projeto político-pedagógico. Como resultado, observa-se que a Escola Indígena Ko Homu, embora amparada na interculturalidade, há indícios que apontam uma “educação para indígenas”, privilegiando, em muitos casos, o ensino da língua portuguesa em detrimento das tradições Kaingang.

Palavras-chave: Escola indígena; Educação Intercultural; Projeto Político-Pedagógico.

Abstract

This article contextualizes and discusses intercultural education with a focus on the Ko Homu Indigenous School in Laranjeiras do Sul, Paraná. The central problem of this study emerges from reflections and concerns about the cultural preservation of indigenous peoples in the face of the socio-cultural impacts of the historical process. Intercultural education offers a way of tackling these challenges. To this end, the methodology adopted is based on a literature review and exploratory analysis of works and theorists that discuss interculturality, as well as exploring discussions on political-pedagogical projects. As a result, it was observed that although the Ko Homu Indigenous School is based on interculturality, there are indications that it is an “education for indigenous people”, in many cases favoring the teaching of the Portuguese language to the detriment of Kaingang traditions.

Keywords: Indigenous schools; Intercultural education; Political-pedagogical project.

Introdução

A preservação da cultura indígena em meio às transformações socioculturais é um desafio crucial no contexto contemporâneo. Do ponto de vista histórico, os povos originários passaram por um processo de extermínio físico e cultural, gerando, em diversos momentos, apagamentos e silenciamentos. Nesse sentido, não se deve esquecer que o papel da educação nesse processo foi central. Quer dizer, a proposta de escolarização aparece como via de aculturação, buscando integrar e assimilar a cultura indígena.

Da proposta de catequização dos jesuítas em meados do século XVI até as escolas étnicas do século XX, a educação foi usada como instrumento de ensino da cultura europeia e dos padrões civilizatórios ocidentais. Mais recentemente e somente a partir da década de 1980, houve a reivindicação de uma educação intercultural, ou seja, baseada nos modos de viver dos povos originários, privilegiando, entre outras coisas, a língua e os costumes locais. A proposta intercultural, portanto, é recente e busca romper com a perspectiva da integração e da civilização da cultura dos povos originários.

Nesse contexto, em cada região do Brasil foi se observando o desenvolvimento das escolas indígenas pautadas, sobretudo, numa educação intercultural. Atualmente no território do Paraná vivem cerca de 13.300 indígenas. Aproximadamente 70% pertence ao povo Kaingang e 30% ao povo Guarani, além de famílias descendentes de outros grupos étnicos com contribuições significativas para a diversidade cultural da região. Por outro lado e do ponto de vista educacional, a rede estadual de ensino conta com 39 escolas indígenas, inseridas em suas terras e culturas, contemplando mais de 5 mil estudantes (Paraná, 2023).

Ademais, cabe perguntar: após séculos de subjugação e tentativa de apagamento da cultura indígena, como pensar numa educação que respeite e leve em consideração o modo de vida e experiência dos povos originários? Com efeito, estamos lidando com uma instituição, a escola, responsável por mediar os processos culturais numa sociedade. Quer dizer, segundo Moreira e Candau (2003, p.158), a escola é, antes de qualquer coisa, uma instituição cultural, ou seja, “[...] as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Ora, se partirmos dessa afirmação, torna-se evidente que a escola tem uma função social

importante: a transmissão e promoção das tradições culturais, especialmente em face das mudanças históricas que têm impactado as formas de educação dessas comunidades.

Em razão disso, as discussões apresentadas neste estudo originam-se das reflexões, inquietações a respeito de preservação cultural dos povos indígenas diante dos impactos socioculturais do processo histórico que tem modificado as formas de educação nesses territórios. Mais exatamente, temos o intuito de contextualizar e pontuar sobre o conceito de educação intercultural, bem como explorar o Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) de uma escola indígena de Laranjeiras do Sul, no Paraná.

O encaminhamento metodológico deste artigo é na perspectiva da revisão de literatura, da análise exploratória de obras e de teóricos que discutem as questões da interculturalidade. Para tanto, partimos inicialmente das contribuições de Paulo Freire. Em geral, consideramos que a proposta de Freire mostra, entre outras coisas, a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social e, sobretudo, o papel da cultura no ato educativo. Por outro lado, baseando-se especialmente em Candau (2020), entendemos a educação no sentido intercultural, capaz de romper com a subalternização de sujeitos, evidenciar saberes e práticas insurgentes, e promover, no contexto dos povos originários, o respeito pelos seus costumes e modos de viver. Assim, uma escola baseada na interculturalidade é, pois, uma escola alinhada com as demandas e experiências dos povos originários.

