

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICA, DEBATES E
AÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MARIANA MENDONÇA BERNARDINO

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICA, DEBATES E AÇÕES
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada por MARIANA MENDONÇA BERNARDINO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^(a). Dr^a.: ROSANGELA CELIA FAUSTINO

MARINGÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B523e	Bernardino, Mariana Mendonça Educação escolar indígena : política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria histórico-cultural / Mariana Mendonça Bernardino. -- Maringá, PR, 2015. 158 f.: il. color., figs., tabs. Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Célia Faustino. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 1. Educação escolar indígena. 2. Política pública. 3. Alfabetização. 4. Teoria histórico-cultural. I. Faustino, Rosangela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 23.ed. 371.829
-------	---

MARIANA MENDONÇA BERNARDINO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICA, DEBATES E AÇÕES
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosangela Celia Faustino (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak- UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Marta Chaves – UEM

27 de março de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, princípio e fim deste trabalho, pelo dom da vida e por sua presença e cuidado durante minha existência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena e a todos os cidadãos brasileiros que, com seus impostos permitiram que durante dois anos me dedicasse à pesquisa com auxílio financeiro do governo federal, meu respeito, admiração e agradecimento.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, aos seus professores e ao Hugo e a Márcia, meus agradecimentos pela dedicação e compromisso com a Educação.

Minha eterna gratidão a todos da minha família representada pela matriarca Maura de Souza Faria, minha mãe, suporte indispensável a todos os meus sonhos e projetos.

Aos professores Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak, Dr^a. Marta Chaves, Dr^a. Fatima Aparecida de Souza Francioli e Dr^o. Francisco Edvirges Albuquerque, meu respeito e agradecimento pelas contribuições a este trabalho.

Aos amigos do Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história, Adriana, Luciana, Marcella, Rita, Keros, Maria Christine, Maria Luiza, Eder, Paulo, Luane, Aletheia e aos alunos indígenas Alexandre e Eli Eder meus sinceros agradecimentos pelas contribuições com este trabalho.

À Géssica, Gislaine, Karina e Franciele pela amizade sincera desde a graduação e pela compreensão da minha ausência, meu sincero, muito obrigada!

Meus agradecimentos aos alunos, amigos e colegas de trabalho da Escola Municipal Walter Antunes Pereira pela compreensão ao meu processo de aprendizagem e por complementarem meu aprendizado. De modo especial à professora Geralda Aparecida Fonsseca, por me ensinar com sua experiência profissional e seu comprometimento com uma educação de qualidade para todos.

Minha eterna gratidão aos amigos do Ministério Universidades Renovadas por me lembrarem a importância de unir fé e razão no ambiente

acadêmico e profissional para a construção de uma civilização digna e humana a todos.

À professora Dr^a. Rosângela Celia Faustino, minha gratidão, respeito e admiração pelo ser humano, mulher, mãe e profissional que é. Obrigada pelo exemplo e marca que deixa em minha vida pessoal e profissional durante os seis anos de orientação e convivência até agora.

BERNARDINO, Mariana Mendonça. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICA, DEBATES E AÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Celia Faustino. Maringá, 2015.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta Dissertação teve como tema de investigação a Educação Escolar Indígena (EEI) visando ao estudo da política educacional e suas origens, dos debates feitos por pesquisadores e de ações para a alfabetização de crianças indígenas bilíngues na atualidade. O objetivo central foi identificar e discutir as principais propostas e ações em relação à alfabetização uma vez que as informações estatísticas do INEP e do IBGE apresentam grande presença de crianças com idade acima da média brasileira, concentradas nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa se insere no Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena desenvolvido junto ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP), Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá sendo de caráter bibliográfico, documental e empírico. As fontes de pesquisa foram artigos de periódicos da área de Educação – periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teses, dissertações, capítulos e livros disponíveis nas Bases de Dados da área de educação e pesquisas classificadas como “estado da arte”. Destas fontes Estudou-se a forma como a alfabetização foi discutida em publicações advindas da linguística e antropologia – áreas correlatas – tendo em vista o caráter interdisciplinar da área de Educação Escolar Indígena. O referencial teórico adotado é o da Teoria Histórico Cultural tendo em vista a defesa de seus fundadores – Vigotski, Luria e Leontiev – da educação escolar como direito de todos e uma conquista da humanidade e da importância, por ela atribuída ao papel do professor como mediador do ensino e da aprendizagem enfatizando a relevância da organização do espaço e do planejamento das ações necessárias à alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Políticas educacionais; Debates Acadêmicos; Alfabetização; Anos Iniciais.

BERNARDINO, Mariana Mendonça. **INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: POLICY, DEBATES AND ACTIONS FOR LITERACY**. f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Rosangela Celia Faustino. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The research that gave rise to this Dissertation had as its research theme the Indigenous School Education (EEI) aiming at the study of educational policy and its origins, the debates made by researchers and actions for the literacy of bilingual indigenous children today. The central objective was to identify and discuss the main proposals and actions in relation to literacy since the statistical information of INEP and IBGE present a large presence of children above the Brazilian average, concentrated in the early years of elementary school. The research is part of the Observatory Project of Indigenous School Education developed with the Interdisciplinary Program of Population Studies (PIESP), Laboratory of Archeology, Ethnology and Ethno-history (LAEE) of the State University of Maringá, being bibliographical, documentary and empirical. The research sources were articles from Education journals - journals from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), theses, dissertations, chapters and books available in the Education and Research Databases classified as "state of art". From these sources, we studied the way literacy was discussed in publications from linguistics and anthropology - related areas - in view of the interdisciplinary nature of the area of Indigenous School Education. The theoretical framework adopted is that of the Historical Cultural Theory in view of the defense of its founders - Vigotski, Luria and Leontiev - of school education as a right of all and an achievement of humanity and of the importance attributed by it to the teacher's role as mediator teaching and learning emphasizing the relevance of organizing space and planning the actions necessary for literacy and literacy.

Keywords: Indigenous School Education; Educational policies; Academic Debates; Literacy; Early Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Livro Didático Bilíngue Jané Rekó Pararuhá: Narrativas Xetá. Projeto Jané Rekó Pararuhá: o contar de nossa existência – 2012. Acervo: Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Figura 2: Material didático preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Figura 3: Material didático preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Figura 4: Jogos matemáticos preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Figura 5: Contação de histórias em Curso de Formação de Professores Indígenas SIE - Saberes Indígenas na escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Figura 6: Oficina Pedagógica. Tema Literatura e Jogos na Escola. Escola Estadual Indígena Cacique Kofej – TI São Jerônimo/São Jerônimo da Serra-PR. OBEDUC – 2012. Acervo: PIESP/LAEE/UEM.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas da Educação Infantil por Etapas e Modalidades de Ensino.....	p. 55
----------	---	-------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Quantidade de artigos sobre Educação Escolar Indígena no período de 1975-1995..... p. 71

Gráfico 2 Quantidade de artigos sobre Educação Escolar Indígena por extrato..... p. 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação de trabalhos sobre a Educação Escolar Indígena por ano no período de 1998 a 2013.....p. 59

Quadro 2 Títulos e agências financiadoras de projetos na área da Educação Escolar Indígena vinculados ao PIESP/LAEE/UEM.....p. 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEI –Educação Escolar Indígena

INEP – Instituto Nacional de

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIESP/LAEE/UEM – Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/
Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história/Universidade Estadual de
Maringá

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

THC – Teoria Histórico-Cultural

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIC – Programa de Iniciação Científica

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

SIL – Summer Institut of Linguistics

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OEA – Organização dos Estados Americanos

CEPAL – Comissão Econômica para a America Latina e o Caribe

BM – Banco Mundial

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

OBEDUC/indígena – Observatório da Educação Escolar Indígena

PIBID-Diversidade – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

MEC – Ministério da Educação

USAID – United States Agency for International Development

ONU – Organização das Nações Unidas

MJ – Ministério da Justiça

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação
FNDE/CD – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Conselho Deliberativo
CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
NEIS – Núcleos
CONFITEAs – Conferência Internacional de Educação de Adultos
MINC – Ministério da Cultura
T.I. – Terra Indígena
ANPED – Associação Nacional de Pedagogia
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GEEI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
FPS – Funções Psíquicas Superiores
CEEI – Conselho Estadual de Educação Indígena
SEED – Secretaria Estadual de Educação
PSS – Processo de Seleção Simplificado
CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa
UEL – Universidade Estadual de Londrina
FAE/UFMG – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
UNB – Universidade de Brasília
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
USP – Universidade de São Paulo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
PNTEE – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
IES – Instituição de Ensino Superior
NRE – Núcleo Regional de Ensino
GEPEC – Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Emancipação Humana
RIES – Rede Saberes Indígenas na Escola
LALI/UNB – Laboratório de línguas indígenas/Universidade Federal de Brasília.
IFRR – Instituto Federal de Roraima

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2 A FORMULAÇÃO DA POLÍTICA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	23
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FUNDAMENTOS E ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS	23
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI) EM LEIS E AÇÕES: UMA REVISÃO DE 1973 A 2014.....	30
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO	62
3.1 O QUE AFIRMAM OS PESQUISADORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS.....	78
4 QUESTÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS: O RCNEI E OS ESTUDOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	89
4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS	89
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS.....	99
4.2.1 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	102
4.2.2 A LINGUAGEM, A MEDIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSIQUICAS SUPERIORES (FPS): CONSIDERAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	105
4.3 A ALFABETIZAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS	113
5 A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS DO LAEE/CCH-UEM-PR.....	117
5.1 PESQUISA E EXTENSÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO LAEE: ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	120

5.2 O PERCURSO DA PESQUISA À EXTENSÃO JUNTO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	126
5.3 A ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS BILÍNGUES PARA A ALFABETIZAÇÃO: PLANEJAMENTO, CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	129
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	145

1. INTRODUÇÃO

A dissertação Educação Escolar Indígena: política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria histórico cultural começou a ser escrita desde o início da minha caminhada acadêmica. Me lembrar dos tempos da graduação era me lembrar que a Educação Escolar Indígena (EEI) permeou quase todas as disciplinas, a partir do segundo semestre no curso de Pedagogia e todo o tempo em que estive no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história (PIESP/LAEE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Nas disciplinas da didática me perguntava como seria usar tal metodologia na escola indígena, se os recursos didáticos que conheci na graduação poderiam ser usados com as crianças indígenas? Em que seria necessário adaptá-los, aprimorá-los? Inquietações que começaram a ser respondidas no tempo em que estudava e confeccionava recursos didáticos no LAEE.

Nas disciplinas de História da Educação, minha atenção se voltava à educação jesuítica e seus métodos, ao percurso que fez a EEI na história da educação no Brasil, curiosidade que foi canalizada para os grupos de estudo e indicações de leituras.

Nas disciplinas de Políticas o que se destacava na legislação era o que tratava da educação escolar para os indígenas, caminhada que continuei nos estudos com o LAEE. Nas disciplinas de Psicologia foi onde pude ampliar o que havia começado a aprender com a professora Dr^a. Marta Chaves sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC) e ver que essa era a que melhor fundamentava o desejo de uma EEI de qualidade que levasse os aprendizes à desenvolver suas funções psíquicas superiores, estudos que se fortaleceram com as formações no LAEE, e que permaneceram até o momento.

Todo esse percurso, ao longo de aproximadamente seis anos me levaram a questionar: diante das políticas educacionais para a EEI, qual a contribuição do LAEE para a formação de professores indígena no Paraná? Sabia que o Laboratório se dedicava a projetos de pesquisa e extensão com a

EEI desde 2007 e identificar o resultado dessa dedicação se tornou meu problema de pesquisa.

No ano de 2009 iniciei minha participação no PIESP/LAEE, quando cursava o primeiro ano de graduação em Pedagogia na UEM, a princípio pelo convite da professora Rosângela Célia Faustino e, posteriormente, pelo interesse que adquiri durante os projetos de pesquisa e extensão voltados à EEI envolvendo professores e estudantes das populações indígenas que habitam territórios no Paraná.

Tendo ingressado no LAEE como acadêmica de iniciação científica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa de Iniciação Científica (PIC) que desenvolvemos sequencialmente, também contribuíram para o interesse na realização do trabalho que ora desenvolvemos no Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da mesma instituição.

O interesse em conhecer a política da EEI, por meio dos estudos e análises da legislação atual identificando os debates que se estabelecem, as propostas e ações em relação à alfabetização de crianças indígenas, nos anos iniciais do ensino fundamental, e as principais ações e programas para a alfabetização de crianças indígenas em curso no país, advém, assim, da participação em projetos desenvolvidos pelo PIESP/LAEE no período de 2009 a 2014. Contribuiu com este interesse os estudos da THC iniciados durante a graduação, na disciplina de Literatura Infantil com a professora Dr^a Marta Chaves e nas formações posteriores que tivemos no LAEE sobre a THC.

Os povos indígenas tiveram contato com a escrita e com algumas experiências em instrução escolar a partir do momento da colonização, ainda no século XVI por meio das ações da Companhia de Jesus como é a situação da etnia Guarani¹ que participam de atividades de leitura e escrita desde

¹ O termo Guarani define tanto a população, o grupo étnico, como a língua. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), a língua Guarani inclui-se na família linguística Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi. Segundo Aryon Dall' Igna Rodrigues, pesquisador emérito do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade de Brasília, os Nhandewa, Kaiowa e Mbya falam dialetos do idioma Guarani, que se incluem no mesmo tronco linguístico e, apesar das distinções entre os diferentes grupos, ou parcialidades Guarani, a diferença entre as suas línguas é mínima. Na antropologia considera-se esta divisão entre os Guarani como parcialidades (CASSULA; BERNARDINO. 2012, p. 3)

aquele período (FERREIRA NETO, 1994). Outras como os Kaingang², tiveram um contato mais tardio com a escola, por volta do século XIX.

No século XX, com o processo de aldeamento implementado pelo Estado, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1908-1967), as experiências com escolas entre estas populações foram se ampliando.

Conforme Tommasino; Fernandes (2003), Faustino (2006), Andrioli (2012), as instituições funcionavam nos moldes das escolas rurais do Brasil, no período, com salas de aula multiseriadas. Pelo afastamento das aldeias – em relação aos núcleos urbanos – a escola funcionava de forma precária devido, principalmente à ausência de prédios próprios, de professores permanentes e ainda pela própria resistência e ou dificuldades dos indígenas de enviar seus filhos para a escola. Geralmente as professoras das escolas existentes nas aldeias eram esposas dos chefes de Posto do SPI.

Desde o período imperial o sistema capitalista que se formava no Brasil, colocou ênfase no papel das missões religiosas para a instrução indígena. No Decreto 426, artigo 7º e nos demais, assim se orientou a educação

Inquirir onde há Índios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e Mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religiao de Jesus Christo, e as vantagens da vida social (BRASIL, 1845, p. 87).

Os missionários, foram, pelas elites que governavam o Estado brasileiro, destinados à civilizar os indígenas por meio da instrução religiosa. A educação escolar não tornava possível, desta maneira, o acesso a outros tipos de conteúdos, que não os religiosos, uma vez que só poderia ter acesso a conhecimentos científicos – começando pela linguagem escrita – membros da classe dominante.

