

**DOSSIÊ**

*Infância(s), Movimentos Sociais e Cidade: currículo(s) e formação docente*

**Crianças Kaingang em Espaços Urbanos: Aprendizagens Culturais e Sustentabilidade Indígena no Paraná*****Kaingang Children Urban Spaces: Cultural Learning and Indigenous Sustainability in Paraná***

**Rosângela Célia Faustino<sup>a</sup>**  
rcfaustino@uem.br

**Maria Simone Jacomini Novak<sup>b</sup>**  
maria.novak@unespar.edu.br

**Lúcio Tadeu Mota<sup>a</sup>**  
ltmota@uem.br

**RESUMO**

O texto aborda a presença de crianças Kaingang com suas famílias, na cidade de Maringá – PR, para a coleta de víveres, produção e comercialização do artesanato. Problematisa-se a redução dos territórios indígenas, o avanço urbano sob áreas tradicionais de caça, pesca e coleta e as novas estratégias indígenas para a sustentabilidade e manutenção sociocultural e linguística dos grupos, com ênfase na educação das crianças. Por meio de pesquisa documental e empírica, buscamos evidenciar que, apesar da existência de uma farta legislação internacional de proteção aos direitos indígenas, incrementada a partir dos anos de 1980, estas populações sofrem preconceito e discriminação nas cidades, locais onde buscam o sustento familiar. Em uma estratégia de resistência e (re)territorialização, as cidades têm se tornado espaços de aprendizagem de crianças indígenas Kaingang que, estando junto às suas famílias, são ensinadas a “ganhar a vida”, mantendo suas identidades e língua preservadas, apesar de toda a exclusão que vivenciam.

*Palavras-chave:* Crianças Kaingang. Cidades. Artesanato. Sustentabilidade Indígena.

**ABSTRACT**

The text addresses the presence of Kaingang children, along with their families, in the city of Maringá, Paraná, Brazil, for the collection of food, production and sale of handicrafts. It problematizes the reduction of indigenous territories, the urban advancement on traditional hunting, fishing and gathering areas and new indigenous strategies for the sustainability and sociocultural and linguistic maintenance of groups, with an emphasis on the education of the children. Through documentary and empirical research, we seek to show that, despite the existence of a plentiful international legislation for the protection of indigenous rights, increased from the 1980s onwards, these populations suffer prejudice and discrimination in cities, places where they seek to support their families. In a strategy of resistance and (re)territorialization, cities have

<sup>a</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí, Paraná, Brasil..

become learning spaces for Kaingang indigenous children who, by accompanying their families, are taught to “make a living” and keep their identities and language preserved despite all the exclusion they experience.

*Keywords:* Kaingang Children. Cities. Handcrafts. Indigenous Sustainability.

## Introdução

A conquista dos territórios indígenas no continente americano foi implementada com a política econômica de ocupação das terras, exploração de suas riquezas, colonização, escravização dos povos indígenas, mediante o emprego de sua força de trabalho nas várias atividades, desde a produção agrícola em larga escala, até o trabalho nas minas de prata e ouro descobertas em todo o continente (Hartmann; Oberem, 1981).

As populações que viviam no continente americano, quando da chegada dos europeus, foram estimadas entre 90 a 112 milhões de pessoas, de acordo com Dobyns (1966). No Brasil, as estimativas variam de um a três milhões e duzentas mil pessoas (Hemming, 2007). Organizadas em diferentes grupos sociais étnico-linguísticos com centenas de línguas, (Rodrigues, 1993) e modos de vida diferenciados, essas populações foram fortemente impactadas pela violência da conquista, tanto em decorrência das diversas doenças trazidas do Velho Continente — para as quais elas não tinham imunidade (Thornton; Miller; Warren, 1991) —, quanto pelo sistema de trabalho forçado, conforme evidenciado por Quijano (2005).

Diante das adversidades impostas pela invasão, exploração, escravização, doenças e genocídios, os povos originários/ancestrais não ficaram inertes. Ao contrário: em resposta à investida colonizadora europeia, eles elaboraram diferentes estratégias de resistência, possibilitando sua sobrevivência. Fizeram guerras, deslocaram-se para o interior dos territórios e protagonizaram inúmeras revoltas contra os conquistadores. Em muitos momentos, construíram alianças e negociaram espaços, traçando estratégias de convivência com os colonizadores, o que permitiu a continuidade da existência de muitos povos, de suas línguas e modos próprios de vida.

De acordo com o censo demográfico realizado em 2022 (IBGE, 2022), o país tem hoje uma população de 1.693.535 indígenas territorializados em diferentes regiões e falantes de mais de 200 línguas indígenas. Salienta-se, no entanto, que a contínua redução dos territórios tradicionais em função do avanço atual do agronegócio, incêndios, desflorestamento sobre áreas de caça, pesca e coleta, aliada à morosidade na demarcação de terras tradicionais, conforme garantido na Constituição Federal de 1988, exige, constantemente, novas estratégias para a sua sustentabilidade e a manutenção sociocultural dos grupos.

Nesse sentido, a escola, que no processo de invasão/colonização foi inicialmente concebida para ser uma instituição civilizatória e disciplinadora, vem passando por um processo de resignificação, como resultado das resistências organizadas dos povos indígenas, emergindo como um importante ponto de luta. Nesse sentido, torna-se imperativo o integral cumprimento da legislação vigente (Novak, 2014), que garante formação específica para professores e gestores indígenas, bem como projetos pedagógicos e currículos interculturais, elaborados pelas próprias comunidades.

Desde o final dos anos de 1980, em decorrência dos movimentos sociais indígenas, foi conquistada uma política educacional diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1988; 1996; 1999), que vem sendo debatida e ampliada pelos indígenas nas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e em fóruns específicos, como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

De acordo com a abordagem decolonial, baseada em autores como Quijano (2005), Lander (2005) e Mignolo (2008), entende-se que são muitos os desafios e as lutas para superar as estruturas de poder colonial. Nesse sentido, não há como discutir a educação escolar indígena dissociada da educação indígena, própria de cada povo, e sem abordar aspectos históricos, econômicos, culturais e linguísticos que envolvem os diferentes povos e seus territórios.