Educação e povos indígenas: um olhar para história, direitos e leis

A educação dos povos indígenas no Brasil foi fortemente marcada no Brasil colonial com a chegada dos jesuítas. As escolas tinham, como objetivo principal, a catequese e a conversão dos povos indígenas ao cristianismo, além de também desempenharem na assimilação cultural e na transmissão de conhecimentos europeus aos indígenas (Paiva, 2016). Por conseguinte, o projeto de colonização dos povos originários na América portuguesa se efetivou, sobretudo, com a publicação do Diretório dos Índios, em 1755, no contexto da política pombalina. Naquele momento, o objetivo da Coroa portuguesa no século XVIII, especialmente nas áreas de mineração (Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso), buscava catequizar “nações indígenas”, ensinar os costumes europeus, a língua portuguesa, incentivar o casamento e os ritos cristãos. Havia, portanto, a proposta de criação dos aldeamentos, cuja localização era próxima às áreas de conflito e/ou dos lugares de mineração,

permitindo aos portugueses o domínio sobre a extração do ouro e, ao mesmo tempo, a diminuição dos conflitos (Dias, 2017; Cunha, 1998).

De maneira geral, observa-se que, desde a chegada dos portugueses até o final do século XX, os indígenas foram submetidos e incentivados a se submeterem aos padrões de vida dos europeus. Segundo Apolinário (2005), no estudo acerca do contato entre portugueses e os povos originários da região centro-oeste e norte, tratou-se, então, de um longo e violento processo de aculturação. Nesse aspecto, os aldeamentos – e posteriormente as escolas – cumpriram a função de apagar, de um lado, a cultura indígena e, de outro, integrá-los aos padrões ocidentais. Quer dizer, o ensino da língua portuguesa e a alfabetização eram acompanhados, igualmente, pelo ensino dos costumes e tradições europeias, especialmente de origem cristã. Assim, tais práticas se traduziram nos principais objetivos do currículo e das propostas pedagógicas (Almeida, 2003).

Com efeito, as particularidades dos povos originários não foram consideradas na construção de um modelo de ensino intercultural. Pelo contrário, o modo de vida do povo indígena foi rejeitado, “[...] tido como inadequado e incivilizado, e atribuíram-lhes um modelo de ensino europeu, onde não havia espaço para a interculturalidade e o bilinguismo” (Jardim, 2019, p. 665). Para tanto, os estudos sobre a história da educação no Brasil e, em especial, a história da educação indígena, mostram que a proposta de educação perpassou ao menos duas perspectivas: educação para indígenas e educação indígena (Bergamaschi, 2005; 2006; 2007; Ferreira, 2001).

Com efeito, pode-se pensar o contexto da educação a partir desses dois modelos educacionais no Brasil. No período colonial, as reduções jesuíticas nos séculos XVI e XVII e a proposta pombalina no século XVIII buscaram ensinar sistematicamente os padrões europeus, ao passo que, após a Proclamação da República em 1889, o Estado buscou intervir na educação. A mudança de uma instituição para outra não foi seguida, por sua vez, de um novo tratamento e diálogo intercultural. Pelo contrário, tratou-se de promover uma educação de caráter assimilacionista.

Em outras palavras, a assimilação era entendida como a conversão dos costumes indígenas aos padrões europeus e, por extensão, ao modo de vida dos “brasileiros”. O historiador e indígena Edson Kayapó (2021, p. 42) alerta que “[...] a política de integração dos povos indígenas à comunhão nacional pode ser entendida como a violação e negação do

direito à diversidade sociolinguística e espirituais desses povos”. Por isso, a educação se tornou no espaço privilegiado para a assimilação, suplantando e exterminando gradativamente os costumes locais das etnias e povos. Segundo explica Bergamaschi (2016, p. 403-404):

Até então, a escola para os índios esteve exclusivamente a cargo de representantes da Igreja Católica, incentivados pelo governo colonial e imperial. As poucas iniciativas governamentais verificadas no século XIX não ultrapassaram a retórica, porém fomentaram a criação de um órgão estatal para dedicar-se exclusivamente ao cuidado dos índios, o SPI - Serviço de Proteção ao Índio. [...]. O início do século XX inaugurou um novo período na história da educação escolar indígena, intimamente ligado à modernização e consolidação do Estado Nacional [...]. Caracterizou essa fase um intenso processo de escolarização, visando “a integração dos índios à comunhão Nacional” e se estendeu por quase todo o século XX”. [...] observa-se também certa continuidade, principalmente no que tange à atuação de missões religiosas [...] que se mantiveram ligadas às questões de ensino, implementando escolas [...].