² Os kaingang pertencem à família Jê do tronco macro-Jê. Os encontramos principalmente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. “[...] A linguista e missionária do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) Ursula Wiesemann classificou a língua dos Kaingang atuais em cinco dialetos: (1) de São Paulo (SP), entre os rios Tietê e Paranapanema; (2) do Paraná (PR), entre os rios Paranapanema e Iguaçu; (3) Dialeto Central (C), entre os rios Iguaçu e Uruguai, Estado de Santa Catarina; (4) Dialeto Sudoeste (SO), ao sul do rio Uruguai e a oeste do rio Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul; e (5) o Dialeto Sudeste (SE), ao sul do rio Uruguai e leste do rio Passo Fundo (ISA, s/d, s/p).

A criação da república e seus desdobramentos, como a abolição da escravidão, como não alterou substancialmente o sistema de produção – reproduziu, então, em grande parte, a ideologia do período anterior.

Com a extinção do SPI, durante o governo militar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que passou a ser responsável pela educação escolar dos povos indígenas. Em decorrência da intervenção direta do capitalismo internacional liderado pelos Estados Unidos, os países periféricos passaram a acatar também sua ideologia religiosa. Desta forma, a FUNAI realizou convênio com uma instituição evangélica norte americana, Summer Institut of Linguistics (SIL).

Conforme um debate existente sobre a questão da alfabetização de crianças bilingues (CUNHA, 1990; FAUSTINO 2006, 2010, 2011), nos anos de 1970, se instalou no Brasil, de forma mais efetiva o trabalho dos missionários que codificaram as linguas indígenas, elaboraram gramáticas, vocabulários e dicionários, promoveram a formação de professores indígenas – falantes da línguas indígenas tentando implantar a alfabetização bilingue nas aldeias para que os indígenas pudessem, não apenas ler suas doutrinas mas também abandonar suas culturas e adotar o modo de vida de trabalhadores assalariados.

O SIL já estava atuando entre os povos indígenas na América Latina, com a participação e aceitação de alguns antropólogos, desde os anos de 1930 (BARROS, 1994) tendo conseguido, no período militar, adentrar às aldeias e ter o controle sobre a educação escolar.

A ideia abaixo, expressa por um mentor intelectual do SIL, evidencia que, além do caráter evangelizador da ação alfabetizadora do Instituto, afinava-se este com a formação para o trabalho e o consumo na tentativa de transformar os povos indígenas em mão-de-obra assalariada

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo [religiosos indígenas], tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como

homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43).

Sobre o Programa de alfabetização do SIL, que perdurou no Brasil, até o ano de 1991 quando, por orientação dos organismos internacionais (FAUSTINO, 2006), a responsabilidade pela educação escolar indígena foi atribuída ao Ministério da Educação e Desporto por meio do Decreto nº 26.

Para Faustino (2006) isto ocorre porque, desde o final dos anos de 1970 e mais precisamente nos anos de 1980, tendo em vista um amplo programa desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com outras organizações internacionais (Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial (BM), destinado à “negociar” com as reivindicações dos movimentos sociais (FAUSTINO, 2006, p. 50). A nova ideologia proposta à educação escolar das minorias étnicas foi a educação intercultural, já implantada no tratamento das minorias em países da Europa ocidental com algum sucesso (VALENTE, 1998; CUCHE, 1999).

Na América Latina, a política da interculturalidade combateu fortemente a presença dos conteúdos religiosos na escola indígena e, em seu lugar, apregoou a necessidade de se colocar os conhecimentos cotidianos nas salas de aula e promover a modificação do bilinguismo implantando pelo SIL.

No âmbito dos movimentos sociais de base no Brasil, nesse período (final dos anos de 1970), e do Conselho Indigenista Missionário³ (CIMI), que propôs e coordenou assembleias indígenas, algumas experiências alternativas de educação escolar foram desenvolvidas em algumas regiões fora do “esquema SIL e militares brasileiros”.

As publicações do período foram estudadas e apresentadas resumidamente por Caplaca (1995). Nas lutas pela democracia e abertura política do Brasil, nos anos de 1980, os povos indígenas adquiriram maiores espaços de participação, se manifestaram, discutiram e reivindicaram direitos

³ [...] CIMI – Conselho Indigenista Missionário, ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972, teve sua existência marcada pela crítica à atuação tradicional da Igreja entre as populações indígenas e propôs novas linhas de ação pastoral tendo como objetivos principais a serem alcançados a autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras (FAUSTINO, 2006, p. 36).

em relação à terra, educação e saúde. O anúncio de mudanças veio com a Constituição brasileira de 1988.

Tendo em vista as orientações dos organismos internacionais e as manifestações sociais indígenas dos anos de 1980, a Constituição de 1988, assim como as demais constituições dos países em que há populações indígenas, passaram a incorporar os princípios da diversidade cultural garantindo o direito à especificidade e ao bilinguismo nas escolas indígenas tendo se iniciado um processo de reelaboração da política educacional voltada a estes grupos sociais.

Conforme Faustino (2006), no México, Brasil, Paraguai e outros países da América Latina, elaborou-se legislação sobre a educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas com ênfase na interculturalidade e no bilinguismo com a participação dos povos indígenas.

Os estudos e vivências até aqui citados nos levaram à pesquisa que investigou a EEI na área das políticas educacionais, dos debates feitos por pesquisadores e das ações para a alfabetização de crianças indígenas bilíngues na atualidade. O objetivo foi conhecer a EEI nesses aspectos, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, identificando as principais propostas e ações para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, o texto está assim organizado: a primeira seção apresenta o percurso da EEI de 1973 a 2014 por meio da legislação. Expomos as Leis que a fundamentam, além de aspectos históricos sobre a educação intercultural para a EEI perpassando as décadas de 1970, 1980 e 1990. Os estudos nessa seção contemplaram livros da área da educação e áreas afins, bem como em documentos do governo. A intenção foi identificar e analisar os programas governamentais voltados à EEI.

Na segunda seção estudou-se, de 1973 à 2014, por meio do levantamento das publicações disponibilizadas nos periódicos da área de Educação, classificados de A1 à B5 e disponíveis no portal *WebQualis* da CAPES, além de algumas contribuições da Antropologia e da Linguística, aspectos da alfabetização de crianças indígenas bilíngues. Primeiramente apresentamos os resultados da pesquisa nos periódicos por meio de uma tabela e em seguida a contribuição dos antropólogos e dos linguistas.

Considerando a alfabetização, e neste trabalho, a alfabetização de crianças indígenas, como um processo de ensino e aprendizagem que envolve grande complexidade, na terceira seção, fez-se um estudo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), por ser este um dos principais documentos da atual política educacional para a EEI; estudando-se, também, obras dos teóricos da THC como Vigotski (2006, 2010) Leontiev (2004), Mukhina (1995) tendo em vista o relevante papel atribuído à linguagem como um dos signos mais importantes criados pelos seres humanos.

Na quarta seção apresentamos algumas das vivências desenvolvidas pelo LAEE/UEM-PR por meio de projetos de pesquisa como o Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC-indígena) (CAPES/DEB/INEP), para a alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná, da Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) (MEC/SECADI/IES) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-diversidade) financiado pela CAPES.

Nas Considerações Finais buscou-se apresentar os resultados da pesquisa com as principais questões e ideias que perpassam esta modalidade de educação na atualidade demonstrando as contribuições das ações do LAEE, em curso, e a necessidade de maiores estudos e pesquisas na área da alfabetização em escolas indígenas uma vez que são raríssimos os textos que abordam a temática.

2 A FORMULAÇÃO DA POLÍTICA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Esta Seção tem como objetivo apresentar aspectos da trajetória da EEI no período de 1973 a 2014. Seleccionamos e estudamos as Leis que fundamentam e fizemos um breve histórico sobre a educação intercultural para a EEI perpassando as décadas de 1970, 1980 e 1990 por entendermos que este período é fundamental para a compreensão da política implantada em diferentes países do mundo, com populações minoritárias, no âmbito da implantação do neoliberalismo pelo capitalismo atual. A pesquisa para essa seção foi realizada nos livros, artigos e demais pesquisas sobre o período histórico, além dos documentos publicados em endereços eletrônicos dos governos federal e estadual (Paraná).

As décadas de 1980 e 1990 apresentaram um contexto histórico de grande crise econômica do sistema capitalista com impactos sobre a organização do trabalho e a formação humana. Houve grandes taxas de desemprego em diferentes partes do mundo (FORRESTER, 1997), a adoção apressada do neoliberalismo (FAUSTINO 2006) e mudanças na política educacional propagadas pelas convenções internacionais sobre educação como a de Jontiem⁴, nos anos de 1990.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FUNDAMENTOS E ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS

Conforme apresenta Faustino (2006), com os movimentos sociais de protesto e as reivindicações por emprego, moradia, escola, saúde no Brasil que datam do final da década de 1970 e durante a década de 1980; foi elaborada

⁴ O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento (BRASIL, 1993, p. 11)

uma plataforma voltada à tolerância, ao multiculturalismo, ao reconhecimento da diversidade cultural e à interculturalidade que perpassam as políticas públicas do período com grande aceitação por parte de diferentes setores sociais (FAUSTINO, 2006).

Reforça a questão do período em destaque, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 41) apud Faustino (2006, p. 44-45).

Em meados dos anos 70 exauriram-se os tempos do “milagre”. A crise econômica que coincidiu e se articulou à do capitalismo internacional – estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado –, gerou forte pressão sobre o regime militar e possibilitou fissuras irremediáveis em sua estrutura de apoio político. Em decorrência, buscou-se uma mudança na forma de condução das políticas sociais, inclusive a educação. [...] Questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas e o discurso da segurança nacional a ceder lugar a um outro que enfatizava a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas, aspectos recomendados pelos Planos de Desenvolvimento Econômico (PND) dos governos militares.

Faustino (2012a) observa que essa política voltada à cultura advém desde a criação da UNESCO, em 1945, que num contexto pós - segunda guerra mundial os países das economias centrais criaram organizações internacionais para orientar as práticas sociais, disseminar a ideia de paz mundial e harmonia entre as nações objetivando o avanço do capitalismo frente o comunismo, que se fortalecia.

Nesta acepção, os conceitos divulgados pela UNESCO sobre a tolerância e a convivência com as diferentes culturas tem seus fundamentos no liberalismo igualitário⁵ que foi baseado nos ideais de John Locke presentes em

⁵ Esta corrente de pensamento defende que um projeto moderno de Estado, para criar uma sociedade estável e bem estruturada deve basear-se nos princípios clássicos do liberalismo assentando-se, conforme Rawls (1981), no seguinte tripé: *promoção da mais ampla liberdade e autonomia para todos, combate a escandalosa pobreza e termino da injustiça racial*. O pensamento de John Rawls (1981) representa uma tentativa liberal de conciliar direitos iguais em uma sociedade desigual – ou seja, permitir a igualdade política para manter a desigualdade econômica – por meio de uma legislação que facilite e amplie as possibilidades de acesso a empregos e educação aqueles que chamou de *worst off*, “desvalidos”, compreendendo as minorias étnicas até então excluídas destes benefícios dando-lhes igualdade de oportunidade e condições de equidade para amparar-lhes e, ao mesmo tempo, satisfazer suas expectativas. Para tanto, os ricos, chamados por Rawls (1981) de *better off*, “talentosos”, melhor dotados “por nascimento, herança ou dom” devem ser benevolentes, aceitando uma diminuição em sua “participação material” em bens, salários e lucros, que seriam distribuídos em favor dos “outros”, os desvalidos e desassistidos adquirindo, os *better off*, em contrapartida, a esperança

sua *Carta sobre a tolerância*⁶, escrita em 1689. Ocorre, então, a retomada das ideias liberais no período neoliberal com modificações e adequações que as tornaram necessárias, tendo em vista as reivindicações e os movimentos sociais.

Para se compreender a função da UNESCO em relação à cultura Faustino (2012a), informa que é necessário retomar as exposições feitas pelo antropólogo Levi-Strauss, quando o mesmo foi convidado pela UNESCO, nos primeiros anos de sua atuação, em 1948, para proferir uma palestra sobre cultura na qual combateu o conceito de raça e o determinismo biológico difundidos na época, defendendo a ideia de cultura como explicação sobre as diferenças.

Há muito mais culturas humanas que raças humanas, já que umas se contam por milhares e as outras por unidades: duas culturas elaboradas por homens pertencentes à mesma raça podem diferir tanto, ou mais, que duas culturas provenientes de grupos de racionalmente afastados (LEVI-STRAUSS, 1976, p. 329-330).

As ideias de Levi-Strauss foram amplamente difundidas pela UNESCO em vários países, principalmente àqueles explorados desde o período da colonização e colocados na periferia do sistema (ARRIGUI, 2014) para atender aos interesses do sistema capitalista. A palestra encomendada, foi amplamente divulgada e passou a ser incorporadas nos estudos de antropólogos, sociólogos, historiadores, pedagogos e outros cientistas ao abordarem temas sociais e educação das minorias.

Outros antropólogos filiados à ideologia culturalista, como Franz Boas⁷, cujos escritos haviam se iniciado nos anos de 1930/40, também tiveram suas ideias amplamente divulgadas na academia dando-se ênfase às questões culturais e suas especificidades, em detrimento das questões econômicas que

e satisfação de estarem contribuindo com um mundo melhor (RAWALS (1981, apud FAUSTINO, 2006, p.63-64).

⁶ Sobre a necessidade da tolerância expressa Locke (1989, p. 24) “[...] Não é a diversidade de opiniões (o que não pode ser evitado), mas a recusa da tolerância para com os que tem opinião diversa, o que se poderia admitir, que deu origem à maioria das disputas e guerras que se tem manifestado no mundo cristão por causa da religião [...]”

⁷ Franz Boas (1858-1942), antropólogo judeu e alemão, afirmou em seus estudos que as diferenças entre os seres humanos estava mais relacionada aos aspectos cultural do que raciais, o que na época do lançamento de seu livro *The Mind of Primitive Man* (1911), gerou um impacto na Antropologia que influenciou nas demais áreas do conhecimento.

ajudam a entender a exclusão dos povos indígenas e a educação disciplinadora aos quais foram submetidos.

Faustino (2006) ao continuar apresentando a disseminação do discurso da diversidade menciona a crise estrutural da década de 1970, ao final da *era de ouro do capital*, e o declínio do socialismo real como condições que propiciaram a formulação e implantação do neoliberalismo⁸ em países periféricos⁹ como o Brasil.

Uma das ações para a execução do projeto neoliberal foi a reforma estrutural que previa “[...] um conjunto de medidas econômicas, políticas e institucionais, pensadas para atuar a longo prazo e para conseguir mudanças profundas na sociedade” (DÁVALOS, 2003, p.7). Essas mudanças vinham acompanhadas de um enxugamento e diminuição de ação executora por parte do Estado (HARVEY, 2005).

Como características dessa política, podemos mencionar:

[...] a privatização (transferência de patrimônio e ativos públicos produzidos pelo Estado para setores privados), desregulamentação, pelo rebaixamento de impostos sobre rendimentos altos, pela flexibilização dos mercados com abertura ao capital estrangeiro, internacionalização do mercado interno e criação de maciças taxas de desemprego, pelo ataque às legislações trabalhistas e pela diminuição das responsabilidades do Estado com as questões sociais (FAUSTINO, 2012a, p.92).