Nesse contexto, as comunidades Kaingang, em decorrência da invasão de seus territórios no Paraná, vivenciam severas situações de exclusão social, uma vez que os solos das Terras Indígenas que lhes restaram estão desgastados pelo reuso; rios e nascentes estão poluídos pelo uso de agrotóxicos no entorno; florestas foram dizimadas; inviabilizando, assim, grande parte de suas práticas tradicionais de sustentabilidade. Em contrapartida, raros são os insumos e as políticas públicas, culturalmente adequadas para a geração de renda local, sendo, também, escassas as ofertas de empregos — ainda que temporários — como os de professor indígena, motorista, agente de saúde, agente educacional e outros, nestas comunidades ou em seu entorno.

Os Kaingang, diante dessa situação, atuam para fazer valer as convenções e as leis nacionais e internacionais, tais como a Convenção 169 da OIT (Brasil, 2004), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016) e outras que lhes têm garantido tanto o direito à autonomia e participação, como o exercício de outros direitos fundamentais: dentre eles — um dos principais —, o direito de ir e vir.

Por meio de pesquisa teórica, documental e empírica, apresentamos neste texto questões relacionadas à sustentabilidade atual dos povos Kaingang da região do Vale do Ivaí, no Paraná, que envolve a presença frequente de famílias, principalmente mulheres e crianças, nas cidades para comercialização do artesanato e coleta de doações. Discutimos, também, como a política educacional atual e as escolas indígenas podem ser organizadas de forma a cumprir os direitos e as leis que garantem currículos e calendários diferenciados.

Nesse processo, as crianças que acompanham suas famílias nas atividades de venda do artesanato são, constantemente, objeto de discussão por parte de parcelas da sociedade civil e do poder público, no sentido de que são numerosas e estão vulneráveis (Andrioli; Faustino, 2019), em situação de “mendicância” e que devem ser retiradas das ruas, sob o argumento de que se encontram fora da escola e em perigo.

Buscamos evidenciar que, apesar da existência de uma farta orientação internacional e legislações nacionais de reconhecimento da diversidade e proteção aos direitos culturais, os povos indígenas e suas crianças sofrem situações de exclusão, constrangimentos, preconceito e discriminação nas cidades, em uma clara tentativa de inviabilizar a presença de grupos familiares nos espaços urbanos. Além disso, na perspectiva de Quijano (2005, p. 118), são tratados “numa situação

natural de inferioridade [...] bem como suas descobertas mentais e culturais” são secundarizadas. Ou seja, nossos estudos mostram que seu modo de vida e de busca pelo sustento, assim como sua forma de educação e cultura, são desconsiderados nos espaços urbanos.

Uma das questões centrais que se destaca em relação a isto, e que buscamos discutir neste texto, é o fato de as famílias indígenas estarem, neste processo, resistindo e ensinando suas crianças, por meio da mobilidade, das atividades de coleta urbana e da venda do artesanato, a manterem suas organizações socioculturais, suas identidades, língua e demais diferenças culturais, num ambiente inóspito, como têm sido as cidades para esses povos.

## **As políticas internacionais de direitos dos povos indígenas**

As últimas décadas do século XX e início do século XXI foram marcadas por embates acerca da ampliação dos direitos humanos, visando a maior tolerância, reconhecimento, respeito e democracia. Entretanto, essa não é uma temática recente na agenda internacional, da América Latina e local. Ao abordar essas questões com enfoque nos direitos indígenas, Faustino (2006) evidencia que, em decorrência dos horrores das guerras mundiais, e dos movimentos sociais que lutam pela igualdade e liberdade, tratados sobre direitos humanos foram elaborados para controlar racismos, totalitarismos e genocídios.

Criada no imediato pós-guerra, em 1945, como agência integrante da Organização das Nações Unidas (ONU), visando a ser uma agência global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ficou responsável, na área da educação e da cultura, pela organização de conferências e documentos internacionais acerca da diversidade cultural (UNESCO, 1950; ONU, 1959).

Sobre diversidade cultural, a propósito, é pertinente destacar quatro importantes documentos internacionais significativos. O primeiro deles é seu documento fundador, intitulado “Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”, datado de 1945. Além dele, ressaltam-se a Declaração das Raças de 1950, a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais de 1978 e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2002. Nesses documentos, há uma ampla divulgação da ideia de reconhecimento à diferença. Nestes, a UNESCO divulga sua defesa pelo reconhecimento e tolerância à diversidade, comprometendo seus países membros, dentre eles do Brasil, com mudanças legais visando à inclusão das minorias para a criação de uma cultura de paz, ao focar em populações minoritárias e vulneráveis, por meio do desenvolvimento de políticas públicas de respeito à diferença, com destaque à infância. Tais políticas expressam tanto o lado humanitário (Faustino, 2006) que o capitalismo busca discursivamente evidenciar, quanto uma resposta às demandas dos movimentos sociais e movimentos indígenas.

O Banco Mundial — outra importante organização internacional hegemônica —, em suas áreas de atuação e publicações, desempenhou um papel de destaque no âmbito do expansionismo econômico. Na década de 1980, atuando sob a perspectiva do alívio à pobreza nos países periféricos, a instituição passou a incorporar em suas pautas as chamadas populações vulneráveis. É o caso, por exemplo, da Diretriz Operacional 2.34 (Povos Tribais em Projetos Financiados pelo Banco), publicada em 1982 e reformulada em 1991, pela Diretriz 4.20.