Percebe-se, a partir da respectiva citação, que o modelo predominante na proposta de educação do século XVI até meados do século XX se baseou, simultaneamente, na tese da integração e da assimilação. Dito de outra forma, esse modelo educacional – também chamado de “educação para os índios” – objetivou ensinar o português e as técnicas agrícolas e de plantio para, em seguida, inserir os povos indígenas dentro do modelo ocidental de educação e produtividade da lógica capitalista. Tratava-se, por conseguinte, de apagar as culturas e práticas dos povos originários, reconhecendo, indiretamente, que tal cultura estava destinada ao desaparecimento. A integração, ou seja, a transformação do indígena em “cidadão brasileiro” correspondia à tentativa de negar os modos de vida de milhares de etnias.

Assim, o modelo de “educação para os índios” foi hegemônico no decorrer da história da educação. Vale destacar que a mudança nesse paradigma é recente e liga-se, mais exatamente, com a Constituição de 1988, que inaugurou a “educação escolar indígena”. Conforme Bergamaschi (2016), tal modelo educacional se assenta no bilinguismo, ou seja, o ensino da língua nativa dos povos originários em primeiro lugar e, posteriormente, o ensino do português. O principal objetivo recai no ensino e transmissão dos costumes dos indígenas, sua ancestralidade, a relação entre a terra e sua ocupação, entre outras coisas.

Nessa perspectiva, a partir dos anos de 1970 e 1980, nasceram os movimentos indígenas, apoiados, sobretudo, na Constituição Federal de 1988. Portanto, nessas décadas, houve um aumento da conscientização e da organização entre as comunidades indígenas,

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

impulsionado por uma série de fatores, incluindo a repressão do regime militar que governava o país na época e a influência dos movimentos sociais que estavam ganhando força em todo o mundo. Assim:

Com a constituição de 1988, assegurou-se aos índios do Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, institui-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos a ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (Grupioni; Secchi; Guarani, 2002, p.130).

Depois disso, as leis subsequentes à Constituição consolidaram e afirmaram o princípio da educação escolar indígena. De maneira geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece normativas para toda a educação brasileira (educação básica, ensino superior e pós-graduação), incluindo disposições específicas para a educação escolar indígena. Tal lei reconhece a necessidade de uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas, respeitando suas línguas, culturas e tradições. Desse modo, garantiu-se o direito dos povos indígenas à educação escolar, bem como o acesso a sistemas educacionais que levem em consideração suas especificidades e realidades.

De acordo com a LDB, a educação escolar indígena possui um tratamento diferenciado, enfatizando a proposta intercultural e o bilinguismo. Além disso, o artigo 23 da LDB permite que a organização ocorra em séries anuais, ciclos, alternância de períodos, grupos não-seriados. Complementando tal proposta, o artigo 26 fala, por sua vez, da importância de respeitar as características regionais do Brasil, como, por exemplo, os aspectos culturais, econômicos e sociais. Mais do que isso, percebe-se que a LDB assegura a educação escolar indígena e permite “[...] colocar em prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político pedagógico” (Grupione, 2002, p. 133).

Em 9 de janeiro de 2001, a educação indígena foi contemplada em diversas metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE). Ademais, destaca-se a oferta de escolas em suas comunidades. Isso significa que, do ponto de vista histórico e geográfico, as escolas indígenas precisam ligar-se diretamente com a etnia local, preferencialmente nos lugares onde as comunidades se instalaram. Ao mesmo tempo, a proposta da educação indígena assegura, acima de tudo, “[...] a autonomia tanto ao que se refere ao Projeto Político-

Pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros, e garantindo a participação da comunidade nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas” (Grupione, 2002, p. 133). Há, igualmente, a formação de professores indígenas e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos, incluindo bibliotecas, videotecas, entre outros.

Nesse contexto, a educação intercultural é a abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural. Segundo Candau (2020), a perspectiva intercultural parte do reconhecimento do “outro” como instância de diálogo. Ou seja, busca-se promover o respeito, a valorização e a preservação das tradições, línguas e conhecimentos dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades de aprendizagem que os capacitam a se engajar de forma significativa na sociedade contemporânea. Além disso, é preciso reconhecer que:

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (Candau, 2020, p.68).