⁸ O neoliberalismo, fundado por Frederick Hayek no final da década de 1940, é uma crítica à política de Bem Estar, formulada por Keynes. A política de Bem Estar defende a intervenção do Estado na economia para diminuir os conflitos sociais, já a política neoliberal prevê que o Estado, ao ser governado por ela, recue na sua ação, se isenta de atender as reivindicações sociais para atender as necessidades do mercado (HARVEY, 2004)

⁹ Países periféricos, países em desenvolvimento ou países de ‘Terceiro Mundo’, dizem respeito a países que tem sua política, economia e educação sob orientações internacionais de países, desenvolvidos. “[...] esse termo, ‘Terceiro Mundo’ não nos chega como mera categoria descritiva para designar uma posição geográfica ou uma relação específica com o imperialismo [...]. Em suas duas dessas variantes, a maoísta e a diretamente nacionalista, o termo também pressupõe que o ‘Terceiro Mundo’, com seu Estado existente e suas formações de classe, e independentemente das deformidades dessas formações é uma alternativa real; de fato, um *locus* de resistência [...] contra usurpações por parte dos outros dois mundos. Não o socialismo, mas o **nacionalismo** sempre foi designado pelos propagadores desse termo [...] como a ideologia definitiva, memorável e imperativa do Terceiro Mundo (Há, naturalmente, ainda um outro uso desse termo que não tem pretensões teóricas e aplica a nomenclatura Terceiro Mundo simplesmente aos assim chamados países em desenvolvimento, de Cuba à Arábia Saudita e da China ao Chad. Esse é um uso polêmico, uma questão simplesmente de linguajar comum[...].” (AHAMAD, 2002, p.186-187 apud MILESKI, 2013, p.52) (grifo do autor).

A formulação de políticas ocidentais capitalistas – como a da interculturalidade – oriundas das economias centrais e que são impostas às diferentes regiões do mundo, não são recentes. A década de 1970 foi marcada por acordos internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), “[...] cuja finalidade era oferecer assistência técnica e cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro [...]” Carvalho (2012, p. 184).

Carvalho (2012, p. 202) ao analisar as políticas para a educação do final da década de 1970 e do início da década de 1980 afirma que nesse período “[...] a educação foi expressamente defendida como um mecanismo comprometido com a solução dos problemas sociais, como um dos instrumentos de correção das desigualdades sociais”. Isso se explica também pela mudança de ênfase nos programas dos organismos internacionais, que se voltaram menos à infraestrutura econômica e mais aos programas sociais relacionados e a agricultura (CARVALHO, 2012, p. 199).

Durante a década de 1980, em meio à grande crise econômica do sistema foram organizados eventos internacionais que discutiram direitos humanos, democracia e diversidade cultural (FAUSTINO, 2012a). Um desses eventos foi realizado no México em 1982, a Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento na qual se reforçou a ideia da interculturalidade já trazida pelo missionário norte americano à América Latina, Ivan Illich¹⁰ ao fundar o Centro Intercultural de Documentação, nos anos de 1970. Em âmbito nacional, a década de 1980 é marcada por grandes ondas de protestos contra a ditadura militar e por movimentos sociais como as *Diretas Já*. Os povos indígenas, em diversos momentos estiveram presentes nos

¹⁰ Ivan Illich nasceu em Viena, Áustria, em 4 de setembro de 1926 e, após estudos de História, Filosofia e Teologia, em Nova Iorque, ordenou-se padre em 1951. Exerceu as funções de Vice-Reitor da Universidade Católica de Porto Rico até 1960, de onde migrou para Cuernavaca, México, após desaprová-la publicamente a intervenção do bispo de Ponce nas eleições para a Universidade. As controvérsias causadas por suas denúncias contra a atividade missionária tradicional levaram-no a abandonar a Igreja em 1969. Em Cuernavaca, ajudou a criar o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), instituição onde, na primeira metade da década de 1970, promoveu os famosos seminários que deram origem a seus livros críticos de temas da modernidade - os meios de transporte, o sistema educacional e a Medicina. Em anos recentes atuou como professor visitante e lecturer em diversas universidades americanas e européias. Faleceu em 2 de dezembro de 2002, em Bremen, Alemanha. Alguns de seus textos dos anos 1990 podem ser encontrados no site de um círculo de amigos de Bremen, estudiosos da “proporcionalidade” (NOGUEIRA, 2003, p. 185)

movimentos sociais com reivindicações específicas, questões afetas à terra, no período.

A crise econômica mundial, as políticas públicas de inclusão formuladas pelas organizações internacionais em uma tentativa de conter os protestos e buscar maior coesão social no momento de grande crise econômica, a pressão do Banco Mundial e do FMI levou a abertura política e formação, no Brasil, no ano de 1987, de uma Assembleia Constituinte que resultou na Constituição de 1988.

Esta Constituição é considerada um marco político para a educação e para a EEI especificamente, tendo sido seguida por diversos decretos, resoluções e Leis no período, e por uma série de programas governamentais, tais como:

[...] *Educação para todos: Caminhos para Mudança* (BRASIL, 1985), cuja preocupação explícita foi a universalização da escola básica. [...] Programa Nacional de Alimentação, Programa Nacional do Livro Didático e Programa do Material Escolar (CARVALHO, 2012, p. 207).

Na década de 1990, as organizações internacionais realizaram, com ampla adesão dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), uma série de grandes eventos internacionais como a Conferência de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia; o evento que deu origem à Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993) e organização de um diversificado grupo de pesquisadores que elaboraram o Relatório Delors – A Educação para o século XXI (1996)¹¹. Esse período

¹¹ [...] motivada pelos princípios da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien, que ratificou e traçou estratégias para a atualização do item 'toda pessoa tem direito à educação', inscrito na declaração dos Direitos Humanos de 1948, a Comissão Delors pretendia complementar esse princípio com um quadro prospectivo. Seu objetivo era não só dar conta da necessidade de acesso à educação em todo o planeta mas visava, principalmente, responder a uma questão qualitativa: qual educação é necessária para nossa sociedade futura? Para responder a tal questionamento, a comissão orientou-se a partir de seis linhas investigativas: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; e educação, pesquisa e ciência. Três temas transversais ligados ao funcionamento de sistemas educacionais complementavam essas linhas: tecnologias da comunicação; professores e o processo de ensino; e administração e finanças. Ou seja, a Comissão se dirigiu aos âmbitos essenciais do setor educativo em seus mais variados níveis. Seu objetivo, entretanto era um só: dar conta de todos esses setores com o menor número de diretivas possível, chegando ao âmago da situação educacional do planeta, de forma a conseguir, com poucos conceitos, determinar parâmetros para o futuro (RIZO, 2012, p. 61).

caracterizado pela pós-modernidade e pela globalização¹² demandava um novo tipo de trabalhador, um trabalhador flexível e polivalente capaz de se adaptar a qualquer função na empresa ou indústria. Neste contexto, a educação passou por reformulações tendo ficado incumbida da responsabilidade da formação para o trabalho.

Fonseca (2009) analisa a articulação entre trabalho e educação nesse período. Devido às transformações no mundo do trabalho e à globalização, a sociedade passa a ser chamada de *sociedade do conhecimento*. Um determinado tipo de conhecimento passa a ser necessário ao novo trabalhador, um conhecimento superficial, que tem um pouco de tudo, mas nada em profundidade, pois se tem pressa de ter um trabalhador com competências e habilidades, gerenciais e flexíveis, para sobreviver a um mercado de constante transformação e aos períodos de desemprego.

A década de 1990 no Brasil marca também o período de reforma do aparelho do Estado. Neste, foram definidas novas formas de atuação do Estado e firmadas alianças entre diferentes grupos e diferentes setores da sociedade objetivando a “modernização” da economia, de acordo com as prescrições do pensamento neoliberal.

Os resultados dessas políticas e dos acordos internacionais foram principalmente um discurso de depreciação do que é público, com vistas a aprovar as privatizações e parcerias entre o setor público e o setor privado.

Nessa década, as economias latino-americanas experimentaram retrocessos: crescente endividamento externo, como consequentes programas de ajustamento para equilibrar o comércio exterior, e déficits fiscais. Com a política de ajustes, percebeu-se que os setores e grupos da sociedade não sofreria suas consequências igualmente e que a educação seria o setor particularmente vulnerável (REIMERS, 1995, p.16).

Durante a década de 1990 foi enfatizada a educação para as minorias e para as populações indígenas, dentre outros fatores, devido à divulgação de

¹² Segundo Fonseca (1997, p.2) citada por Carvalho (2012, p. 22), globalização [...] É a síntese de transformações radicais pelas quais vem passando a economia mundial desde o início dos anos de 1980 [...] a revolução tecnológica [...]; a formação da área de livre comércio e blocos econômicos interligados [...]; a crescente interligação patrimonial e a interdependência dos mercados industriais e financeiros, em escala planetária [...].

uma pesquisa, encomendada pelo Banco Mundial que revelava o grau elevado de pobreza dessas populações associado à discriminação e a ausência de programas emergenciais de educação formal (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993 apud FAUSTINO, 2012b). Acrescenta-se a essa pesquisa o fato de que, em momentos de crise, o capitalismo elabora um discurso em que busca atribuir à educação o papel de resolver os problemas da desigualdade econômica e social baseada e em uma propagadora de respeito entre os povos.

Essa ideia começa a ser divulgada por várias organizações internacionais tendo sido, amplamente, disseminada por meio do Relatório Delors (1996, p.241) sob o princípio de que “É o sistema educativo e em especial a escola que lhe oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de interação social”.

Diante do estudo sobre o contexto histórico no Brasil, e da influência internacional que viabilizou, a elaboração das políticas educacionais, prosseguimos com a apresentação de um conjunto de leis que tem organizado e regulamentado a EEI desde 1973 com o Estatuto do Índio.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI) EM LEIS E AÇÕES: UMA REVISÃO DE 1973 A 2014

No estudo da política educacional específica para a Educação Escolar Indígena, optamos, por uma questão didática, apresentar os documentos em ordem cronológica do Estatuto do Índio ao Programa Nacional dos Territórios EtnoEducativos. Desde a implantação do bilinguismo com a FUNAI/SIL, aos documentos mais recentes, já orientados pela política da interculturalidade.

São, portanto: o Estatuto do Índio de 1973, a Constituição de 1988, o Decreto nº26 de 1991, a Portaria Interministerial MJ/MEC nº559 de 1991, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Nº 03, de 19 de abril de 1999; o Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001), especificamente o capítulo sobre EEI; os Referenciais para a formação de Professores Indígenas de 2002; Deliberação nº 009/02; a Resolução nº 45/FNDE/CD de 31 de outubro de 2003; Decreto nº 4886 de 20 de novembro de 2003; Parecer 180/04; a Convenção 169 da OIT por meio do Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004; Resolução nº 3138/2006; Resolução nº 2075/2008; Lei nº 11.645, de 10 março de 2008; o Decreto Presidencial 6.861 de 2009; Deliberações da Conferência Nacional de EEI – CONEEI (2009); Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011; Resolução CNE/CEB Nº 5/2012, de 22 de junho de 2012, o Plano Nacional de Educação 2014-2024; e a Portaria nº 98, de dezembro de 2013 do MEC/SECADI que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Iniciamos pelo Estatuto do Índio que foi uma Lei criada no governo militar que segundo se define [...] regulou a situação jurídica dos indígenas ou ‘silvícolas’ como eram chamados antes de 1973, para a preservação de sua cultura e a sua integração à sociedade (BRASIL, 1973). O documento dispõe sobre princípios e definições; direitos civis e políticos; as terras dos índios; os bens e renda do patrimônio indígena; educação, cultura e saúde; normas penais e disposições gerais.

No que tange à educação, esse definiu que ela deveria ser bilíngue e diferenciada:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (BRASIL, 1973).

O documento, embora trate que a educação, principalmente a alfabetização, seja diferenciada, que seja assegurado o uso da língua indígena, o faz na perspectiva do indigenismo integracionista, vigente no período – integração dos indígenas à sociedade envolvente – que ao utilizar essa diferenciação reforça a ideia de instruí-los basicamente, para inseri-los na sociedade como trabalhadores assalariados e mão-de-obra, por meio de uma formação profissional elementar.

No período entre 1967 e 1988, a FUNAI foi a instituição responsável pela tutela dos indígenas. Este órgão estatal, tendo que seguir as determinações do governo militar, promoveu a abertura para a entrada dos missionários norte-americanos do SIL, nas Terras Indígenas transferindo a eles, por meio de convênios firmados, tanto a formação dos professores indígenas, como a definição dos métodos pedagógicos de alfabetização, a definição dos conteúdos e a produção de materiais didáticos.

Com a crise econômica do sistema capitalista, a organização dos movimentos sociais o fim do regime militar, nos anos de 1980, a Constituição de 1988, orientou-se pelos ditames do pensamento neoliberal de diminuir as obrigações do Estado com as populações étnicas e impulsionar-lhes a autonomia e a auto-gestão.

Desta forma, reconheceu a diversidade cultural e apresenta a educação como “direito de todos” promovendo também, mudança significativa no status jurídico dos indígenas, que passaram a ser considerados cidadãos e consequentemente, uma nova política educacional a eles foi destinada.

O Art. 210, que trata dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, estabeleceu a garantia de os indígenas utilizarem a língua materna, bem como processos próprios de aprendizagem. A Constituição de 1988 é, assim, considerada, portanto um marco impulsionador, da perspectiva de direito a uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural, que será reforçada e

regulamentada por documentos posteriores, no âmbito da reforma educacional neoliberal, promovida no Brasil nos anos de 1990.

O Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991 transferiu da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação a coordenação da Educação Escolar Indígena, no documento, tratada como Educação Indígena (BRASIL, 1991a). Prevê a coparticipação entre Secretarias Municipais, Estaduais e Ministério da Educação. Embora o documento assegurasse que a FUNAI deveria ser ouvida sobre a questão, foi um dispositivo fundamental para a inserção da Educação Escolar Indígena no sistema nacional de educação.

Ao prosseguirmos a apresentação dos documentos no período, no mesmo ano a Portaria Interministerial MJ/MEC nº559 pensada a partir da necessidade de uma escola indígena que valorizasse a cultura indígena, como previsto na Constituição de 1988, cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena com o objetivo de

[...] garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (BRASIL, 1991b).

Esse documento além de ter orientado e criado os Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais tiveram como objetivo apoiar e assessorar as escolas indígenas com a participação de representantes indígenas, organizações governamentais e não-governamentais e as universidades (BRASIL, 1991b), o que não se efetivou da forma como foi previsto, pois os Núcleos de Educação não contam com assessores indígenas, das Universidades e das organizações governamentais e não-governamentais. O que há são parcerias em determinados projetos.

Nesse mesmo documento já se estabelecem as bases de vários direitos que nos próximos anos seriam tema de outras Leis como, por exemplo: o direito à educação bilíngue, diferenciada e intercultural, a criação de órgãos e setores dedicados à EEI nas diversas esferas do sistema nacional de educação; a valorização da cultura indígena na escola; previsão de recursos específicos; formação de professores indígenas; conteúdos e material didático diferenciados; isonomia salarial e a 'revisão da imagem do índio', visando o

esclarecimento da população e a eliminação de preconceitos. (BRASIL, 1991b).