Em 1993, no documento *Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina*, reforçou-se a importância do acesso desses povos à cidadania e à educação, visando a cooperar com a diminuição da pobreza extrema. Em 2004, no documento intitulado *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, várias orientações são dadas aos países para a inclusão social e redução da pobreza. Em 2006, o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) denominado *Política operacional sobre povos indígenas e estratégia para o desenvolvimento indígena*, tendo por finalidade apoiar o desenvolvimento com identidade dos povos indígenas.

Importa realçar que estes organismos internacionais, por meio da contratação de equipes interdisciplinares de pesquisa, evidenciaram que os povos indígenas, no continente latino-americano, são os mais pobres entre os pobres. Segundo dados da CEPAL (2012, p. 2), as crianças têm suas vidas marcadas pela violação de direitos e “los niveles de pobreza en la región, medidos sobre la base de la privación de derechos básicos de acceso al bienestar, alcanzan un 88% en indígenas menores de 18 años, frente al 63% de la población general del mismo grupo etário”.

Psacharopoulos e Patrinos (1993) afirmaram que, pelo fato de viverem abaixo da linha de pobreza, as populações indígenas vinculam-se à discriminação que as tem excluído da participação na cidadania. Além disso, a escassez econômica que atinge mais radicalmente os povos indígenas, deriva, em grande parte, de suas diferenças em relação à sociedade dominante: essas populações, muitas vezes, não dominam plenamente a língua da sociedade envolvente, apresentam baixa escolaridade e enfrentam dificuldades em lidar com os códigos da modernidade (Freitas; Faustino, 2020). A desigualdade no acesso aos recursos produtivos e a escassa participação nas instituições sociais e políticas das sociedades em que vivem também podem agudizar a precariedade econômica que afeta tais populações. Passadas duas décadas dessa constatação, o Banco Mundial, ao publicar em 2013 o relatório “Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity”, evidencia que povos “indígenas em todo o mundo enfrentaram exclusão histórica, enraizada em grande parte em seu deslocamento de suas terras tradicionais e florestas” (BM, 2013, p. 70, tradução nossa).

Ademais, em 2015 no relatório “América Latina indígena no século XXI”, o BM apresenta dados acerca dos principais desafios que os indígenas latino-americanos enfrentam devido à exclusão. O texto destaca os avanços de direitos que tiveram nas últimas décadas, bem como ações que promoveram a tolerância e o respeito à diversidade e à diferença.

Sobre as questões de desenvolvimento social e econômico, reforça-se a situação de pobreza dos indígenas, que continua extrema e muito acima da média da região. Conforme destacou levantamento do Banco Mundial, em “geral, têm 2,7 vezes mais probabilidade de viver na extrema pobreza do que a população não indígena” (BM, 2015, p. 6). Segundo o documento, apesar da redução na pobreza da região, na primeira década dos anos 2000, não houve melhora nos indicadores relacionados aos indígenas, já que a “pobreza afeta 43% da população indígena na região (mais do dobro da proporção de não indígenas), enquanto 24% de todos os povos indígenas vivem em extrema pobreza (2,7 vezes mais que a proporção de não indígenas)” (BM, 2015, p. 9).

Estudos como dos de Popolo e Oyarce (2005) e do Banco Mundial (2015) mostram a discriminação estrutural que essas populações vivem, as desigualdades e o aprofundamento da pobreza, na medida em que “os povos indígenas representam hoje cerca de 14% dos pobres e 17% dos extremamente pobres na América Latina, apesar de somar menos de 8% da população”

(BM, 2015, p. 12). Mais que isso: eles evidenciam que a mortalidade infantil de crianças indígenas duplica e triplica ao ser comparada com a de crianças não indígenas.

Na educação, da mesma forma, as desigualdades são manifestas, desde a educação infantil e ensino fundamental, inviabilizando as possibilidades de as crianças indígenas alcançarem os objetivos de aprendizagem propostos em acordos internacionais (ONU, 2000). Não por acaso, o movimento indígena tem pautado, exaustivamente, (CONEEI, 2009; CONEEI, 2018) e no âmbito do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), infraestrutura adequada para as escolas, formação de professores, concursos específicos e currículos interculturais para, desse modo, avançarem na autonomia de ensinar e de aprender usando pedagogias próprias.

Com relação a níveis mais avançados de escolaridade, como é o ensino superior, os dados são muito desfavoráveis para os indígenas, uma vez que mesmo “se um indígena conclui a educação terciária, sua renda é muitas vezes significativamente mais baixa do que a de uma pessoa não indígena com a mesma qualificação” (BM, 2015, p. 11).

Os povos indígenas, além disso, estão excluídos das novas tecnologias. Enquanto a América Latina se caracteriza como “o segundo mercado de crescimento mais rápido do mundo para telefones móveis, a frequência com que os indígenas possuem um telefone celular é a metade do nível observado entre latino-americanos não indígenas” (BM, 2015, p. 12). Observa-se, paralelamente, que a situação dos indígenas com relação às questões econômicas não se alterou, de sorte que eles vivem no contraditório, ou seja, tem “uma história de importantes ganhos, como a expansão sem precedentes da capacidade de expressar sua voz e possibilidade de decidir que tipo de futuro almejam coletivamente”, mas por outro lado fazem parte do grupo econômico mais excluído, com a “persistente exclusão, que ainda limita sua capacidade de contribuir e receber benefícios do Estado sem renunciar a sua cultura e identidade” (BM, 2015, p. 12).

O documento da Unesco denominado “Política de la Unesco de Colaboración con los Pueblos Indígenas”, publicado em 2021, atesta que os indígenas estão entre os grupos mais vulneráveis do mundo, que vivem à margem econômica e social, além de serem vítimas de racismo explícito. Conforme a

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (DNUDPI), de 2007 e nos objetivos do desenvolvimento sustentável, destacam a necessidade de romper com a discriminação histórica por que tem passado, visto que “los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación (ONU, 2008, p. 2)

Da mesma forma, ao abordar a situação no Brasil, a CEPAL (2020, p. 170) assevera que “la pobreza entre los pueblos indígenas triplica la del resto de la población”.