Observa-se que a escola moderna e, mais especificamente, a história da educação brasileira foi marcada pela imposição do modelo europeu, excluindo outros referenciais e modos de ser e viver. Os povos originários foram, sem dúvidas, alvos da lógica da colonialidade. Não por acaso que Candau, embora enfatize a importância da interculturalidade, acrescenta que é necessário ir além: uma interculturalidade crítica. No mesmo sentido, Walsh (2009) compreende a educação intercultural numa perspectiva crítica. Tais autoras explicam que o debate sobre diferença, respeito, diversidade ou inclusão foi apropriado no âmbito das políticas educacionais, sobretudo pelas propostas curriculares neoliberais, e não houve uma quebra da lógica da colonialidade. Portanto, insistir na interculturalidade crítica é entender que, após séculos de colonização e exploração, as marcas do passado histórico continuam a existir. Seja na dimensão cultural, na forma de pensar e ser, no modelo de vida, nos processos de diferenciação e, acima de tudo, na educação escolar.

Em face disso, pensar interculturalmente no contexto dos povos originários significa, antes, abrir espaço para os valores culturais e práticas diferentes coexistirem. Por

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

consequente, o processo de construção de autonomia e protagonismo de uma escola intercultural perpassa a escolha de professores indígenas com formação bilíngue. Isso envolve não apenas adquirir conhecimentos sobre as culturas e línguas dos alunos, mas também cultivar habilidades de comunicação intercultural, empatia e flexibilidade.

Para tanto, vale destacar que Paulo Freire chamou a atenção para a centralidade da cultura nos processos formativos e educacionais. A teoria freiriana reconhece, entre outras coisas, que o ser humano é inserido numa determinada cultura e que, portanto, carrega traços e características do seu local de origem. Trata-se, então, de pensar os sujeitos mediados cultural e socialmente. Por isso mesmo:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 15).

A relação aluno-professor, segundo Freire, deve partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas, familiares e de seu entorno, ou seja, reconhecer e incorporar suas vivências. Por conseguinte, Freire enfatiza que para a educação ser eficaz e transformadora, ela precisa partir da realidade concreta dos educandos. Isso significa que os educadores devem reconhecer e valorizar as experiências de vida dos alunos, integrando essas vivências no processo educacional.

Por isso, é possível observar que Freire evidencia elementos fundamentais da perspectiva intercultural, sobretudo o repertório social e cultura dos educandos. Nesse contexto, Walsh (2009, p. 30) explica que, após a experiência de Paulo Freire em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, houve uma mudança de perspectiva. Quer dizer, “[...] Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização”. As publicações subsequentes, como “A pedagogia da esperança”, são escritas a fim de repensar a “Pedagogia do oprimido” e acrescentar, ao mesmo tempo, a opressão causada pela colonização nos processos de libertação. Ou seja, “[...] de assumir a própria existência e a história por parte de escravos e escravas que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (Freire, 1992, p.103). Nota-se, então, o alinhamento com a perspectiva intercultural: as insurgências e a reinvenção de outros modos de ser e existir no mundo.

Colégio Estadual Indígena Kó Homũ: limites e possibilidade da proposta intercultural

A educação intercultural ou, dito de outra forma, a “educação escolar indígena” foi um direito conquistado recentemente na história da educação brasileira pelos povos originários. A demarcação dos territórios indígenas desencadeou, por sua vez, a discussão da construção de uma escola ligada com as culturas das etnias e grupos locais. Assim, a educação numa perspectiva intercultural apresentou-se como caminho. Com efeito, houve o surgimento de escolas e, igualmente, de propostas pedagógicas vinculadas à educação intercultural. Nesse contexto, o Estado do Paraná possui 39 escolas indígenas espalhadas por 17 territórios legalmente demarcados. O Colégio Estadual Indígena Kó Homũ está localizado na Terra Indígena Boa Vista, Passo Liso, no município de Laranjeiras do Sul, Paraná, e fica a 30 km do centro da cidade. Oferece as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. O funcionamento como escola indígena foi autorizada pelo Ato de Autorização da Escola, Parecer N. 1004/2008 – CEF/SEED, tendo como mantenedor o Governo do Estado do Paraná.

Nesse contexto, as condições habitacionais e socioeconômicas são distintas, algumas casas são feitas de lonas ou madeiras. A maioria das famílias é atendida com recursos de programas do governo, como Bolsa Família e outros. Do ponto de vista econômico, a agricultura sempre foi uma atividade existente entre os Kaingang, porém, a produtividade é baixa, algumas famílias têm dificuldades de sobrevivência, sendo que a merenda escolar é fundamental para alimentação das crianças.