Outra importante publicação do período, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI de 1993, corresponde a um documento elaborado a partir dos direitos constitucionais – que retira a assimilação dos indígenas à sociedade, e anuncia que irá legislar sobre as populações indígenas considerando a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e tradições dos indígenas a fim de protegê-los – afirma o respeito à especificidade e à diversidade cultural. Esse documento prevê, como princípio geral, uma educação intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Apresenta princípios gerais e normas que direcionam a elaboração do currículo de cada disciplina, além de disciplinas diferenciadas criadas de acordo com as necessidades de cada etnia. Nas diretrizes existem também normas e encaminhamentos a respeito da relação educador-educando-comunidade, sobre avaliação e organização da escola, sobre material didático-pedagógico, sobre formação de recursos humanos, sobre carreira do magistério e sobre fontes de financiamento.

A Portaria Interministerial MJ/MEC nº559 e as Diretrizes para a Política Nacional de EEI de 1993 representa, assim, um marco na história da EEI, pois foram os primeiros documentos específicos a legislar sobre essa modalidade de educação e que norteou a elaboração de outros documentos para implementar os direitos constitucionais já previstos.

Nas Diretrizes de 1993 a alfabetização é concebida como um processo de relação com o mundo por meio da leitura e da escrita. Não utiliza o termo letramento¹³, mas, já expressa seu conceito ao elencar objetivos da EEI. “[...] O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa”. (BRASIL, 1994, p. 180, grifo nosso).

Em relação aos materiais didáticos afirma que eles constituem-se de: [...] publicações (literatura, etnoconhecimentos, gramática, dicionários, etc.), publicações de processos de pesquisa, audiovisuais (vídeos, fitas cassete, etc),

¹³ Para Magda Soares (2003a, s/p), “O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita”.

mapas, atlas e outros (BRASIL, 1994, p. 180). Seguindo as Diretrizes Operacionais do Banco Mundial 4.20 de 1991, que determinou a participação e consulta aos povos indígenas, define que a produção desses materiais deve ser pensada com a participação de professores indígenas (BANCO MUNDIAL, 1991).

No âmbito da reforma educacional dos anos de 1990, publicou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996 que, em relação à EEI, traz em seus artigos: 26-A, 32, 78 e 79 o direito a educação dos povos indígenas. O Art. 26-A torna obrigatório que a história das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro faça parte do currículo nas escolas de ensino fundamental e médio do ensino público e privado, preferencialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

O Art.32, que trata do Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, no inciso IV, parágrafo 3º, garante aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Já o Art.78 dispõe sobre programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com objetivos já previstos nas diretrizes.

O Art.79 trata do apoio técnico e financeiro da União no provimento da educação intercultural às comunidades, e em 2011 foi inserido neste artigo, uma das atuais demandas das populações indígenas, qual seja a formação em nível superior para capacitação de seus quadros funcionais, seja na Escola, nos Postos de Saúde ou outras instituições na T.I. Assim, de acordo com a Lei nº 12.416 de 09 de junho, o parágrafo terceiro do artigo 79 traz seguinte redação:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996).

Em 1998 outro documento organizado em consonância às Diretrizes foi o RCNEI elaborado em um contexto histórico cuja valorização pela língua materna, a interculturalidade e o respeito a diversidade cultural constavam das

orientações e discursos da UNESCO e demais organizações internacionais. Dirige-se aos professores indígenas e não indígenas, que trabalham com a EEI. Anuncia, ter por objetivo contribuir para a formação dos agentes educativos – funcionários das escolas indígenas –, principalmente, os professores indígenas.

O RCNEI é composto de duas partes, a primeira trata das questões históricas e políticas da construção da EEI no Brasil intitulada “para começo de conversa”; e a segunda “ajudando a construir os currículos das escolas indígenas” que apresenta referências para as práticas pedagógicas dos professores das escolas indígenas (BRASIL, 1998).

A fim de compreendermos melhor o documento, estudamos o trabalho de Mileski (2013), no qual ele apresenta uma análise detalhada do RCNEI e sua relação com documentos internacionais produzidos para a educação da América Latina. O objetivo do autor foi analisar e identificar como se apresenta o discurso de reivindicação dos professores indígenas nesse documento e sua proximidade aos discursos presentes nos documentos internacionais. O estudo nos permite compreender que o RCNEI, fundamento para a EEI no Brasil, foi elaborado com base nas orientações internacionais presentes, por exemplo nas Diretrizes Operacionais (1991) do Banco Mundial, e no Relatório Jacques Delors (1996), da UNESCO.

Sobre o mesmo documento, destacamos alguns conceitos, são eles: diversidade cultural, língua materna e interculturalidade. A escolha dos conceitos se deve por serem recorrentes na maioria dos documentos que tratam da EEI e estarem em documentos de organismos internacionais elaborados em data anterior à publicação dos documentos brasileiros.

No Referencial o conceito de interculturalidade significa

[...] reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998 p. 24).

Observa-se que, assim como nos documentos anteriores, o RCNEI orienta que seja preservado as línguas indígenas, pois nessas é onde reside e resiste a maior parte da cultura desses povos, que são de tradição oral, mesmo entre os povos monolíngues em língua portuguesa. Uma das formas de se preservar a língua indígena é ela fazendo parte do currículo escolar.

Para o RCNEI a necessidade de o ensino ser bilíngue se justifica pelo fato de que:

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1988, p. 25).

A língua, a mesma que muitas das vezes denomina o nome da população indígena é elemento cultural fundante da cultura indígena. Na língua indígena se expressa e se reproduz a vida, para o documento é onde está a identidade indígena. Um exemplo dessa concepção podemos encontrar, ao menos no Paraná, na prova oral do Vestibular dos Povos Indígenas, no qual é avaliado o conhecimento da cultura indígena por meio da leitura e interpretação oral de um texto escrito em língua indígena.

No RCNEI, o conceito de diversidade é colocado como sinônimo da riqueza que constitui a cultura indígena, logo precisa e deve ser preservada e transmitida às crianças e aos jovens, das próximas gerações para que eles possam manter ao longo do tempo os conhecimentos tradicionais, a língua, a arte, a música, enfim, todos os elementos que constituem a cultura indígena. Isto porque

[...] as sociedades indígenas, cultural e linguisticamente, representam uma magnífica soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão,

criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade [...] (BRASIL, 1998, p. 20).

A defesa da diversidade e da tolerância entre as diferentes culturas não é exclusividade do RCNEI, mas influência dos propósitos dos documentos internacionais, como, por exemplo, o Relatório Delors (UNESCO, 1996), no qual o conceito de diversidade cultural esta pautado no idealismo, para qual a educação seria a via de difusão da diversidade, da tolerância entre as culturas, enfim, do consenso e da paz mundial. Faustino (2006, p. 157) ao discutir a relação do RCNEI com os documentos internacionais afirma que “[...] O RCNEI – atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC, nos anos de 1990, para responder a ‘agenda reformista’ imposta pelos organismos internacionais no período de ajustes neoliberais”.

Tudo isso se daria por meio dos princípios do *aprender a viver juntos*, desenvolver-se-ia a compreensão do outro e a percepção das interdependências, mediante projetos comuns que preparariam os cidadãos para, pautando-se nos valores do pluralismo, da compreensão mútua, da tolerância e da paz, gerir conflitos (FAUSTINO, 2006).

Outro documento da legislação específica sobre a EEI é a Resolução CEB Nº 3, de 19 de abril de 1999 que estabelece diretrizes para a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica em concordância com o que já estava previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Ela prevê que as escolas indígenas deverão ser localizadas em terras indígenas, exclusivamente para o atendimento dessa população, com o ensino em língua indígena e com organização própria de acordo com os interesses da população indígena. Além de que a gestão da escola, a elaboração do projeto político pedagógico e do regimento escolar devem levar em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos de cada grupo, bem como a participação dos indígenas na gestão.

Essas diretrizes também asseguram que os professores das escolas indígenas terão formação diferenciada estando descentralizado o que cabe a cada esfera do sistema nacional de educação. Nesse documento já se

propunha a transferência das escolas, sob responsabilidade dos municípios para os estados que deveriam criar a categoria de Escolas ou Colégios Estaduais Indígenas e realizar concurso ou seleção específica para a contratação de professores bilíngues (BRASIL, 1999), cabe destacar que no Estado do Paraná isso só aconteceu em 2008.

O Parecer nº14/99, do CNE de 14 de setembro de 1999 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI. Esse documento possui fundamentos e conceitos sobre a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa da escola indígena, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilidade e a flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas.

Também apresenta uma discussão sobre estrutura e funcionamento da escola indígena, bem como, ações concretas para essa modalidade de educação. Esse documento reforça o que já está previsto na Constituição de 1988, nas Diretrizes de 1993, na LDB de 1996, além de outros documentos da década de 1990¹⁴ ampliando apenas a discussão sobre os conceitos, por exemplo, apresenta a diferenciação do conceito EEI e educação indígena, caracterizando a primeira pelo caráter institucional e sistemático e a segunda pela aprendizagem realizada na comunidade.

Aborda ainda, o direito dos indígenas aos novos métodos de ensino tanto para as escolas de ensino fundamental como para os cursos de formação dos professores, vislumbrando os cursos superiores de licenciaturas para estudantes indígenas e cursos de Magistério Indígena. Reforça também a discussão, presente em outros documentos, da necessidade de um currículo diferenciado pautado no bilinguismo e na interculturalidade.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) também trata da necessidade de se garantir um currículo diferenciado. Nesse documento a EEI é tema do nono capítulo, no qual há um diagnóstico, diretrizes e vinte e um objetivos e metas para essa modalidade de educação (BRASIL, 2001). Esse documento, em sua maior parte, reafirma os direitos

¹⁴ Podemos citar o Decreto nº26 de 1991, que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade de coordenar e legislar sobre o processo de EEI e a Portaria Ministerial nº 559 de 1991 que estabelece a criação dos Núcleos de EEI (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na EEI (BRASIL, 1999b).

previstos nos documentos anteriores, com a diferença que nesse, traz prazos determinados de dois a cinco anos para se efetivarem as metas estabelecidas.

Na sequência de documentos, a publicação intitulada Referenciais para a Formação de Professores indígenas, de 2002 forma um documento composto por seis capítulos, sendo: um capítulo sobre aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores indígenas, um capítulo sobre os professores indígenas, um capítulo sobre as características gerais do currículo de formação de professores indígenas, um capítulo sobre a avaliação nos programas de formação, um capítulo sobre material didático e pesquisa e um capítulo sobre implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas (BRASIL, 2002)

Esse documento apresenta os requisitos para se reconhecer o professor indígena. Destaca que o professor indígena é o mediador das relações sociais dentro e fora da Terra Indígena por meio da escola (BRASIL, 2002). Observamos que a questão do respeito e reconhecimento das culturas indígenas que é tão propalado nos discursos da política educacional dos anos de 1990 não coaduna com o controle e o direcionamento que os organismos internacionais estão realizando sobre as identidades dos professores indígenas uma vez que define o papel social do professor “dentro e fora da aldeia” tornando este o “representante” principal dos assuntos escolares.

Sobre as culturas indígenas observamos, por exemplo, conforme Tommasino; Fernandes (2003), que as políticas nativas de cada povo ou etnia indígena é que definem o papel social de cada indivíduo dentro da comunidade. A educação escolar em uma T.I., não é um assunto à parte, pelo contrário, compõe as pautas das reuniões, os assuntos comunitários e são dirigidos pelas lideranças. Pode ocorrer de um professor ou dos professores de uma determinada T.I. fazerem parte da liderança mas, se assim for, terá seu papel bem definido pela comunidade nesta organização.

Do ponto de vista da formação pedagógica, o documento objetiva que:

Todos os professores, independentemente da situação linguística e sociocultural em que se encontra sua escola, devem ser capacitados para poder planejar, criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e

para o desenvolvimento de seus alunos. Devem poder utilizar e reinterpretar não só os conhecimentos estudados por eles nas variadas áreas e disciplinas, mas também suas respectivas didáticas. (BRASIL, 2002, p. 39).

Na orientação sobre o currículo dos cursos prescreve que devem ser flexíveis e dinâmicos, com situações presenciais e não presenciais bem como, construídos de forma processual considerando competências gerais e específicas da formação profissional do professor indígena (BRASIL, 2002).

O currículo para a formação de professores indígenas apresenta conteúdos reinterpretados, “[...] à luz da educação escolar indígena [...]” (BRASIL, 2002, p. 35) do Referencial para Formação de Professores de 1998, são eles: I Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos; II Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas; III Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade; IV Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações e V Algumas sugestões metodológicas (BRASIL, 2002). Esses conteúdos são tratados em situações de formação presencial e não presencial, com momentos de estudo e pesquisa individuais e momentos de intercâmbio com outros professores.

O documento também aborda a avaliação dos cursos de formação, e elenca critérios tanto para os professores em formação como para os professores formadores. Estes estão relacionados ao compromisso com a formação, motivação, investimento, autonomia, capacidade de formulação de propostas e cumprimento de atividades, capacidade de criação, uso da língua nas propostas, pesquisa, produção, relacionamento com os alunos, a comunidade onde está inserido, dentre outros. (BRASIL, 2002).

O capítulo seis é dedicado à orientação sobre a produção de materiais didáticos e à pesquisa, que, por sua vez, devem ser produzidos pelos próprios indígenas. A importância dessa produção é assim justificada:

Os materiais assim elaborados registram, sistematizam, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios de uma determinada etnia ou apropriados à dinâmica das relações

interculturais. Eles refletem, em sua concepção, as orientações metodológicas e curriculares dos cursos, estabelecendo-se uma articulação entre conteúdos e procedimentos didáticos, constituindo-se instrumentos básicos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os professores estarão trabalhando em suas escolas com metodologias que dominam e com temas que lhes são familiares e significativos. (BRASIL, 2002, p. 60).

Sobre a gestão há o capítulo: *implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas*, e nele é apresentada a necessidade de criação de uma instância administrativa no Ministério da Educação, órgão central, que seja responsável pela EEI com a participação das instâncias federal, estadual e municipal, e, conforme as orientações do Banco Mundial (ROBERTSON, 2012), o documento propõe parcerias entre o setor público e o privado, chamado no texto de sociedade civil organizada, para o financiamento e a gestão dessa modalidade de ensino.

A Deliberação nº 009 de 2002 é um documento específico do estado do Paraná e que segue toda a documentação vigente. Nesta, se dispõe a criação e o funcionamento da escola indígena no âmbito da educação básica. A EEI no Paraná, a partir da nova legislação, tem um percurso que se iniciou com a criação do NEI/PR – Núcleo de Educação Escolar Indígena¹⁵ em 1992. Sobre este histórico existem trabalhos como o de Tommasino (1995), Buratto (1997), Faustino (2006) que abordam o histórico da educação escolar entre as etnias indígenas no Estado.

Após a implantação dessa modalidade de ensino, de forma institucionalizada, em 1992 com a criação do NEI/PR, no ano de 2006, o Estado resolve sobre a Implementação de ação pedagógica para a gestão das questões relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Materna (kaingang e/ou Guarani) e às dificuldades de aprendizagem identificados nos alunos indígenas matriculados em escolas públicas – de 1º a 8º série do Ensino Fundamental por meio da Resolução nº 3138/2006.