Em termos de legislação nacional, como resultado dos movimentos sociais e de orientações internacionais, o Brasil construiu uma política educacional específica e diferenciada, impulsionada pela Constituição de 1988. Desde então, elaborou-se uma ampla legislação, a partir da qual esses povos têm colocado em prática o direito à autogestão de seus territórios e participação nas decisões que envolvem seus interesses. Destacam-se, nesse contexto, os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002); a I e II

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I e II CONEEI), realizada respectivamente em 2009 e 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, sendo todas elas fundamentadas no princípio da especificidade e do bilinguismo, orientando para a valorização dos conhecimentos tradicionais — os etnoconhecimentos — de cada povo indígena, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com a mudança da legislação, a sociedade em geral e o Estado devem reconhecer e tornar evidente que as famílias indígenas, ao partilharem e inserirem seus filhos em suas formas e práticas tradicionais, estão ensinando-os — conforme os processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos — como devem proceder, mediante a situação territorial atual, para manter sua sustentabilidade, seja nas escassas possibilidades encontradas nas aldeias, seja em outros espaços, como as cidades.

Nessa perspectiva de luta por alteridade nas cidades, de direito nesses espaços, podemos pensar, em conformidade com Quijano (2005), na situação colonial da América, que foi muito intensa no passado e que continua a perdurar, sobretudo, em relação às populações indígenas. Ao abordar o modelo europeu de dominação colonial, o autor enfatiza ter se dado, inicialmente, de forma que as populações colonizadas fossem privadas de seus descobrimentos culturais mais relevantes, favorecendo, destarte, o progresso do capitalismo em benefício da Europa. Além disso, houve uma forte repressão às formas de produção de conhecimento dos colonizados, bem como seus padrões de produção de sentidos, universo simbólico, expressão e objetivação da subjetividade. Portanto, a “repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada” (Quijano, 2005, p. 121).

Conforme Mignolo (2008, p. 289), a política dominante, derivada da política imperial de identidades, requer a adoção de ações para “desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”. Dado que as identidades construídas pelos discursos europeus modernos são raciais, de matriz colonial, Mignolo (2008) desenvolve a perspectiva de “identidade em política” que, no caso dos povos indígenas, devem originar-se das demandas das comunidades, considerando o direito à diferença e ao exercício da liberdade.

Não obstante, a ênfase das políticas públicas dos últimos anos tem recaído sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), organizados em 17 objetivos/temas e 169 metas, que compõem a denominada “Agenda 2030” da ONU, tratando-se de um pacto global que foi assinado por 193 países membros, na Cúpula das Nações Unidas, em 2015. Para a área da Educação, tem-se o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para o setor (ODS 4), cujo foco é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Embora não apresentem ações específicas para a educação escolar indígena, os ODS têm sido considerados pelos organismos internacionais, como a CEPAL, como um importante documento para reforçar os direitos coletivos dos povos indígenas, incluindo a relação entre os direitos reconhecidos na “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas” de 2007.

Especificamente para a educação, a ênfase das políticas atuais recai sobre a “Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao

Longo da Vida para Todos”, denominada de E2030, documento elaborado por representantes de 160 países, bem como representantes de organizações multilaterais e bilaterais, os quais se reuniram em maio de 2015, “a convite da diretora-geral da UNESCO, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME, 2015)” (UNESCO, 2015, p. 1).

O E2030 retoma os compromissos de educação assumidos no Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, em 1990, e reiterado na Declaração de Dakar de 2000. Além disso, reassume a lógica de educação como importante impulsionadora do desenvolvimento e para alcançar os ODS. Ela é entendida, ainda, como responsável pela promoção da diversidade cultural, linguística e étnica e também é reafirmada como “bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015, p.1). Dentre os pontos destacados, há o reforço da necessidade de inclusão com equidade e igualdade de gênero no acesso à educação.

Em 2017, a UNESCO publicou o documento “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem”, com o objetivo de ser um guia para o “uso da EDS na aprendizagem para os ODS e, conseqüentemente, contribuir para a realização dos ODS. O guia identifica objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS” (UNESCO, 2017, p. 1).

O que se denota nessas ações mundiais, como já ressaltado por Novak (2014) ao analisar os documentos das agências e organismos internacionais, é a ênfase na mudança de atitudes. Visando à paz e à humanização, os discursos e ações das agências internacionais, cujos princípios são fielmente adotados nas políticas públicas brasileiras, atuam no sentido de que se deve abandonar qualquer tipo de educação que controle e molde o comportamento dos sujeitos. Denota-se, então, que os povos indígenas têm o direito à autonomia e tomada de decisão sobre a educação das novas gerações.

## **Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí no Paraná: situação socioeconômica e a sustentabilidade**

O Paraná é habitado por indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, cujas ancestralidades remontam a mais de dois mil anos na região. Os povos Kaingang compõem a terceira maior população indígena no Brasil, sendo cerca de 38.000 pessoas, conforme o último recenseamento (IBGE, 2022). Este grupo étnico está territorializado nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná, soma uma população de mais de 10.000 pessoas e estão em 16 Terras Indígenas demarcadas, além de acampamentos de retomada e reocupação de antigos territórios. Chamados Jê do Sul, são falantes da língua kaingang, têm organizações socioculturais e etnoconhecimentos (Mota; Novak, 2008), que transmitem entre as gerações, por meio de processos próprios de ensino e aprendizagem.

Os territórios da bacia hidrográfica do Rio Ivaí, no centro-norte do estado do Paraná, abrigam três Terras Indígenas: TI Ivaí, TI Faxinal e TI Marrecas. Nelas, vivem 2881 indígenas (IBGE, 2022): a maioria da etnia Kaingang e algumas famílias da etnia Guarani. Conforme dados arqueológicos, os Kaingang e os Guarani ocupam a região desde 2.500 anos antes do presente (Chmyz, 1981).