Na comunidade, fala-se a língua materna Kaingang entre a maioria de seus habitantes. A língua portuguesa somente é usada na comunicação com os não indígenas. A criança indígena aprende a língua materna Kaingang com sua família, pois em suas casas a língua predominante é a língua materna. Por outro lado, algumas crianças passam a ter o primeiro contato com a língua portuguesa quando ingressam na escola, outras conseguem falar e entender algumas palavras. Por sua vez, na escola, as crianças indígenas, desde a educação infantil até o ensino médio, aprendem a língua materna primeiramente e, somente então, a língua portuguesa. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) do Colégio Estadual Indígena Ko Homu:

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e colocá-la, pelo menos, no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira.

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se a 'língua de instrução' a língua utilizada na sala de aula para introduzir os conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua de transmissão de conhecimentos. Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Da mesma forma que a oralidade, os estudantes aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. Isso só poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos os espaços e situações possíveis. A escola é, sem dúvida, o local ideal para desencadear e reforçar tal processo (PPP, 2022, p. 40).

A comunidade a qual pertence a instituição tem como ponto reivindicatório a estruturação de uma política pública de Estado, que atenda às demandas dos povos indígenas por processos educacionais que lhes permitam o acesso a conhecimentos universais e que valorizem suas línguas e seus saberes tradicionais. Ou seja, que a consolidação da legislação educacional brasileira se efetive e que garanta uma educação diferenciada aos povos indígenas. Isso é expresso no PPP (2022, p. 40) quando se afirma o desejo da comunidade é de que a escola “seja do jeito de ser do povo a que serve que contribua para melhor compreenderem e respeitarem o povo Kaingang, sua história e que os instrumentalizam para agir coletivamente em defesa da cultura”.

Por outro lado, a organização política é disposta pelo seu representante maior, o Cacique, com outras lideranças que ajudam a deliberar os assuntos comuns da terra indígena. De acordo com a perspectiva apresentada pela Constituição Federal de 1988, as escolas indígenas possuem o direito de escolher os profissionais para atuarem dentro das instituições de ensino, dando preferência para professores e professoras Kaingang. Desse modo:

[...] os profissionais que fazem parte das instituições escolares indígenas não são todos do quadro próprio efetivo de funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, reservando o direito às lideranças Gerais e locais das Terras Indígenas, pertencentes ao Rio das Cobras, ao final de cada ano fazer a escolha dos profissionais indígenas e não indígenas que atuarão no ano letivo seguinte. Os profissionais terão ciência da organização social, costumes, crenças e tradições da referida comunidade indígena, sendo assinadas pelo Cacique Geral e demais lideranças da comunidade indígena (PPP, 2022, p. 50).

É importante destacar que a autonomia também incide sobre os documentos pedagógicos, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ademais, o Projeto Político-Pedagógico é um documento estratégico e norteador para o funcionamento

e desenvolvimento de uma escola. A Lei 9.394/96 estabelece que é obrigatório para as escolas desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) com a participação de toda a comunidade escolar. A lei também assegura que as escolas têm liberdade e autonomia para elaborar esses projetos, garantindo que eles sejam adaptados à realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Isso visa proporcionar melhores condições de aprendizagem para os/as alunos/as.

Com efeito, para as comunidades indígenas, o PPP deve ser uma ferramenta de empoderamento, permitindo que elas expressem suas visões de educação, seus objetivos de desenvolvimento e suas demandas específicas, ou seja, um documento que ampara a autonomia da escola e a construção de um currículo diferenciado, ao estabelecer suas ações pedagógicas e estruturá-las. Assim, a proposta do “[...] Colégio Estadual Indígena Ko Homu, foi construído com base em reflexões com a comunidade escolar sobre as finalidades da Escola Indígena, sua função na comunidade e seu papel social” (PPP, 2022, p.15).