¹⁵ Buratto (s/d), afirma que os primeiros Núcleos de Educação Escolar Indígena foram fundados por Jesuítas, com o objetivo principal de catequizar. São também [...] definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas das Terras Indígenas e fora dela, propiciando condições físicas e pedagógicas adequadas aos estudantes. (BURATTO, s/d, p. 9).

O Decreto nº 4886 de 20 de novembro de 2003, prevê a formulação de políticas públicas com o objetivo de reduzir até a eliminação, as desigualdades econômico-raciais na sociedade brasileira, dentre elas a discriminação contra os povos indígenas.

O Decreto possui um anexo no qual, em seus objetivos específicos, podemos ler “Reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 2003b, s/p), O texto nos permite verificar que se atribui, além das outras instâncias sociais, à educação, o papel de reduzir e até eliminar a discriminação racial. Porém, há que se reafirmar a educação escolar como humanizadora, mas que isso não é suficiente para eliminar a discriminação, a pobreza, a violência, enfim, a miséria humana, pois essas questões são de origem econômica e não educacional.

O Parecer 180 de 2004 é um documento que, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira após a 5ª série (hoje, 6º ano), refere-se à consulta sobre o reconhecimento de proficiência em língua estrangeira ou indígena específica, mais formação pedagógica. O documento aprova o reconhecimento de notório saber, no caso das línguas indígenas e outras línguas que não são estudadas nos cursos superiores (o curso de Letras) para que elas possam ser ministradas como língua estrangeira.

O Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou a Convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, seguindo uma determinação internacional datada de 5 de setembro de 1991 tendo sido convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho no ano de 1989. Ocorreu nessa Convenção uma revisão e ampliação das orientações da Convenção sobre Populações Indígenas e tribais de 1957.

Esta Convenção tem uma importância grande nas políticas indigenistas da América Latina e brasileiras pois a Organização Internacional do Trabalho, agência da ONU, criada e consolidada no período das Grandes Guerras Mundiais vem regulando a questão do trabalho e orientando as ações dos países membros nesta área.

A Convenção possui dez partes e quarenta e quatro artigos. A sexta parte diz respeito à educação e meios de comunicação e nela é afirmado o

direito dos povos indígenas a todos os níveis de educação, bem como sua participação nos programas e serviços educacionais, reafirma o direito de ler e escrever na língua indígena e medidas de preservação da língua. Esse documento expressa que:

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional. (BRASIL,2004b, s/p).

Embora este documento só tenha sido promulgado no Brasil em 2004, como ele é de 1999, já vinha influenciando o planejamento das ações da EEI no Brasil, por meio dos eventos internacionais promovidos pela UNESCO como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEAs) que vem sendo organizadas desde 1949.

A Resolução nº 2075/2008 dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Essa resolução reconheceu a autonomia e especificidade dessas escolas, quanto ao bilinguismo e a interculturalidade, bem como a responsabilidade do Estado na criação e organização de diretrizes específicas.

Esse mesmo ano também foi o ano de promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008 que dispôs sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas.

A promulgação dessa Lei gerou a necessidade de formação dos professores nas redes municipais e estaduais, públicas e privadas, pois os professores se viram com a obrigatoriedade do ensino, sem a formação e o conhecimento para tal. Citamos como exemplo dessa necessidade as frequentes solicitações para formação continuada de professores, de núcleos de educação e exposições sobre a cultura e EEI em escolas, faculdades e Centros de Ensino ao LAEE/ UEM.

No ano de 2009 o Laboratório organizou um Seminário de formação sobre educação, história e cultura indígena para professores do Ensino

Fundamental e Médio da Rede Estadual de Educação do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

O objetivo do seminário foi capacitar professores da rede de educação básica para atender às demandas oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Indígena atendendo aos pressupostos da Lei nº. 11.645/2008.

A formação contemplou: conhecimentos sobre a história e organização social dos povos indígenas no Paraná; subsídios teórico-metodológicos sobre a história, educação e organização sócio-cultural dos povos indígenas no Brasil e no Paraná; os conteúdos, apresentados nos livros didáticos de história, que abordam a temática indígena; e possibilidades de trabalho didático-pedagógico a partir da cultura material das populações indígenas no Paraná. O seminário contou com a participação de grande parte dos professores do Núcleo Regional de Maringá.

No mesmo ano, o Decreto Presidencial 6.861 definiu a organização da EEI em territórios etnoeducacionais. Isso quer dizer que considerou-se a territorialidade dos povos indígenas no que se refere a sua educação escolar. Nesse documento, no Art.6 Parágrafo único, apresenta-se a divisão em territórios etnoeducacionais.

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009a, s/p).

Cada um dos territórios a ser pactuado, prevê a elaboração de um plano de ação para a EEI que contemple representantes de várias instituições governamentais e não governamentais, além de representantes indígenas; contendo de acordo com o Art. 8º:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos

culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação (BRASIL, 2009a, s/p).

Ao abordar os etnoterritórios, Baniwa (2012) reafirma a importância dessa política para a construção de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena justificando-o por ser uma possibilidade de efetivação das Leis para a EEI e porque contribuiria para a autogestão dos territórios indígenas.

O resultado dessa política, afirma Baniwa (2012), depende da forma como os indígenas dela se apropriarão e como o Estado se organizará para a implementação da mesma.

[...] Não tenho dúvida do potencial da proposta, no sentido de possibilitar possíveis avanços na construção de novos parâmetros de relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, em particular no campo da educação escolar indígena. O tamanho dos avanços depende fundamentalmente do tamanho da autonomia que o Estado garantirá aos povos indígenas na autogestão de seus etnoterritórios e na viabilidade política, administrativa, estrutura institucional, pedagógica e financeira dos territórios etnoeducacionais (BANIWA, 2012, p. 84).

A participação, proposta pelos organismos internacionais, nos documentos da diversidade, institucionalizou-se no ano de 2009, ocasião em que foi publicado um documento síntese sobre a CONNEI. Este resultou de três etapas de conferências sobre a EEI que envolveu indígenas, sociedade civil e instituições governamentais na cidade de Luziânia, Goiás.

Organizado pelas secretarias de Estado da educação, a primeira etapa (de caráter local, realizada nas escolas indígenas) discutiu a função que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, além dos avanços e desafios enfrentados em seus projetos.

Na segunda etapa (de caráter regional) discutiu-se a situação da oferta de ensino. Na terceira etapa (de caráter nacional), com a sistematização das discussões locais e regionais elegeu-se um conjunto de compromissos que orientariam as ações institucionais para o desenvolvimento da EEI. Um dos pontos mais discutidos e afirmados foi a proposição do Sistema Próprio de EEI para garantir:

[...] o protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a EEI, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena. (BRASIL, 2009b, p.4).

Sobre a categoria profissional, a Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011 da Bahia, embora de alcance estadual, criou o cargo de professor indígena e impulsionou um debate sobre a criação deste cargo em outros estados, como é o caso do Paraná.

No ano de 2012, por meio da Resolução nº 5/2012, de 22 de junho de 2012, publicou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica. Essa está organizada em títulos, sendo eles: dos objetivos; dos princípios da EEI; da organização da EEI; do projeto político pedagógico das escolas indígenas; da ação colaborativa para a garantia da EEI e das disposições gerais.

Com o objetivo de orientar as escolas da educação básica e os sistemas de ensino quanto à organização, desenvolvimento e a avaliação do direito à educação específica, bilíngue e intercultural das populações indígenas reforça a ideia de construção coletiva com a participação das populações indígenas nas propostas e projetos de educação. Especifica que a organização da EEI assume diferentes formas, pois varia de acordo com cada população indígena.

Está pois organizada em: Educação Infantil (em caráter opcional); Ensino Fundamental, “[...] direito humano, social e público subjetivo [...]” (BRASIL, 2012, p. 5); Ensino Médio; Educação Especial, modalidade de ensino transversal; Educação de jovens e adultos, “[...] uma proposta pedagógica flexível [...]” (BRASIL, 2012, p. 6) e Educação Profissional e Tecnológica que objetiva o desenvolvimento de uma “[...] sustentabilidade socioambiental [...]” (BRASIL, 2012, p. 6).

Destacamos o título quatro, do projeto político pedagógico (PPP) das escolas indígenas, por ele dispor que esse deve ser construído também com a participação da população indígena e o currículo deve ser voltado a uma perspectiva de interculturalidade e interdisciplinariedade (BRASIL, 2012). No Art.14 verificamos que:

O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar (BRASIL, 2012, p. 7).

No mesmo título, o Art. 17 refere-se à avaliação e afirma que ela é uma estratégia didática e que deve estar definida no projeto político pedagógico e no currículo. Seu objetivo é “[...] a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.” (BRASIL, 2012, p.9). Orienta também que a avaliação deve possibilitar:

[...] a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária. (BRASIL, 2012, p. 9).

Há ainda uma seção sobre o professor indígena, sua formação e profissionalização. A esse respeito, lemos no documento sobre a necessidade de professores indígenas nas escolas indígenas e que esses precisariam ter garantidas condições para a formação inicial e continuada.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro. (BRASIL, 2012, p. 10).

Sobre essa proposição das diretrizes, verificamos na realidade da Universidade Estadual de Maringá que os acadêmicos indígenas têm o apoio do LAEE durante sua formação, mas que o tempo na universidade não é fácil pelas dificuldades financeiras de se manterem fora de suas T.I. e pela falta de compreensão dos professores das dificuldades que os acadêmicos indígenas têm desde os estudos no Ensino Fundamental (NOVAK, 2014).

No que se refere à profissionalização dos professores indígenas, vemos no documento que esse também deve ser um compromisso do Estado brasileiro, viabilizado pela formação inicial e continuada. Uma das estratégias para esse compromisso, dentre outras, seria a criação da categoria professor indígena (BRASIL, 2012).

No decorrer do documento, o quinto título das diretrizes de 2012 refere-se à ação colaborativa para a garantia da EEI dos sistemas: municipal, estadual e federal. Verificamos nesse título as competências de cada instância, de forma simplificada vemos uma ação descentralizada (ação dos estados e municípios) e uma organização e avaliação centralizada (ação do governo federal).

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I – legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a EEI; (BRASIL, 2012, p.12).

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios; (BRASIL, 2012, p.12).

Na segunda seção desse título é abordada a organização da EEI em territórios etnoeducacionais. Essa nova disposição territorial foi prevista pelo Decreto Presidencial 6.861 de 2009, e teve por objetivo:

§ 1º [...] promover o regime de colaboração para promoção e gestão da EEI, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas. (BRASIL, 2012, p. 13).

Há a Portaria nº 98 de dezembro 2013 que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, na qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI/MEC, e em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a EEI na educação básica (BRASIL, 2013b).

Os objetivos dessa Ação, conforme a Portaria, são:

- I - promover a formação continuada de professores que atuam na EEI na educação básica;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013b, s/p).

No que se refere a formação de professores e alfabetização de crianças indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola é um dos mais recentes Programas do governo federal voltados à alfabetização na EEI. Essa é uma tentativa de melhorar a escolaridade do grande número de crianças concentradas nos anos iniciais do ensino fundamental, que por sua vez estão acima da média de idade do Brasil (INEP, 2007).

O índice de alfabetização dos indígenas motivou a elaboração de programas mais diretos e específicos como a Ação Saberes Indígenas na Escola. De acordo com o censo escolar de 2005, a maior parte dos alunos indígenas está matriculada nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A maior parte destes estudantes, 128.984 alunos, representando 81,2%, está no ensino fundamental de 8 e 9 anos, este último já implantando em algumas escolas indígenas do País. Nesse nível de ensino, considerando a modalidade de 8 anos, os alunos estão majoritariamente concentrados nas primeiras séries, totalizando 81,7% dos estudantes nas primeiras quatro séries, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda série; 15,8% na terceira série; e 12,5% na quarta série. Os restantes, 18,3%, estão distribuídos da quinta à oitava série. O ensino infantil responde por 11,06% dos estudantes, enquanto o ensino médio abriga apenas 2,6% dos alunos e o ensino de jovens e adultos, 7,5% (BRASIL, 2007, p.20).

O censo de 2010 demonstra que houve uma melhoria nos índices de alfabetização entre a população indígena (mais jovem), porém esses índices ainda são menores com relação aos não indígenas e ainda há concentração no ensino fundamental e baixas taxas de matrículas no ensino médio.

A melhoria nos índices de alfabetização de 1991 a 2000 é justificada pelo aumento de declarações dos indígenas que moram em zona urbana, onde existe maior oferta de escolas do que a zona rural (BRASIL, 2012, s/p). Já com relação ao período de 2000 a 2010, percebe-se que a diferença, em relação ao período anterior é menor, isso porque “[...] Como a mudança na autodeclaração na área rural foi com menor impacto, percebe-se que houve uma melhoria sensível nas taxas de alfabetização no período 1991/2000, maior do que no período seguinte 2000/2010. [...]”. (BRASIL, 2012, s/p).

A respeito de gênero na alfabetização o censo de 2012 revela que o maior índice de alfabetizados é do sexo masculino, diferentemente dos índices da educação escolar não indígena.

Diferentemente do que ocorre com a população não indígena, em 2010, a taxa de alfabetização masculina é superior à feminina para os indígenas. A cada censo esta diferença entre os sexos vem diminuindo, com maior intensidade na área rural. Contudo, as taxas reveladas na área rural são muito baixas, apresentando praticamente 1/3 tanto homens quanto mulheres analfabetos. (BRASIL, 2012, s/p).

Por mais que haja avanço com relação aos índices, os estudos teóricos/documentais e as pesquisas de campo em Terras Indígenas,

realizadas pelo LAEE/UEM, no período de 2007 a 2015, tais como: *Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional brasileiro* (CAPES/DEB/SECADI/INEP); *Jané Reko Poranuhá* (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá (CAPES/MINC); Observatório da Educação escolar Indígena: *alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná*, (CAPES/DEB/SECADI/INEP); *Saberes Indígenas na Escola* (MEC/SECADI/CAPES/FNDE), registrou-se a necessidade da melhoria na alfabetização e letramento dos povos indígenas no Paraná e no Brasil.

Por fim, citamos o Plano Nacional de Educação que vigorará de 2014 a 2024, planejado desde o final do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2010) que passou por diversas conferências municipais, estaduais e nacionais até chegar a redação final em 2014. Esse plano aborda a EEI em nove de suas vinte metas para a educação. São elas:

Na Meta 1

1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014, p. 50).

Na meta 2

2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
2.10. estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; (BRASIL, 2014, p. 52).

Na meta 3

3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 54).

Na meta 4

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 55).

Na meta 5

5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 59).

Na meta 6

6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL, 2014, p. 60).

Na meta 7

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2014, p. 65-66).

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, 2014, p. 66).

Na meta 10

10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; sobre triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, semelhante à Meta 3, prevê estímulos ao atendimento do Ensino Médio integrado a Educação Profissional de acordo com o interesse dos indígenas (BRASIL, 2014, p. 70).

Na meta 11

11.9. expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades (BRASIL, 2014, p. 72).