A Terra Indígena Ivaí, a maior em termos populacionais, está situada nos municípios de Manoel Ribas e Pitanga, possuindo um território que abrange 7.200 hectares, tendo sofrido uma drástica redução, visto que em 1949, conforme acordos de demarcação feitos entre os indígenas e o governo, era de 36.000 hectares. Nessa comunidade, vivem mais de 300 famílias Kaingang, num total de 1699 pessoas (IBGE, 2022). As fontes de renda e subsistência são a agricultura familiar, aposentadorias, salários oriundos de alguns empregos públicos temporários e trabalhos provisórios em fazendas do entorno. Mulheres e jovens se dedicam ao trabalho com artesanato e os comercializam, com suas crianças, em cidades vizinhas (Mota *et al.*, 2003).

A renda proveniente do artesanato de cestarias, confeccionadas com taquara (*Bambusa sp*) e buriiti (*M. flexuosa*), é de responsabilidade das mulheres nas três comunidades. Elas saem em busca de matéria prima para a fabricação de cestos, balaies, peneiras, chapéus e outros artigos de taquara e, mais recentemente, pela escassez dessa matéria prima devido ao desflorestamento, têm utilizado fibras sintéticas para essa produção, que é comercializada nas maiores cidades da região.

Conforme estudos da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), nesse contexto, os padrões culturais originários têm levado as mulheres indígenas a assumir grandes responsabilidades nas atividades produtivas, “assumindo às vezes a carga total da responsabilidade para o sustento de suas famílias, devido à instabilidade da ocupação de seus companheiros” (CEPAL, 2015, p. 67). Nas cidades, sem políticas públicas específicas e adequadas, nas mais diversas áreas sociais, “as mulheres indígenas estão expostas a novas e graves situações de vulnerabilidade, devido à sua tríplice condição de mulheres, migrantes e indígenas” (CEPAL, 2015, p. 69).

Espoliados da maior parte de seus territórios e de formas próprias de sustentabilidade, os indígenas da região dependem dessa atividade de produção e comercialização do artesanato para a manutenção das famílias e, portanto, seu trânsito, mobilidade e busca de mercado consumidor do artesanato tem levado ao aumento da presença dos indígenas nos centros urbanos da região (Mota; Novak, 2008).

Conforme estudos de Garlet (2010, p. 135), o artesanato Kaingang, além de contribuir com as necessidades básicas da vida, é “importante expressão de resistência cultural e política e de preservação de especificidades culturais e étnicas”. Para os Kaingang, o trabalho com o artesanato, desde a produção até a comercialização, corresponde a um importantíssimo processo educativo para as crianças. Assim, no âmbito da organização familiar, eles estão ensinando seus filhos a viver e reproduzir essa atividade vital que garante a vivência familiar, a mobilidade, a coleta de doações e a sustentabilidade do grupo. Como destacado por um indígena da etnia, “a gente está ensinado eles para no futuro eles não sofrer problema com a falta de emprego que a gente tem, eles vão dizer ‘Ah nós temos o nosso artesanato, nossa cultura, vamos fazer para nós vender’” (Chuva, 2009 *apud* Garlet, 2010, p. 171).

As crianças, desde o nascimento, são cuidadas por suas mães, tias, avós, irmãs, irmãos e primos mais velhos. Segundo os estudos de Andrioli e Faustino (2019) e nossas observações de campo, quando as crianças têm por volta de 7 anos, começam a trançar fitas de taquaras preparadas pelas mães, avós ou irmãs maiores, de modo que participam de todo o processo, desde a busca da taquara, observando e aprendendo. Com isso, as crianças começam a confeccionar pequenos

cestinhos e, ao adquirir habilidades, também podem contribuir na confecção de cestos ou balaios maiores.

Por ocasião de uma reunião comunitária na Terra Indígena Faxinal, sentamos ao lado de um ancião Kaingang, Sr. Antônio Brasília, durante a qual o cacique instava as famílias Kaingang a garantirem que seus filhos frequentassem a escola diariamente para evitar faltas. Após a fala da autoridade local, o Sr. Antônio nos fez a seguinte pergunta: “Professora, quando nossas crianças crescerem, o governo vai arrumar emprego para todas elas?” (Brasília, 2014). Ele sabia que a pergunta ficaria sem resposta.

Seja como for, as crianças indígenas aprendem em seus grupos familiares extensos, pela participação, observação, escuta atenta, imitação, brincando e praticando diferentes atividades. Por falta de compreensão ou aceitação dos processos próprios de aprendizagem, grande parte da sociedade envolvente estigmatiza as culturas indígenas, objetivando enquadrá-las à sociedade de mercado. Por isso, não raras vezes, ao verem crianças com suas famílias nas ruas, rodoviárias, avenidas e sinaleiros, nas atividades de artesanato, as pessoas não indígenas tendem a rotular isso de trabalho infantil e cobram do poder público a aplicação de regras padronizadas pelo mundo ocidental, desconsiderando a organização sociocultural familiar indígena. Essa abordagem reflete visões eurocêntricas, que tendem a julgar as ações do outro com base nos padrões econômicos e culturais ocidentais.

Conforme Lander (2005), o universalismo liberal europeu produziu um processo sistemático de exclusões, um “universalismo eurocêntrico excludente” desenvolvido por influentes teóricos como John Locke, Hegel e outros.

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal (Lander, 2005, p. 12).

A sociedade capitalista estabeleceu uma separação entre o trabalho e a vida, bem como entre as crianças e suas famílias. Por isso, desde muito pequenas, são enviadas à escola para a família poder trabalhar, sendo matriculadas em creches — atualmente chamadas de Centros de Educação Infantil —, onde permanecem o dia todo. O trabalho tornou-se emprego, perdendo a função humanizadora de transformação do meio e de si. Diferente disso, Leontiev denomina trabalho como atividade criadora e produtiva, desenvolvida nas gerações mais novas pelo contato com as gerações mais velhas, segundo o autor:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 265-266).