O objetivo educacional do documento inclui a promoção e o respeito da valorização e compreensão das diferenças culturais, ou seja, o projeto busca criar e ajustar uma proposta que leve em consideração as características culturais, visando fortalecer a língua e as tradições indígenas. O objetivo é, portanto, incentivar os/as alunos/as indígenas Kaingang a continuarem seus estudos, respeitando sua cultura, enquanto também os expõe aos valores e às normas de outras culturas, promovendo a reflexão e o desenvolvimento de uma consciência crítica:

Todavia, a situação de contato dos indígenas Kaingang com a sociedade majoritária impõe aos indígenas a obrigação de não falar apenas a língua portuguesa, mas de ler e escrever nesse idioma. Por isso, a escola se apresenta como um espaço social que em partes oportuniza à comunidade indígena o contato sistematizado com uma língua estrangeira para ela. Além disso, é nesse espaço que os elementos das duas culturas são colocados lado a lado, promovendo assim a interculturalidade, a razão de ser de uma escola nos domínios sociais indígenas (Barão, 2017, p. 25).

Por essa razão, as aulas de língua materna Kaingang, conforme PPP, são organizadas em seis aulas semanais nas séries iniciais, três aulas semanais no ensino fundamental, duas aulas semanais no 2º ano e três aulas semanais no 3º ano do ensino médio por semana. Por outro lado, no restante do tempo, as crianças e jovens são ensinados exclusivamente em português para todas as outras matérias da formação geral básica.

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

Em face disso, percebe-se que, indiretamente, a escola privilegia o ensino da língua portuguesa em detrimento da língua local. Quer dizer, a escola indígena deveria proporcionar um ensino bilíngue, mas acaba tratando a língua materna dos indígenas como se fosse uma língua estrangeira em suas próprias terras. Vale destacar, desse modo, que essas escolas estão localizadas em territórios indígenas, nos quais a língua indígena deveria ser a principal. Para Barão (2017, p. 27), “a escola possivelmente intercultural e bilíngue, na maioria das vezes, é um enclave, uma invasão: um território da língua portuguesa dentro da terra indígena”. Portanto, nota-se que a disciplina de “língua Kaingang” não recebe a mesma valorização que as outras disciplinas no currículo.

Ademais, o bilinguismo situa-se como a prática pedagógica responsável por alicerçar a interculturalidade. A predominância da língua portuguesa contribui, no entanto, para reforçar a lógica da colonialidade que, de acordo com Candau (2020), se assenta no modelo de pensar e viver eurocentrado. Outros estudos sobre a educação indígena mostram a presença de tais práticas. Por exemplo, Faustino (2006; 2010) na pesquisa sobre os Kaingang observou que, embora seja ensinada a língua da etnia local, a língua portuguesa aparece precocemente e, inclusive, as primeiras práticas de alfabetização acontecem com livros e manuais do português. No mesmo sentido:

[...] a língua kaingang vem sendo ensinada nas escolas indígenas no Paraná, mas faltam acordos linguísticos entre os kaingang para unificação da língua escrita, para se avançar na produção de políticas linguísticas e de manuais bilíngues. Há, ainda, o fato de crianças indígenas serem inseridas muito cedo na escola, aos quatro ou cinco anos, onde predomina o uso da língua portuguesa escrita e a presença de professores não indígenas, logo, não são atendidas considerando suas formas próprias de produção da vida e aprendizagem (Gehrke; Faustino; Oliveira, 2024, p.04).

Destacamos, nesse sentido, que é fundamental envolver e reconhecer a importância da participação ativa das comunidades indígenas na construção do currículo escolar, garantindo que os conteúdos sejam relevantes e contextualizados com sua realidade cultural, histórica e social. Além disso, o uso do ensino bilíngue é essencial para preservar e fortalecer as línguas indígenas, promovendo, assim, a valorização da identidade linguística e cultural dos povos originários. Essas medidas não apenas contribuem para uma educação mais inclusiva e respeitosa, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas,

proporcionando-lhes ferramentas para enfrentar os desafios contemporâneos enquanto mantêm suas tradições vivas:

[...] além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (Grupioni; Secchi; Guarani, 2002, p.13).

Ademais, a escola possui, em sua estrutura funcional, professores, agentes educacionais e uma equipe pedagógica composta da seguinte forma: 17,4% são indígenas e 82,6% não indígenas. Tais dados mostram que há predominância de profissionais não indígenas na instituição de ensino. Além disso, a formação continuada oferecida é limitada aos padrões estabelecidos pela Secretaria de Educação (SEED) do Estado do Paraná, focando exclusivamente no desenvolvimento de competências pedagógicas e deixando de lado a integração de conhecimentos específicos das culturas indígenas:

A formação continuada interna ocorre para todos os profissionais da educação nos dias de Estudo e Planejamento, dos professores durante a hora-atividade, nas reuniões pedagógicas e nos feedbacks formativos. A equipe gestora participa das jornadas do Grupo de Estudos: Formadores em Ação e incentiva a todos os professores a participarem também. A docência compartilhada tem sido uma experiência importante na escola. Por vezes, os professores utilizam sua hora-atividade para assistir as webconferências disponibilizadas no Canal do Professor, de acordo com seu planejamento curricular (PPP, 2022, p. 86).