11.13. reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (BRASIL, 2014, p. 72).

Na meta 12

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, p. 73-74)

12.9. ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (BRASIL, 2014, p. 74).

12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (BRASIL, 2014, p. 74).

Na meta 14

14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2014, p. 77).

Na meta 15

15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014, p. 79).

Na meta 14

18.6. considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (BRASIL, 2014, p. 83).

O novo Plano Nacional de Educação dá continuidade a defesa de direitos dos povos indígenas a uma educação que leve em consideração a língua e a cultura indígena. Eles aparecem em várias das metas do documento, demonstrando com isso a preocupação dos governantes em apresentar que na política educacional brasileira se defende os direitos dos povos indígenas.

O conjunto de documentos, abundantemente publicado, normatiza e conta parte da história da EEI no Brasil na atualidade. Uma história que, em consonância ao sistema capitalista, em período anterior, propôs a integração dos indígenas à sociedade por meio da instrução para o trabalho assalariado e que, a partir dos anos de 1980 em diante, com a crise econômica estrutural, o alto índice de desemprego do período, os movimentos sociais organizados e a política internacional recomendando o reconhecimento da diversidade, adquire outros encaminhamentos.

Na atualidade, conforme a legislação estudada nessa seção, a EEI caminha no sentido de conferir direitos e a condição de cidadania aos povos indígenas, propugnando a valorização e preservação das línguas e culturas e reafirmando o combate ao preconceito e a discriminação.

Todos os documentos analisados determinam que a educação escolar seja bilíngue e intercultural, propondo o desenvolvimento de currículos e

programas educacionais diferenciados, destacando e valorizando as especificidades de cada cultura indígena

Embora reconhecida pelos pesquisadores da área como uma possibilidade de os indígenas desenvolverem ações que valorizem suas línguas e culturas, do ponto de vista da alfabetização e letramento, acreditamos que apesar de todo um discurso de mais de 25 anos transcorridos da Constituição de 1988 ainda é necessário se avançar muito. Os dados estatísticos e a realidade observada nas T.I. no Paraná demonstram a necessidade de novas pesquisas para se saber se a política educacional da interculturalidade, proposta pelos organismos internacionais e adotada pelo Brasil, está de acordo com as necessidades e aspirações dos povos indígenas. Se for este o caso, mais atenção à alfabetização precisa existir por parte da sociedade brasileira e dos povos indígenas a fim de ampliar as possibilidades do letramento.

A população indígena no Brasil hoje é de aproximadamente 896,9 mil pessoas, 305 etnias e 274 idiomas segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) e a situação educacional deles é, em parte, retratada nos seguintes dados retirados do Censo escolar indígena de 1999:

As 1.392 escolas indígenas possuem 93.037 alunos, sendo que 97% são estudantes indígenas. Desses, 74.931 representando 80,5% do total estão no ensino fundamental. E são nas primeiras quatro séries deste nível de ensino que se concentra a maior parte dos estudantes. Na primeira série, estão 43,5% do total de alunos do ensino fundamental, na segunda série, 23%, na terceira série, 14,9% e na quarta série, 9,4%. O restante, 9,2% dos alunos, distribui-se da 5ª a 8ª série. Na educação infantil e em classes de alfabetização estão 15,1% do total dos estudantes das escolas indígenas. No ensino médio, apenas 1% e, em classes de educação de jovens e adultos, 3,2% [...] (BRASIL, 2001b, p.11).

Verifica-se pelos dados que a maior parte dos estudantes indígenas, no período da pesquisa do censo, frequentavam as primeiras séries do Ensino Fundamental, que alguns frequentam a Educação de Jovens e Adultos e que poucos chegam ao Ensino Médio. Esses dados contribuíram para a reflexão e elaboração de muitas Leis e projetos que se seguiram de 1999 à 2013. É importante observar que neste período houve mudanças econômicas, políticas

e sociais, além de reivindicações sobre a formação humana que influenciou na transformação dos dados desse censo.

Atualmente os dados sobre as matrículas na EEI, presentes no Censo Escolar de 2010, apresentam um crescimento no número de matrículas em relação a 1999, como podemos ver na imagem a seguir, retirada do resumo técnico do censo escolar de 2010.

Tabela 1- Número de matrículas da Educação Indígena por Etapas e Modalidades de Ensino. Brasil – 2007-2010.

Ano	Matrículas na Educação Básica								
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino							
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Total	Anos Iniciais		Anos Finais						
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	103	23.403	0
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	203	20.766	1.367
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	165	23.343	152
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	80	20.997	1.021

Fonte: (BRASIL, 2010, p. 6).

Mesmo correspondendo a 0,5% do total das matrículas da educação básica (BRASIL, 2010), o que pode parecer pouco, há que se considerar que houve crescimento em relação ao número de matrículas, devido a oferta dessa modalidade de ensino, revelando maior atenção por parte do governo, das universidades e dos próprios indígenas em relação à EEI.

Podemos ler na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014 que na Educação Básica, no item 1.3 Número de Matrículas na Educação Básica por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, tem-se 274.517 matrículas indígenas no Brasil e 6.813 matrículas indígenas no Paraná; no item 1.5 Número de Matrículas na Educação Infantil por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, tem-se 641 matrículas de indígenas na Educação Infantil no Paraná, (sendo 90 na Creche, e 551 na Pré-Escola; no item 1.13 Número de Matrículas no Ensino Fundamental por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, tem-se 5.070 matrículas de indígenas no Ensino Fundamental do Paraná (sendo 3.084 matrículas nos anos iniciais e 1.986 nos anos finais) e no item 1.24 – Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da

Federação – 2014, tem-se 856 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.28 Número de Matrículas no Ensino Médio por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, tem-se 797 matrículas de indígenas no Ensino Médio; no item 1.32 – Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014 , tem-se 45 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.36 – Número de Matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 14 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.38 – Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 89 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.40 – Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 84 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.42 – Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 5 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.44 – Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 72 matrículas de indígenas no Paraná; no item 1.46 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 75 matrículas de indígenas no Paraná, sendo 62 matrículas no Ensino Fundamental e 13 matrículas no Ensino Médio; no item 1.60 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 82 matrículas de indígenas no Paraná (BRASIL, 2014)

Outros dados relevantes, obtidos por meio dessa sinopse de dados, sobre os indígenas no Paraná são os dados sobre funções docentes. No item 2.3 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 221 docentes indígenas no Paraná, no item 2.14 – Número de Funções Docentes na Educação Básica em Estabelecimentos que Oferecem Educação Indígena por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 173 docentes indígenas no Paraná; no item 2.17 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 58 docentes indígenas no Paraná sendo 7 em creches e 52 na Pré-Escola; no item 2.50 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 171 docentes indígenas sendo 131 nos anos iniciais e 60 nos anos finais; no item 2.85 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 32 docentes no Paraná; no item 2.98 – Número de Funções Docentes na Educação Profissional por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 2 docentes indígenas no Paraná; no item 2.112 – Número de Funções Docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 4 docentes indígenas; no item 2.124 – Número de Funções Docentes na Educação de Jovens e Adultos por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014, tem-se 8 docentes indígenas (BRASIL, 2014)

O que podemos constatar ao estudarmos os censos é que ao passar dos anos, eles, enquanto instrumentos de análise do governo e objeto de pesquisa para os pesquisadores, foram aperfeiçoados, se tornaram mais detalhados e portanto, a cada ano aumentaram-se os quesitos de análise e consequentemente as informações sobre a educação no país.

Sobre a EEI, podemos constatar que houve um aumento no número de matrículas, de aproximadamente 93.037 em 1999 para 274.517 em 2014, e temos que admitir que foi um avanço notável. Mas considerando que a

população indígena aumentou nesses últimos 15 anos, a vivência que temos com a EEI nas T.I. no Paraná, que nos revela o alto índice de crianças nas séries iniciais, e os dados referentes as avaliações de desempenho, como a Prova Brasil, demonstra que o aumento na quantidade de matrícula não corresponde ao aumento na qualidade da EEI.

Segundo os estudos da área, a EEI diz respeito à educação escolar, diferenciando-se da educação indígena pela intencionalidade e sistematização do ensino. Enquanto a educação indígena trata da educação acerca da vida, a EEI diz respeito, como afirma Luciano (2006, p.129)

[...] à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contrato com a sociedade global.

Gersem Baniwa (2012) afirma que a escola na Terra Indígena (T.I.) é uma instituição que nem sempre foi necessária, mas que se tornou necessária no pós-contato com os indígenas. A escola passou a ser necessidade quando os indígenas perceberam que eles eram sujeitos de direitos, mas que esses direitos precisavam ser reivindicados mediante a conversa (oralidade) e documentos (escrita) em língua portuguesa e não na língua indígena.

A proposta de Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu no Brasil na década de 1970 em contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional oferecida aos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 mudou o rumo da política indigenista oficial tutelar e integracionista, incluindo a EEI, ao superar a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir pela vida e destino dos povos indígenas. [...] (BANIWA, 2012, p. 71).

Diferentemente da educação indígena, a EEI é regularizada por políticas educacionais públicas e essas avançaram, como verificamos, em três direções: no reconhecimento político e jurídico da autonomia pedagógica e de gestão, no reconhecimento político e jurídico da especificidade como direito coletivo e no reconhecimento da importância do protagonismo indígena nos processos educativos (BANIWA, 2012).

A presença e a ênfase à cultura e à interculturalidade, segundo o autor, não são um acaso, fazem parte de uma agenda internacional. A ênfase dada à cultura no Brasil é resultado de um debate internacional, em sua maioria, conduzido por organizações como UNESCO e o BM (CARVALHO, 2012).

O que mais propõe a década de 1990 sobre a EEI? Essa questão buscamos compreender e apresentar, na sequência, tendo como fonte de pesquisa os estudos publicados em periódicos brasileiros de educação, no período de 1993 à 2013 disponível no portal *web qualis* da CAPES.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO

Por meio do estudo dos artigos publicados sobre a EEI, no período de 1973 a 2013, disponíveis nos periódicos de educação, classificados de A1 a B5, no portal *web qualis* da CAPES buscamos compreender a discussão sobre alfabetização de crianças indígenas. Junto a esse trabalho trouxemos da literatura da EEI alguns trabalhos sobre o que se costuma chamar de “estado da Arte” do conhecimento. São eles:

O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995) resenhas de teses e livros de Marta Valéria Capacla (1995);

Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002) de Luís Donisete Benzi Grupioni (2003);

Desafios da Educação Indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica, de Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira (2009);

Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001), de Léia Teixeira Lacerda Maciel e Giovani José da Silva;

Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas, na autoria de Maria Aparecida Bergamaschi (2012).

Essas pesquisas levantam, sistematizam e discutem diferentes temas que envolvem a EEI em diferentes áreas, instituições e períodos. O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995) resenhas de teses e livros de Marta Valéria Capacla (1995) teve por objetivo apresentar o resultado do levantamento e análise que a autora fez de livros e teses com a temática EEI publicados no Brasil no período de 1975 a 1995, envolvendo diferentes áreas do conhecimento: pedagogia, antropologia e linguística.

Aracy Lopes da Silva apresenta o trabalho de Caplaca informando que:

[...] Esta publicação destina-se [...] a todos os interessados na questão da educação escolar indígena, índios e não índios.

[...]. Destina-se, portanto, tanto ao professor índio e seu assessor, quanto ao pesquisador que queira dedicar-se ao tema quanto, ainda, aos professores e técnicos em educação das secretarias municipais e estaduais e do MEC. (CAPLACA, 1995, p. 10-11).

A pesquisa de Caplaca, foi uma análise crítica da produção da área, na qual identificou treze trabalhos no período de 1975 a 1995, são eles:

Quadro 1 – Relação de trabalhos sobre a Educação Escolar Indígena no período de 1975-1995.

ANO	AUTOR	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO
1975	SANTOS, Sílvia Coelho.	Educação Indígena e sociedades tribais.
1978	TSUPAL, Nancy Antunes.	Educação Indígena bilíngue, particularmente entre os Karajá e Xavante.
1978	MELIÀ, Bartomeu	Educação Indígena e Alfabetização.
1981	SILVA, Aracy Lopes da. (org.)	A questão da educação indígena.
1981	ASSIS, Eneida Corrêa de	Escola Indígena: uma "frente ideológica"?
1987	A. S. C. Cabral, R.. M. F. Monserrat, N. L. Monte (org.)	Por uma educação indígena diferenciada.
1989	EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. (org. e redação final)	A conquista da escrita - encontros de educação indígena.
1990	CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro.	A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI.
1992	FERREIRA, Mariana Kawall Leal.	Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.
1993	SEKI, Lucy. (org.)	Linguística indígena e educação na América Latina.
1994	NETTO, Waldemar Ferreira.	Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira.
1994	MONTE, Nietta Lindenberg	A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre.
1994	LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira.	Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica.

Fonte: Adaptado de Caplaca (1995).

Essas publicações são considerados pioneiras na área. A década de 1970, foi escolhida pela pesquisadora por ser um período, segundo ela, de “[...] reorganização da sociedade civil e da constituição de novos atores no cenário político brasileiro [...]” (CAPLACA, 1995), e porque os indígenas e a EEI passam a fazer parte dos debates entre os próprios indígenas e a sociedade não indígena.

A década de 1980 apresenta, mais intensamente, os debates sobre EEI nas dissertações e na década seguinte nas teses de doutoramento (CAPLACA, 1995). Um dos motivos para essa intensificação nos debates é a promulgação dos documentos legais já citados na subseção anterior como a Constituição de 1988, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 e a Portaria Interministerial Ministério da Justiça e MEC nº559, e os encontros de EEI realizados nesse período.

Capacla (1995) além de apresentar o título das publicações resenha o material encontrado, e explica a sua metodologia da seguinte forma:

As resenhas, escritas de modo a retratar fielmente a essência das obras consideradas, são densas e principalmente descritivas, tendo a autora evitado tecer aí, de modo intenso, suas críticas e comentários. Estes são apresentados no texto introdutório, que traça um histórico do debate sobre a educação escolar indígena no país, identificando seus momentos sucessivos, localizando as questões principais em torno das quais se mobiliza a discussão e contextualizando-as em relação às conjunturas sócio-políticas nacionais e aos processos relativos à emergência e amadurecimento do movimento indígena nos últimos 20 anos no Brasil. (CAPACLA, 1995, p.11).

Representou, assim, no período, uma obra de referência para quem iniciava os estudos na área da Educação Escolar Indígena e para quem se dedica à pesquisa da temática hoje, ainda é uma obra de referência por constituir-se uma pesquisa de estado 'da arte'.

Na pesquisa cujos resultados foram publicados com o título *Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)*¹⁶ do professor Luís Donisete Benzi Grupioni (2003) há um inventário de teses e dissertações publicadas de 1978 a 2002, são:

[...] 74 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia que a temática da educação indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas e com resultados sendo compartilhados (GRUPIONI, 2003, p. 197).

¹⁶ Pesquisa publicada na revista *Em Aberto* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, que existe desde 1981.

Como já destacado pela pesquisadora Marta Valéria Capacla (1995) a EEI, impulsionada pelas políticas de diversidade dos organismos internacionais e as reformas nacionais (FAUSTINO, 2006), tornou-se tema recorrente das pesquisas, não só na área da Educação, como da Antropologia e da Linguística. Dado esse, comprovado pela pesquisa de Grupioni (2003).