Conforme Tommasino (1998, p. 2), desde o desenvolvimento das cidades com as Reduções Jesuítas, que sediaram as colônias portuguesa e espanhola, no século XVI, os indígenas se relacionam

com esses espaços, pois “a própria construção das cidades teve como mão-de-obra os indígenas conquistados pelos europeus”.

Dessa forma, a presença nas cidades hoje, quer sentados nas calçadas da área do comércio, quer ocupando os canteiros das avenidas centrais, produzindo e comercializando artesanato, junto a suas famílias extensas, tem significados culturais profundos para os indígenas que estão além das questões de sobrevivência. Somado a esses fatores, as cidades crescem e cada vez mais se aproximam das aldeias. Faz-se necessário aprender a estabelecer novas relações, novas reciprocidades, desde atividades de coleta de doações, passeios, visitas à igrejas, uso de transportes urbanos, conhecimento de escada rolante, elevadores, portas giratórias de bancos onde sacam benefícios, consultas e tratamentos médicos e muitas outras atividades que as famílias indígenas praticam e que suas crianças estando juntas, aprendem. Esse deslocamento aldeias/cidades faz parte da mobilidade indígena e, especialmente para as crianças, pressupõe inúmeros aprendizados em uma educação que ocorre fora dos espaços formais, como os da escola, mas em diferentes espaços/instituições da sociedade envolvente.

[...] o trabalho se caracteriza como momento de troca de experiência entre os membros do grupo. O trabalho constitui assim importante aspecto da vida comunitária de muitas sociedades indígenas, fornecendo as bases de uma organização social de tipo igualitária, em que a família funciona como unidade básica de produção, acumulando e trocando os conhecimentos indispensáveis à subsistência de todos os seus membros (Faleiros, 2004, p. 65).

Nas cidades, “os índios recriaram um espaço kaingang no mundo dominado pelos brancos, seguindo um padrão pré-existente. Mesmo tendo alterado seu modo de vida, os Kaingang não perderam seu *ethos* caçador-coletor” (Tommasino, 1998, p. 69). Buscam, constantemente, elementos para sua vida material nas cidades, num processo de dinâmica cultural, sem deixar de lado sua identidade e demais elementos culturais.

Nas aldeias, as crianças participam de atividades e brincadeiras ao ar livre. Em geral, quanto aos meninos,

[...] a maior parte deles caçam passarinho, ou vão pescar. Eu falo da minha família, porque eu vejo na comunidade ainda tem bastante isso eles vão pescar, eles vão brincar no rio, vão caçar passarinho. Plantar é bem poucos que plantam, falta sementes e maquinários. Está bem pouca a atividade com a lavoura porque agora já está bem mais difícil que antigamente, 10, 15 anos atrás tinha bastante ainda que trabalhava na lavoura e hoje não. Temos que ir buscar sustento, também nas cidades (Anastácio, 2014).

A permanência dos Kaingang na cidade caracteriza-se como a necessidade de dominar práticas econômicas, tendo que criá-las ou traduzi-las dentro do seu próprio contexto, e estabelecem com os não índios uma interação econômica que gera a venda desses objetos, pois não há outra opção a não ser a inserção nesse modelo econômico. Com isso, desenvolvem estratégias de participação. A pesquisadora afirma, ainda, que os Kaingang não incorporam pacificamente tudo o que vem de fora, mas desenvolvem “*habitus econômico*, gradativo e carregado de elementos culturais”. Assim,

[...] a sociedade kaingang continua reproduzindo uma cultura específica e distinta da ocidental, apesar das aparências ocidentalizadas. A cultura tradicional, herdada de seus antepassados,

teve de ser trabalhada, adaptada, reformulada, modificada, repensada, inventada, de forma a enfrentar a nova conjuntura histórica (Tommasino, 1998, p.68).

A partir das novas dinâmicas sociais, os Kaingang reelaboram suas territorialidades. Para Pacheco de Oliveira (1998, p. 55), “a noção de *territorialização* é definida como um *processo de reorganização social*”. Neste sentido, os Kaingang, nos espaços urbanos, começaram um novo processo de (re)territorialização, e uma alternativa é a venda do artesanato (Tommasino, 1998). A presença na cidade é uma das maneiras de adaptar-se ao novo/antigo ambiente natural, social, econômico e político.

Conforme a publicação *Securing Land Rights for Indigenous Peoples in Cities* de 2011, do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (UN-Habitat), a migração dos povos indígenas para as cidades é resultado das perdas territoriais (UN-Habitat 2011, p. 1), bem como do avanço das cidades sobre as Terras Indígenas.

A publicação *A Cidade como Local de Afirmação dos Direitos Indígenas*, da Comissão Pró-Índio de São Paulo, evidencia que as condições de vida dos indígenas os impulsionam para irem para as cidades, já que são um caminho para enfrentar a insegurança e as carências que vivem. Desta forma, é importante destacar que

[...] na proposição de políticas públicas para os índios na zona urbana é preciso olhar para as duas “pontas”: a cidade e a terra de origem. As ações visando melhorar as condições de vida dos índios na cidade devem se somar e não substituir aquelas destinadas a garantir todas as condições para a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, nas terras de origem (Comissão Pró-Índio, 2013, p. 9).

O poder público nas cidades, com a ajuda de algumas organizações não-governamentais, tem buscado criar condições de alojamento, contudo, os espaços são restritos e raramente comportam todos os grupos. Permanecem os acampamentos provisórios presentes nas cidades “são uma reedição, histórica e culturalmente atualizada, de uma antiga tradição Kaingang” (Tommasino, 1998, p. 69). Nos diversos acampamentos que organizam, os indígenas “recriam, temporariamente, um espaço social tipicamente Kaingang: deslocam-se em grupos de parentesco, cada qual instala sua barraca (Tommasino, 1998, p. 69). Vivenciando essas experiências, as crianças estão inseridas nos processos próprios de aprendizagem do grupo cultural ao qual pertencem, ao lado de numerosos parentes.