Nesse contexto, incluímos a concepção de infância abordada pela instituição, a qual está elencada em compreender a criança como sujeito ativo que se desenvolve continuamente, à medida em que estabelece relações sociais onde há a apropriação de conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural:

Portanto, a concepção de criança passa a ser entendida como ser integral, visto em todos os seus aspectos. Isso significa que a educação ofertada à criança, desde bebê, necessita ser intencional, com espaços e recursos pedagógicos que promovam o respeito de acordo com a característica de cada faixa etária. Isso significa que não se trata apenas de ensinar conhecimentos sistematizados, organizados por disciplinas, mas implica em considerar práticas abrangentes que considerem os aspectos culturais, sociais, afetivos, cognitivos, físicos e emocionais das interações e relações que são estabelecidas nestes espaços, onde a aprendizagem acontece, principalmente, por meio das brincadeiras juntamente com os professores de cada

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

disciplina atividades que facilitem o processo de adaptação de uma etapa para outra (PPP, 2022, p. 146).

Portanto, a ludicidade pode ser uma poderosa ferramenta para a preservação cultural, pois as atividades lúdicas promovem o aprendizado de maneira divertida e envolvente, ao mesmo tempo em que reforçam a identidade cultural e a preservação das tradições e conhecimentos ancestrais. No tocante às práticas interculturais promovidas pela escola com a comunidade, a instituição aborda:

No calendário escolar desta Instituição de Ensino, a Semana de Integração escola/comunidade é a oportunidade de um envolvimento maior de todo o grupo escolar com a cultura indígena, possibilitando tanto os docentes, profissionais, quanto a própria comunidade desenvolver ações esportivo-culturais voltadas aos educandos e ao público em geral, destacando e valorizando a cultura local, já que o estudante indígena possui hábitos, costumes, crenças, tradições, e organização social e cultural de acordo com sua origem (PPP, 2022, p. 228).

Assim, a comunidade participa, a cada trimestre, de um chá acompanhado de alguma comida típica, e é realizada uma atividade diferenciada destinada às famílias para integração de pais e filhos, por meio de palestras, atividades culturais e esportivas. Os responsáveis são atendidos pelo pedagogo responsável pela turma e com os professores. Nestas, são entregues os boletins. Além de promover no decorrer do ano letivo alguns eventos que envolvem toda a comunidade escolar.

Assim, vale destacar a proposta da Escola Indígena Ko Homu de Laranjeiras do Sul na defesa de uma educação intercultural da etnia Kaingang. O Projeto Político-Pedagógico apresenta, de um lado, contradições e marcas de uma “educação para os indígenas”, gerando, muitas vezes, o predomínio de saberes e conhecimentos do mundo não indígena. Por outro lado, há a tentativa de estabelecer na escola um espaço para o ensino das tradições Kaingang, concepções e modos de viver enraizados na relação com o território e a ancestralidade dos povos originários. Aqui, talvez, reside o ponto central da perspectiva intercultural que, de acordo com Candau (2020, p. 680), se orienta para a “construção de modos outros de poder, saber e ser”. Portanto, o desafio colocado entre indígenas e não indígenas, especialmente no contexto da instituição escolar, é romper o modo de vida eurocêntrico e que, historicamente, hierarquizou e excluiu os povos indígenas.

Considerações finais

No início deste artigo foi perguntado: após séculos de subjugação e tentativa de apagamento da cultura indígena, como pensar numa educação que respeite e leve em consideração o modo de vida e experiência dos povos originários? No decorrer do texto, foi apresentado a perspectiva da educação indígena que, entre outras coisas, se baseia na perspectiva intercultural e no bilinguismo. O marco legal desta proposta se formalizou com a Constituição de 1988 e, logo depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

As discussões que partem neste artigo são fruto das reflexões sobre o cenário de construção de autonomia e protagonismo numa escola intercultural. Observou-se, neste artigo, a contextualização histórica da educação escolar indígena, partindo dos direitos e leis, enfatizando a educação intercultural bem como o estudo de caso acerca do Projeto Político-Pedagógico.