O autor afirma, conforme seu levantamento, a área na qual se encontrou a maior quantidade de trabalhos foi a de Educação. A universidade que mais pesquisou sobre EEI, até 2002, foi a Federal do Mato Grosso com oito trabalhos, sendo cinco deles orientados pela professora Edir Pina de Barros da área da Antropologia, o que demonstra a articulação interdisciplinar deste campo de estudos.

A respeito da quantidade de trabalhos, destaca-se o aumento crescente de publicações, demonstrado pelos Seminários e coletâneas sobre a EEI. Os anos de 1999 e 2000 chamam a atenção pela quantidade de publicações, ambos com onze (GRUPIONI, 2003), essa quantidade demonstra o impacto dos documentos da reforma educacional e o Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena, publicado no ano anterior para essa modalidade de ensino.

Destaca o pesquisador que para além da motivação jurídica, por exemplo: a Constituição de 1988 e transferência da EEI da FUNAI para o MEC, a reflexão sobre o papel da escola na Terra Indígena provocou o aumento no número de trabalhos.

[...] As discussões sobre a possibilidade de um novo modelo de escola, não mais centrado numa prática integracionista ou marcada por orientação missionária, mas caracterizado pela perspectiva de conferir aos índios um papel protagonista, tanto na docência quanto na gestão da escola, a ser pautada pela valorização dos conhecimentos étnicos e pelo acesso aos conhecimentos universais, abrindo-lhes a oportunidade de uma nova leitura do mundo de fora da aldeia, contribui para colocar a educação indígena no rol de questões prioritárias do movimento indígena contemporâneo [...] (GRUPIONI, 2003, p. 199).

Além da motivação, os temas escolhidos pelos pesquisadores são os mais variados possíveis, como demonstra Grupioni (2003, p. 199-200) em seu inventário.

[...] há estudos do papel da escola em determinados povos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos; análises de programas e cursos de formação de professores indígenas; estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e de história da implantação de escolas em terras indígenas; estudos da relação entre oralidade e escrita; descrições linguísticas e análise de bilinguismo; análises de processos de alfabetização, em português e em língua materna; estudos sociolinguísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimento e de processos de socialização de crianças indígenas; análise de práticas linguísticas, discursivas e de letramento; estudo da contribuição de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos da aquisição de segunda língua; investigações sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas; e por aí segue uma infinidade de tópicos.

Antes de apresentar os resumos das dissertações e teses o pesquisador chama a atenção para dois dados interessantes, que traz uma quantidade significativa de trabalhos contemplando [...] uma produção governamental recente [...] (GRUPIONI, p. 200, 2003), e outra quantidade significativa apresenta trabalhos etnográficos específicos, com uma determinada etnia indígena, e poucos são os trabalhos que trazem abordagens mais amplas (GRUPIONI, 2003). Temos, então, com predominância, estudos sobre a política educacional e estudos de casos.

O inventário de Grupioni (2003, p. 2001) foi organizado metodologicamente da seguinte forma, como expressa o autor.

No inventário que apresentamos [...], as dissertações e teses estão dispostas em ordem cronológica, ano a ano. Além do nome do autor e do título da dissertação, informamos o *e-mail* do mesmo, quando foi possível localizar. Em seguida, vem a informação se o trabalho é uma dissertação ou tese, a área e a instituição em que foi defendido. O local, o ano, o número de páginas e o nome do orientador completam a ficha básica. Essa é seguida por um resumo do trabalho: na quase totalidade dos registros, trata-se do resumo que se encontra na própria dissertação ou tese, e quando não, o resumo foi

preparado pelo próprio autor a pedido. Assim, não há nos resumos qualquer crítica ou comentário acerca dos trabalhos inventariados.

Considera-se este um trabalho abrangente, porém, após sua publicação, outros pesquisadores (MACIEL; SILVA, 2009, p. 208) informaram que estudos já disponíveis ao público, foram desconsiderados pelo autor.

A pesquisa *Desafios da Educação Indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica*, de Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira, publicado em 2009, trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que se analisou o conteúdo dos resumos de dissertações e teses sobre EEI, defendidas em programas de pós-graduação entre 1978 e 2007, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Inventário de Grupioni (2003).

Por meio da análise de conteúdo, as pesquisadoras pretenderam retratar os estudos sobre EEI, no período de 1978 a 2007 utilizando as seguintes categorias para análise: problemática, método, tipo de pesquisa, Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação, ano da defesa, região, palavras-chave e autores de base usados para a compreensão da temática (SANTOS e SIQUEIRA, 2009).

As pesquisadoras analisaram 159 trabalhos. Inicialmente, partiram do trabalho de Grupioni (2003), depois pesquisaram no portal de teses e dissertações da CAPES¹⁷ com a expressão educação indígena. Após proceder com a metodologia da análise de pesquisa, as pesquisadoras, assim como Grupioni (2003), identificaram que a maior área de concentração de trabalhos sobre EEI é a de Educação, principalmente depois que passou a receber incentivos e linhas específicas de financiamento dos órgãos de fomento.

No levantamento, as autoras fizeram uma relação entre quantidade de trabalhos por recorte temporal e a ocorrência de fatos históricos como a Ditadura Militar, os movimentos sociais, a Constituição e as posteriores legislações liberais chegando à votação e aprovação da LDB 9394/1996.

Salientou-se, também, a quantidade de trabalhos por Instituição de Ensino Superior, destacando-se a Universidade de São Paulo, seguida pela Universidade Federal do Mato Grosso, e, por Região, destacando-se o Centro-Oeste. Além dessas, houve outras categorias de análise que geraram dados

¹⁷ Disponível pelo endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

importantes, como por exemplo a etnia mais pesquisada, a Guarani¹⁸ e suas parciaisidades.

Das considerações às que as pesquisadoras chegam destacamos apresentamos o papel da escola. Santos e Siqueira (2009, p. 21) demonstram que:

Para alguns autores continua sendo usada como instrumento de dominação, impede os indígenas de cultivarem o modelo de vida tradicional, deixando de se concretizar a proposta de uma educação diferenciada. Em outros trabalhos, surge como instrumento de libertação, os professores usam a escola como espaço para a reafirmação da identidade; como momento de conscientização sobre a importância de serem livres da tutela do Estado, enfatizando a importância de terem autonomia. Além disso, a escola é o lugar para o exercício do bilinguismo, momento em que podem usar a sua língua materna (L1) e aprender a dominar a Língua Portuguesa (L2).

A nosso ver o papel da escola na EEI carece ser melhor investigado pois, como demonstram as autoras, é comum haver publicações que desqualificam esta instituição, a culpabilizam pelas mazelas da vida indígena nas aldeias entendendo-a limitadamente, como um tipo de “aparelho ideológico de estado”. Esta concepção pode ter relação com a obra de Louis Althusser, bastante divulgada e lida no Brasil nos anos de 1980. Este filósofo informou ser a escola unicamente um aparelho de reprodução do sistema capitalista.

Em contraposição, pesquisadores influenciados por outras correntes teóricas, tais como a gramsciniana, esclarecem que a escola, como qualquer outra instituição inserida em uma sociedade capitalista, certamente reproduz esta ordem pois os educadores, recebem, diariamente comandos e normas para a manutenção da sociedade de mercado; porém, com a luta e resistência, organizada, podem transformar a escola em um espaço de transmissão e produção de conhecimentos críticos e culturais, capazes de contribuir com a emancipação humana.

Para finalizar a apresentação do trabalho de Santos e Siqueira (2009), além do papel da escola, ressaltamos que elas destacaram as investigações

¹⁸ A língua guarani é falada por diferentes povos e de diferentes modos. De acordo com o lingüista Aryon Dall'Igna Rodrigues, os Nandeva, Kaiowa e Mbya falam dialetos do idioma guarani que se inclui na família lingüística Tupi-Guarani, do tronco lingüístico Tupi (THOMAZ DE ALMEIDA; MURA. 2003, s/p)

que refletem sobre a distância entre o previsto pela legislação e a prática nas escolas, modelos de ensino e modelo de letramento. Nas reformas neoliberais da educação, observa-se que grandes discursos foram elaborados incorporando elementos das bandeiras de luta dos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980, porém, na grande maioria das vezes, mais figuram em documentos do que se viabilizam na prática.

Outro trabalho ‘estado da arte’ é o texto *Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001)*¹⁹, de Léia Teixeira Lacerda Maciel e Giovani José da Silva apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre a história da EEI no Brasil, enfatizando os trabalhos da Região Centro-Oeste, particularmente de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

O trabalho de Maciel e Silva (2009) contemplam fontes diversificadas de pesquisa como: escritas, iconográfica e orais desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades da Região Centro-Oeste no período do recorte temporal já citado.

Os pesquisadoras começam seu artigo destacando que o trabalho de Grupioni (2003) apresenta uma incorreção, conforme já mencionado, visto que, duas pesquisas elaboradas no recorte temporal estabelecido por ele, não teriam sido contempladas no inventário de Grupioni. Acreditam os autores que “[...] o número de dissertações e teses seja ligeiramente maior do que o registrado por Grupioni no referido inventário. (MACIEL e SILVA, 2009, p. 2008).

A esse respeito, prossegue Maciel e Silva (2009) criticando os pesquisadores da temática da EEI, com uma perspectiva histórica, afirmam que esses, mais frequentemente “caem em uma armadilha” e acabam por generalizar a ideia de que os indígenas utilizam o espaço escolar como instrumento de luta anunciando, assim, serem necessários novos estudos sobre o tema.

¹⁹ O artigo é uma versão modificada e ampliada da comunicação apresentada pelos autores no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido em Uberlândia (MG), em abril de 2006 (cf. José da Silva & Lacerda, 2006) (MACIEL; SILVA, 2009, p.205)

A pesquisa *Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas*, de Maria Aparecida Bergamaschi (2012) inventariou 179 pesquisas efetivadas no Brasil de 2001 a 2009, dessas 135 são dissertações de Mestrado e 44 são teses de Doutorado. Bergamaschi (2012), obteve esse resultado ao pesquisar no Portal da Capes usando as palavras-chave educação indígena, escola indígena e a temática indígena na escola. Analisou os resumos e nesses destacou o tema, o ano, a universidade que viabilizou a pesquisa e a abordagem teórico-metodológica.

Bergamaschi (2012, p.3) considera um aumento no número de pesquisas comparado aos anos anteriores e acredita que esse fato demonstra:

[...] um cuidado ético e estético com a educação e com a escola ameríndia. Suscita, também, que se indague sobre os significados dessas pesquisas no seio da academia e a relação que o escopo dessas investigações estabelece com as práticas escolares, tanto nas escolas indígenas, como nas não indígenas.

O trabalho de Bergamaschi (2012) apresenta e analisa os trabalhos já citados por Grupioni em 2003, e assim como ele, também destaca que a maioria são da área da Educação. No recorte temporal de 2001 a 2009, a maioria dos trabalhos de Doutorado foram viabilizados pela Universidade de São Paulo (USP) e os de Mestrado, estão localizados em sua maioria no Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, a Região Centro-Oeste foi a que teve o maior número de pesquisas com a temática da EEI Bergamaschi (2012), devido principalmente ao histórico de trabalho realizado junto às populações indígenas pela UNEMAT.

Os trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também foram citados no estudo de Bergamaschi (2012), que apresenta um número de 24 pesquisas em 14 Grupos de Trabalho e considera o tema EEI como “[...] recente em Programas de Pós-Graduação em Educação, visto que os estudos sobre povos indígenas constituíam-se ocupação de antropólogos. [...]” (BERGAMASCHI, 2012, p. 9). Foram identificados os seguintes temas nos resumos encontrados por Bergamaschi (2012, p. 10):

O estudo dos resumos das dissertações e teses permitiu acessar os temas das pesquisas, sendo que parte significativa delas trata de conhecer a escola indígena e seus significados nas aldeias; escola, processos de identificação e afirmação étnica; políticas de educação indígena e legislação que regula as escolas indígenas, bem como a relação destas leis com as práticas escolares; formação de professores; oralidade x escrita, processos de alfabetização e letramento; bilinguismo; matemática, na perspectiva da etnomatemática; religião e cultura; rituais de resistência; currículo; crianças e infâncias indígenas; corporeidade; literatura indígena; autoria indígena; direitos indígenas e escola; multiculturalismo e interculturalidade; ensino superior (estudos realizados após o ano de 2007); a questão indígena na escola não indígena e nos livros didáticos, entre outros.

Bem como Grupioni (2003), Bergamaschi (2012) afirma que a maioria dos trabalhos envolvem especificamente um grupo étnico ou uma determinada escola. Sobre essa metodologia de trabalho, afirma que ela traz ao debate acadêmico experiências particulares de cada grupo. Bergamaschi (2012, p.15) salienta ainda que:

Metodologicamente as pesquisas se utilizam majoritariamente da etnografia e a história oral, contemplando entrevistas e depoimentos orais. Essa prática tem aproximado muito as pesquisas desenvolvidas na educação sobre povos indígenas com a antropologia, assim como tem ajudado a constituir uma perspectiva própria da educação para as pesquisas etnográficas.

O trabalho transcorre citando os temas encontrados nos resumos relacionados aos marcos históricos destacados pela pesquisadora como: a Lei Federal 11.645 de 2008, a Convenção 169 da OIT de 1989, a Independência do Brasil em 1922, a Constituição Federal de 1988, a transferência da EEI da FUNAI para o Ministério da Educação em 1991 e o Estatuto do Índio de 1973.

Por fim, considera a importância dos trabalhos encontrados, conforme o recorte temporal da pesquisa, para a reflexão da escola específica e diferenciada e destaca o espaço que a temática EEI tem adquirido nas pesquisas acadêmicas, seja pelos debates em torno da educação intercultural, que para a autora é aquela que acontece na escola e contempla os conhecimentos dos e sobre os povos ameríndios, seja pelo espaço que a EEI conquistou no campo educacional (BERGAMASCHI, 2012).

As pesquisas citadas, do tipo “estado da arte” possibilitaram-nos conhecer melhor sobre os trabalhos que tematizam a EEI existentes no Brasil, além de conhecer os temas mais abordados e as diferentes áreas de investigação. Tais dados revelaram que a Educação tem recebido, mais recentemente, incentivo para desenvolver pesquisas e, portanto, pensar a organização da escola, a política educacional e os demais temas que envolvem o ensino e a aprendizagem escolar de crianças indígenas.

Em nosso trabalho partimos de uma pesquisa realizada no Portal *WebQualis* em periódicos brasileiros de Educação, classificados de A1 a B5, iniciada em 2011, com recorte temporal no período de 2000 a 2010, no LAEE no âmbito do projeto de pesquisa *Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas kaingang do território etnoeducacional planalto meridional brasileiro*²⁰ que previa em seus objetivos a construção de um banco de dados e sua disponibilização para pesquisas na área.

Planejamos, em nosso procedimento de pesquisa, que, inicialmente fosse feito o acesso ao endereço virtual do Portal *WebQualis* <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/consulta/periodicos>> dando prosseguimento com o detalhamento de pesquisa por meio das ferramentas oferecidas pelo portal de busca.