Nestes acampamentos e em todas as atividades realizadas nas cidades, as crianças estão inseridas com suas famílias. Tanto estudos antropológicos citados como para a Organização Internacional do Trabalho - OIT (Brasil, 2004) destacam que, nas sociedades indígenas, o trabalho faz parte da vida cotidiana e fonte de aprendizagem. Trabalhar com suas famílias é aprender junto, pois o trabalho é a troca de experiência, aspecto da vida comunitária, e construção coletiva dos conhecimentos. Na organização social coletiva e igualitária que a família “funciona como unidade básica de produção, acumulando e trocando os conhecimentos indispensáveis à subsistência de todos os seus membros” (Brasil, 2004, p. 14).

A presença de crianças junto às suas mães e tias indígenas nas cidades, acaba cumprindo uma outra função: sensibilizar mais algumas pessoas a fazerem doações de roupas, brinquedos e a

comprarem o artesanato para contribuir com as famílias. Porém, cabe observar que as cidades para os povos indígenas, de forma geral, costumam ser ambientes hostis, podendo expressar diferentes formas de opressão, discriminação, preconceito, violência, abusos e exclusão. Permanece latente ainda, entre muitos, o desconhecimento, a ideia do índio preguiçoso, pouco afeto ao trabalho porque a visão que prevalece é a do emprego em firmas e não uma produção familiar artesanal. Há a visão de que os índios verdadeiros, puros, devem viver na mata. Piovezana, Silva e Piovezana (2016, p. 14) destacam visões que se converterem “em poderoso estereótipo que, ainda hoje, está muito presente nos discursos discriminatórios. Esse preconceito é engendrado por total desconhecimento da história de vida dos povos originários”.

Para os autores, “a indiferença identificada nos olhares das pessoas em relação à presença dos pequenos indiozinhos que circulam pelas ruas das cidades, golpeia de forma descarada a dignidade da pessoa humana” (Bernardi; Bortoleto; Piovezana, 2015, p. 358). A situação de exclusão e preconceito em que vivem os povos indígenas acaba sendo naturalizada. Porém, mesmo neste difícil contexto e ambiente das cidades, as famílias indígenas têm buscado ensinar seus filhos de forma ampla e diversificada em diferentes espaços, posto que, ao mesmo tempo em que necessitam se relacionar de alguma forma com as cidades, atuam para preservar a organização sociocultural própria.

Diante dessa realidade, a educação escolar indígena, feita pelos próprios indígenas reunindo professores indígenas, comunidade e lideranças, tem atuado no sentido de articular as pautas dos movimentos sociais indígenas com o currículo da escola (Domingues, 2020). Os movimentos dos professores e gestores indígenas têm buscado garantir os direitos conquistados e estabelecer processos próprios de ensino e aprendizagem via a formação continuada de professores nas próprias escolas, que estão conseguindo avançar na interculturalidade (Domingues, 2020).

## Considerações finais

Historicamente, os povos indígenas estão presentes ou frequentam as cidades, em especial, os grandes centros onde podem, na atualidade, comercializar seus artesanatos e conseguir doações de utensílios de que necessitam, após terem perdido grande parte de seus territórios e, com eles, suas formas tradicionais de trabalho e sustentabilidade. Este processo representa um espaço de importante aprendizagem para as crianças e jovens.

Mesmo em áreas demarcadas, as condições de sustentabilidade para os povos originários são insuficientes, devido ao crescimento demográfico indígena, ao desgaste dos solos e à escassez de recursos naturais. A perda de florestas que abrigavam alimentos, plantas medicinais, caças, mel, palmito, raízes e inúmeros outros elementos que faziam parte da alimentação das comunidades ancestrais contribui para a intensificação dessa dificuldade.

Ainda quando há um rio passando por uma aldeia, na grande maioria dos casos, ele está poluído pelas atividades do entorno, pelo uso de agrotóxicos das lavouras, a instalação de frigoríficos/matadouros e fábricas com seus dejetos, esgotos e outras ações que destroem a qualidade da água e acabam com a abundância dos peixes.

Sem condições de prover a existência nas áreas rurais, famílias indígenas migram periodicamente para as cidades e fazem questão de levar suas crianças, pois, além de não aceitarem se separar delas, as cidades representam espaços de aprendizagem, passeios, brincadeiras, diversão. Porém, representam também espaços inóspitos e excludentes, onde se manifestam diferentes formas de preconceito e discriminação. Além disso, o espaço urbano é totalmente diferente das aldeias, com desconhecidos códigos, regras, língua e organização política.

Por outro lado, em meio à realidade hostil das cidades, também encontram pessoas humanizadas, conscientes e acolhedoras que ajudam, criam espaços, militam, defendem a diversidade e o direito de todos de ir e vir, bem como o direito dos povos de serem diferentes e educarem seus filhos de forma distinta, fora de instituições educativas ocidentais, como as creches. Observa-se, na realidade indígena atual, que a resistência lhes tem permitido a elaboração e reelaboração de dinâmicas, estratégias de convivência, de reterritorialização dos espaços, podendo, de tal maneira, dar continuidade a suas existências com autonomia.

## Referências

ANASTÁCIO, Márcia. [37 anos]. [julho de 2014]. Entrevistador: FAUSTINO, Rosângela Célia. Manoel Ribas, Paraná. 27 de julho de 2014.

ANDRIOLI, Lucina Regina; FAUSTINO, Rosângela Célia. Vivências de Crianças Indígenas Kaingang na cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento. *Humanidades & Inovação*, 2019, v. 6, n. 15, p. 54-69. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1541>

BERNARDI, Luci dos Santos; BORTOLETO, Edivaldo J.; PIOVEZANA, Leonel. A Infância Indígena: trabalho e educação das crianças kaingang. In: ARROYO, Miguel González Arroyo; VIELLA, Maria dos Anjos; SILVA, Maurício Roberto da (Org). *Trabalho e Infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis: Vozes, 2015. p. 339-365.