Sem dúvidas, houve avanços ao longo dos anos, mas falta, especialmente, consolidar a perspectiva intercultural e o princípio do bilinguismo nas escolas indígenas. Nesse sentido, o Colégio Estadual Indígena Ko Homu expõe a escassez de professores capacitados, ou seja, professores indígenas que promovam a língua materna, bem como currículo engessado aos padrões das demais escolas do país, sobretudo com o modelo curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses desafios continuam a ser obstáculos no caminho para uma educação indígena verdadeiramente inclusiva e respeitosa das identidades culturais. Portanto, é imprescindível um currículo que capacite as crianças a resistir aos projetos externos impostos diariamente, ajudando a manter sua identidade étnica, fortalecendo a comunidade em suas lutas contínuas pela sobrevivência, pela terra e pela garantia de direitos.

Diante dos impactos socioculturais do processo histórico, é fundamental insistir na formação de professores indígenas, os quais atuarão como mediadores culturais para garantir que a educação oferecida nas escolas respeite e valorize a cultura indígena, como também a formação contínua para professores não indígenas sobre práticas pedagógicas interculturais, com sensibilização cultural, que abordem temas sobre história e cultura da comunidade.

Portanto, fazem-se necessárias novas discussões, pesquisas e materialização de políticas para que, além de valorizar a língua materna, desenvolva-se um modelo educacional que contemple, sobretudo, os conhecimentos tradicionais da comunidade, a preservação e a

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

valorização da identidade cultural indígena, e que a escola possa cumprir seu papel como instituição cultural e promotora da cultura da sua comunidade. Nesse aspecto, a proposta da educação intercultural assume importância. Quer dizer, a educação intercultural oferece um caminho para enfrentar esses desafios, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a cultura indígena.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Os Akroá e outros povos indígenas nas Fronteiras do Sertão: as práticas das políticas indígena e indigenista no norte da Capitania de Goiás -século XVIII**. 2005. 269f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BARÃO, Viviane Kellen Vygte. O bilinguismo no contexto histórico e atual nas comunidades Kaingang: o papel do Colégio Rural Estadual Indígena Rio das Cobras em Laranjeiras do Sul. In: **Anais do VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**. Laranjeiras do Sul: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017 Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/5851> . Acesso em: 15 fev. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. Escolarização Kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46286/751375149865> . Acesso em: 15 fev. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e! Enquanto o encanto permanece! Processos de escolarização nas aldeias Guaraní**. 2005. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/agora/article/view/113>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 401-415.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém-PA, n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação Intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1998. p. 9-24.

DIAS, Thiago Cancelier. **O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832)**. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1046> . Acesso em: 15 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEHRKE, Marcos; FAUSTINO, Rosângela Célia; OLIVEIRA, Terezinha. Políticas educacionais e manuais escolares: O caso das escolas indígenas kaingang no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. 84-110, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18152> . Acesso em: 15 fev. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena**. Brasília: MEC, SEF. 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: Ministério da Educação, 2002.

Educação intercultural: o papel do Colégio Estadual Indígena Ko Homu em Laranjeiras do Sul no Paraná

JARDIM, Fernanda Ojeda. Educação escolar indígena: interculturalidade e aspectos históricos. In: Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola. **Anais do Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola**. [S. l.]: UEMS, 2019. p. 663–671. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5839/5825>. Acesso em 6 jul. 2024.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JUNIOR, Alexandre G. da Cruz (org.). (org.). **Ensino de História: reflexão e práticas decoloniais**. Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2021, p. 39-54.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gYrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.43-59.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Ko Homu de Laranjeiras do Sul no Paraná**. Laranjeira do Sul: Escola Indígena Ko Homu, 2022.

PARANÁ. **Censo 2022**: Paraná tem 30.460 indígenas em 345 cidades. Agência Estadual de Notícias. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-2022-Parana-tem-30460-indigenas-em-345-cidades> . Acesso em: 6 jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro:7Letras, 2009, p. 12-42.

Sobre os autores

Alan Ricardo Duarte Pereira

Realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH-UFG). Doutor e mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2020). Professor Colaborador na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Membro da Associação Brasileira de Estudos do Século XVIII (ABES XVIII), da Associação Nacional de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Grupo de estudos e pesquisas em história da educação e instituições escolares de Santa Catarina (GEPHIESC).

E-mail: alanricardoduarte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7968>

Karla Renata Bianchin

Graduada pelo curso de Letras Português e suas Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO. Pós-graduada em Docência pela UNICENTRO.

E-mail: kbianchin@gmail.com .

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5825-5684>

Recebido em: 08/10/2024

Aceito para publicação em: 17/12/2025