BM. Banco Mundial. *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. Washington, DC: World Bank, 2013.

BM. Banco Mundial. *América Latina indígena no século XXI*. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/603241467994679041/pdf/Am%3%A9rica-Latina-ind%3ADgena-no-s%3A9culo-XXI-a-primeira-d%3A9cada.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 3/1999*. Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder

Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)

BRASÍLIO, Antônio. [72 anos]. [outubro de 2014]. Entrevistador: FAUSTINO, Rosângela Célia. Cândido de Abreu, Paraná. 13 de outubro de 2014.

CEPAL. Unicef. Los derechos de las niñas y los niños indígenas. *Boletim de setembro da Cepal*. 2012.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35992/1/Desafios-14-CEPAL-UNICEF\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35992/1/Desafios-14-CEPAL-UNICEF_es.pdf)

CEPAL. *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y Sociales em el CEPAL*. Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Original: Espanhol. Nações Unidas. Impresso em Santiago, Chile, 2015.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf)

CEPAL. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/47), Santiago, 2020.

CHMYZ, Igor (Coord.). *Relatório das pesquisas arqueológicas realizadas na área da Usina Hidrelétrica Foz do Areia*. Convênio Copel-UFPR. Curitiba, 1981.

COMISSÃO Pró-Índio de São Paulo. *A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas*. São Paulo: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

CONEEI. *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CONEEI. *II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DOBYNS, Henry F. An appraisal of techniques with a new hemispheric estimate. *Current Anthropology*, v. 7, n. 4, p. 395-416, 1996. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/200749>

DOMINGUES, Jefferson Gabriel (Org.). *Nhemboaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural*. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE). Universidade Estadual de Maringá, 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. Las funciones de la política social en el capitalismo. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (Org.). *La Política Social Hoy*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-70.

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

FREITAS, Suzana Cristine de; FAUSTINO, Rosangela Célia. Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, 2020.

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3532>

GARLET, Marinez. *Entre cestos e colares, faróis e parabrisas: crianças Kaingang em meio urbano*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HARTMANN, Robert; OBEREM, Udo Quito. Un centro de educación de indígenas em El siglo XVI. In: HARTMANN, Thekla; COELHO, Vera Penteado (Org.). *Contribuições à Antropologia em homenagem ao Professor Egon Schaden*. São Paulo: 1981. Coleção Museu Paulista, Série Ensaios, v. 14, p. 105-127.

HEMMING, John. *Ouro Vermelho: a conquista dos índios brasileiros*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. *Censo demográfico 2022*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://censo2022.ibge.gov.br/>

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntrico. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMES, Santiago. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1-128. (Biblioteca Ciências Sociais). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOTA, Lucio Tadeu (Org.). *Diagnóstico etno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR*. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações Laboratório de Arqueologia, Etnologia Etno-História [CD-ROM]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

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

NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da universidade estadual de Maringá*. 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. AG/RES.2888 (XLVI-O/16): Aprovada na terceira sessão plenária, realizada em 15 de junho de 2016. [https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND\\_POR.pdf](https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf)

ONU. Assembleia General. *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959. [https://undocs.org/es/A/RES/1386\(XIV\)](https://undocs.org/es/A/RES/1386(XIV))

ONU. *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General. Nueva York, 2000. <https://www.dipublico.org/conferencias-diplomaticas-naciones-unidas/cumbre-milenio-2000>

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro, 2008. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*. n. 4, v. 1, p. 47-77, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>

PIOVEZANA, Giovana Didoné; SILVA, Maurício Roberto da; PIOVEZANA, Leonel. As crianças indígenas em movimento no cotidiano das ruas da cidade: entre o trabalho e a cultura lúdica. *Educação & Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 1-25, 2016. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/index>

POPOLO, Fabiana Del; OYARCE, Ana María. Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago do Chile: CEPAL, 2005. <https://www.cepal.org/es/eventos/seminario-internacional-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina-caribe-relevancia>

PSACHAROPOULOS, George; PATRINOS, Harry Antony. *Indigenous people and poverty in Latin América: an empirical analysis*. Washington: Banco Mundial, 1993.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p.227-278.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>

THORNTON, Russell; MILLER, Tim; WARREN, Jonathan. American Indian population recovery following smallpox epidemics. Arlington – Virgínia/US. *American Anthropologist*, v.93, n. 1. p. 28-45, 1991.  
<https://www.jstor.org/stable/681472>

TOMMASINO, Kimiye. Os novos acampamentos (Wãre) Kaingang na cidade de Londrina: mudança e persistência numa sociedade Jê. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 66-71, 1998.  
<http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.1998v3n2p66>

UNESCO. *The Race Question*. UNESCO and its programme, 1950.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002256>

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Icheon, Korea, 2015.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. França, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

UN-HABITAT. *Securing Land Rights for Indigenous Peoples in Cities*. Un-Habitat. United Nations Human Settlements Programme, 2011.  
<https://unhabitat.org/books/securing-land-rights-for-indigenous-peoples-in-cities/>

---

## ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil.

## MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

## LÚCIO TADEU MOTA

Doutor em História, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito.

Autor 2 – Construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito.

Autor 3 – Elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito.

### **APOIO/FINANCIAMENTO**

Não houve.

### **DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA**

Dados serão fornecidos se solicitados.

### **COMO CITAR ESTE ARTIGO**

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MOTA, Lúcio Tadeu. Crianças Kaingang em Espaços Urbanos: Aprendizagens Culturais e Sustentabilidade Indígena no Paraná. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88551, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88551>

*O presente artigo foi revisado por Fábio Alexandre Sexugi. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 20/11/2022

**Aceito:** 16/02/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