Optamos, com isso, pela busca por meio da *Classificação/Área de Avaliação*, o que nos levou a detalhar a pesquisa a partir dos periódicos classificados pelo *Estrato* A1 até B5, da *Área de Avaliação* Educação. Obtivemos, dessa forma, uma lista de aproximadamente mil e cem periódicos, entre nacionais e internacionais.

Com a lista gerada, por meio do site de busca *Google* <www.google.com.br>, identificamos os endereços virtuais dos periódicos, a

²⁰ Projeto de pesquisa vinculado ao Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá que tem como objetivos principais desenvolver pesquisa qualitativa acerca da situação linguística dos grupos indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional Brasileiro com vistas a conhecer as estratégias de bilinguismo utilizadas nas escolas, avaliar o impacto da estadualização, identificar a adequação da infraestrutura das escolas, criar e alimentar Banco de Dados sobre educação escolar indígena, analisar a gestão e a participação das comunidades nas escolas indígenas, avaliar os programas de formação de professores indígenas, identificar a presença e uso de material didático específico e diferenciado nas escolas indígenas kaingang. (Texto retirado do projeto de pesquisa *Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas kaingang do território etnoeducacional planalto meridional brasileiro*).

fim de termos acesso aos sumários, revisando-os para termos acesso aos textos que tematizassem a EEI. Selecionamos para essa pesquisa apenas os artigos das revistas brasileiras, espanholas e inglesas por serem, naquele momento, as línguas nas quais se tinha mais facilidade para leitura.

A princípio utilizamos como palavras-chave a expressão completa: *educação escolar indígena*, porém, poucos foram os trabalhos recuperados. Utilizamos, então, as expressões: *educação indígena*, *educação intercultural*, *indígenas*, *índios*, *alfabetização e bilinguismo*; o que facilitou a identificação de artigos sobre a temática de pesquisa, a EEI.

Organizamos os mesmos em uma tabela de documento Word 2007. Posteriormente elaboramos uma tabela em documento Excel 2007, a fim de melhor organizar os artigos encontrados classificando-os por assunto e data; avançamos assim na pesquisa. No total foram aproximadamente duzentos e quarenta²¹ artigos encontrados que tratam, da temática EEI.

Para uma melhor organização, separamos o material encontrado nos seguintes tópicos: história da educação escolar indígena (onze artigos); educação escolar indígena, língua e oralidade (trinta e dois artigos); educação escolar indígena e esporte (sete artigos); ensino de ciência e meio ambiente (dezesesseis artigos); educação escolar indígena, cultura, antropologia e relatos (cinquenta e três artigos); educação escolar indígena, literatura e arte (treze artigos); educação escolar indígena, currículo e políticas (quarenta e um artigos); avaliação e análises (nove artigos); formação de professores e ensino superior (quarenta e cinco artigos); educação escolar indígena, matemática e etnomatemática (onze artigos); educação especial, educação e saúde (cinco artigos). As categorias escolhidas dizem respeito aos temas recorrentes durante a leitura dos resumos.

Pode-se considerar com esse trabalho inicial que a maioria da produção bibliográfica em artigos de periódico dizem respeito ao tópico educação escolar indígena, cultura, antropologia e relatos – com cinquenta e três artigos. Os artigos desse tópico são provenientes de relatos de estudantes indígenas no

²¹ Esse dado é um número aproximado, tendo em vista que os artigos em outras línguas, os artigos das revistas que são apenas impressas e os artigos que tratam da EEI, mas que estão em periódicos de outra área, como a linguística e a antropologia, por exemplo, não estão contabilizados nessa organização, e por isso pode haver mais trabalhos do que os que foram contemplados nessa pesquisa.

ensino superior, da presença da cultura e das populações indígenas na educação escolar indígena, estudos de antropólogos sobre a educação escolar indígena e relatos de experiências de práticas educativas em escolas indígenas por pesquisadores das áreas de educação, história, antropologia e linguística.

A questão do ensino superior, embora sendo um tema de pesquisa recente (NOVAK, 2014), que data dos anos de 1990, disponibiliza já, por comparação, um grande número de artigos. Ao nosso ver isso ocorre por vários motivos sendo, o primeiro deles, o impacto que a presença indígena causou nas universidades, nos últimos anos, com os cursos de licenciaturas interculturais ou oferta de vagas suplementares – como é o caso do Paraná.

O segundo motivo tem relação com o fato de que, ao investigar o ensino superior indígena os pesquisadores tem seus sujeitos/colaboradores de pesquisa na própria academia, ao passo que a pesquisa sobre a educação básica indígena requer etnografias com autorização dos Comitês de Ética, o que nem sempre é possível devido aos curtos prazos destinados à pesquisa de campo nos programas de pós-graduação na atualidade.

Nosso estudo permitiu verificar, também, ser os anos 2003, 2009, 2010 e 2012, os que apresentaram maior quantidade de artigos, tendo sido levantados entre trinta e quarenta trabalhos; o que demonstra o crescimento da área, impulsionado, certamente, pelo maior financiamento em pesquisas sobre as minorias étnicas e por ações específicas do MEC na área de educação, como o Observatório da Educação Escolar Indígena, o PIBID – Diversidade e outros.

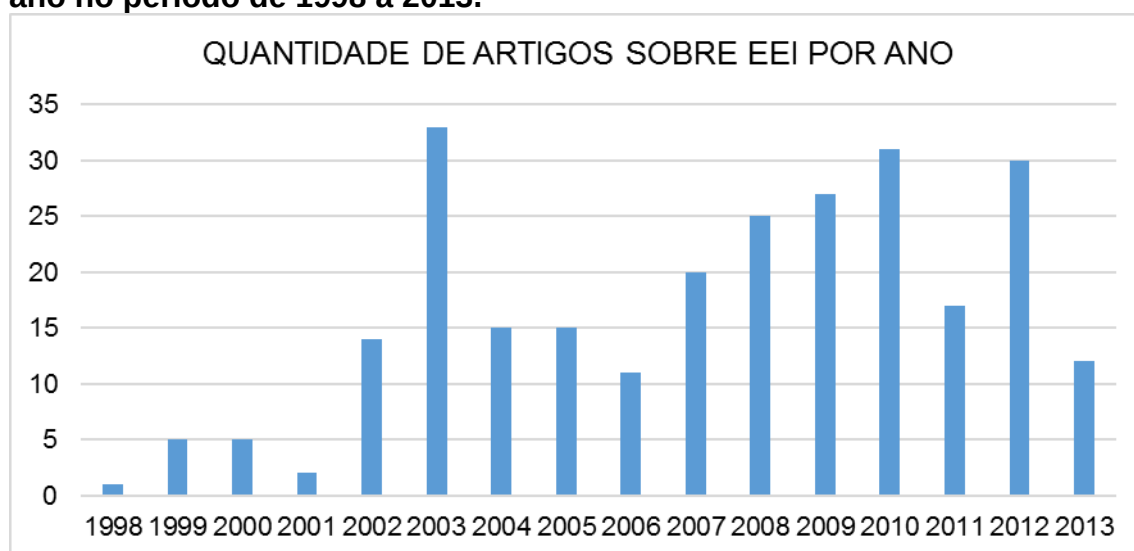
Com a tabela da produção de 2000 a 2010 organizada, refinamos a pesquisa permanecendo apenas com os artigos de língua portuguesa e acrescentamos, primeiramente, os artigos de 2011 a 2013 buscando no endereço eletrônico <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/consulta/periodicos>> o nome dos periódicos, acessando um a um no site de busca Google <www.google.com.br> procurando, com as palavras-chave índio e indígena, artigos que tratassem da EEI.

Posteriormente acrescentamos os artigos do período de 1973 a 1999, essa busca, por sua vez, foi realizada no endereço eletrônico do Portal de Periódicos da CAPES <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> utilizando-se da palavra-chave educação indígena, pois, pelo histórico de pesquisa percebeu-se

ser mais fácil encontrar artigos usando essa expressão para busca. Porém como os resultados foram poucos, investigou-se ainda no google acadêmico < <http://scholar.google.com.br/>> com as palavras-chave: educação escolar indígena e educação indígena.

Depois de identificar os artigos referente a esse novo recorte temporal organizamos os dados em uma nova tabela em documento Excel 2013. Os artigos foram classificados em qualis, ano, periódico e título. Com esse rol de artigos chegamos a um total de 264 artigos. A maioria desses trabalhos são, como podemos observar no gráfico a seguir, dos anos 2003, 2010 e 2012 respectivamente.

Gráfico 1 –Quantidade de artigos sobre Educação Escolar Indígena por ano no período de 1998 a 2013.



Fonte: Relação de periódicos de Educação selecionados pelo portal *Webqualis* no estrato A1 a B5 até o ano de 2013.

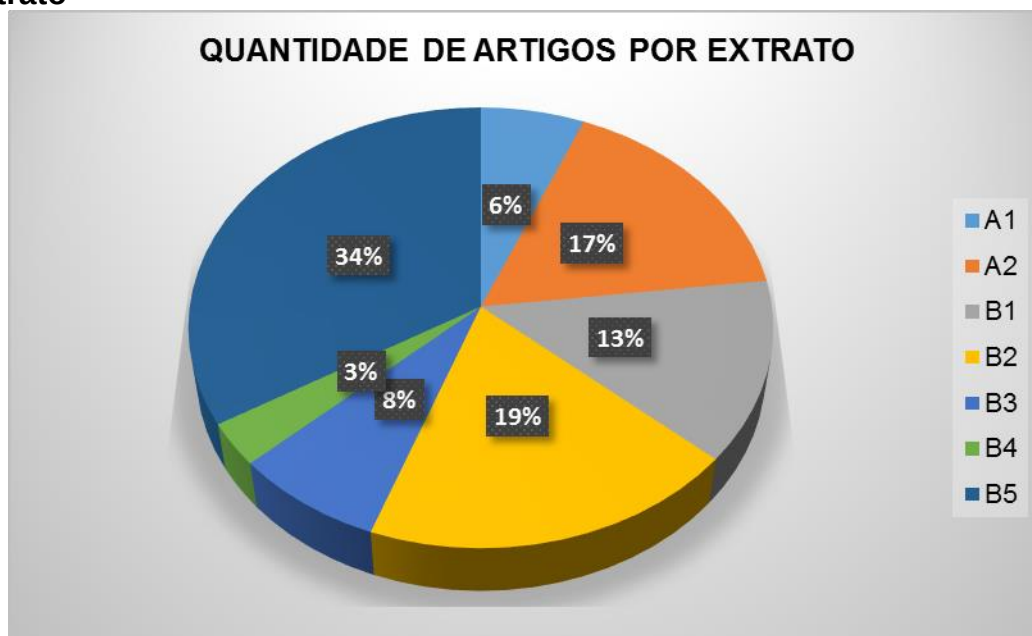
Aferimos com esses dados, que a publicação dos Referenciais para a formação de Professores Indígenas em 2001, as Deliberações da CONEEI em 2009, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação em 2011 e as pesquisas do Observatório da Educação Escolar Indígena, concluído em 2012, impulsionaram a publicação desses trabalhos, tendo em vista que ao analisarmos o título dessas publicações verificamos que elas discutem a formação de professores, a participação dos indígenas nos processos de educação, seja em artigos sobre currículo, as experiências nos cursos de formação para professores indígenas e a discussão sobre currículo e identidade pensadas no contexto escolar.

Em relação aos cursos de formação de professores, estes também apresentam bom número de trabalhos publicados, o que denota estarem os pesquisadores aproveitando os momentos de formação para registros, análises e posteriores publicações. Fato semelhante ao que ocorre com as pesquisas do ensino superior indígena, pois os cursos de formação de professores indígenas, geralmente ocorrem em universidades ou outros espaços urbanos, sem que o pesquisador necessite passar longos períodos nas aldeias em pesquisas etnográficas.

Sabemos, entretanto, que a divulgação desses documentos não são os únicos motivos que impulsionaram a publicação de artigos nos anos destacados anteriormente, porém chamamos a atenção para esse fato por considerarmos ações que objetivam pôr em prática as políticas indígenas na última década (2003-2013), gerou mais reflexões e pesquisas por parte do pesquisadores, se comparada a década anterior (1992-2002).

Outro dado que obtivemos na pesquisa é com relação ao extrato dos periódicos em que localizamos os artigos.

Gráfico 2: Quantidade de artigos sobre Educação Escolar Indígena por extrato



Fonte: Relação de periódicos de Educação selecionados pelo portal *Webqualis* no estrato A1 a B5 até o ano de 2013.

Consideramos com esse gráfico que a quantidade mais expressiva das pesquisas feitas no Brasil sobre a temática da EEI tem sido publicada nos periódicos da área de educação com menor extrato, o B5 e no extrato B2. Isso

pode indicar que jovens pesquisadores, alunos de mestrado ou bolsistas de graduação que participam dos projetos específicos voltados à EEI estejam publicando mais os resultados de suas pesquisas e experiências desenvolvidas em terras indígenas individualmente, ou em conjunto com orientadores e membros dos Grupos de Pesquisa.

Os periódicos considerados B5 são classificados pela CAPES conforme a seguinte descrição apresentada pelo *documento de área 2013*, no item IV, *Considerações sobre o Qualis Periódico, Roteiro por Classificação de Livros/Eventos/Produtos Técnicos e os critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação*.

Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores. Ter periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de mais de uma instituição. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano. (CAPES, 2013, p. 20).

Os periódicos B2 são classificados conforme descrição a seguir:

Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição de números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 50% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 3 bases de dados nacionais ou internacionais. (CAPES 2013, p. 19).

Esses dados constataam que os pesquisadores da temática EEI tem se esforçado na divulgação e publicação de suas pesquisas o que impactou a última década (2003-2013), porém, destacamos que, devido aos critérios que os próprios periódicos têm para manter seu extrato, a sua qualidade e impacto

perante a sociedade acadêmica, muitos desses trabalhos tem sido publicados em revistas de menor extrato.

Muitos dos artigos tratam da oralidade e da escrita na EEI; dos currículos, identidades e autonomia dos indígenas para pensar a educação escolar nas T.I.; e outros ainda apresentam experiências de ensino em determinada escola indígena. Dentre a diversidade dos temas recorrentes nas pesquisas em EEI destacamos a alfabetização de crianças indígenas, um dos assuntos complexos, das pesquisas na área que leva a questionamentos recorrentes.

3.1 O QUE AFIRMAM OS PESQUISADORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS

A alfabetização de crianças indígenas deve acontecer na língua indígena ou na língua portuguesa? Essa é uma das perguntas que impulsiona as discussões. Sendo essa uma questão interdisciplinar, precisa ser pensada considerando os estudos da área da educação, da psicologia, da história, da linguística e da antropologia.

Por diferentes motivos, já apresentados por Faustino (2006), desde os primórdios de sua fundação, com base nos estudos da área de psicologia e da linguística, a UNESCO (1954) tem indicado que a melhor forma de as crianças indígenas aprenderem é por meio da alfabetização na língua materna.

Conforme Faustino (2006), a UNESCO publicou em 1954 um importante documento sobre bilinguismo e aprendizagem, intitulado *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* afirmando que.

[...] Todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna”, pois “Nada na estrutura de uma língua impede que esta se converta em um veículo de civilização moderna”, “Nenhuma língua é inadequada para satisfazer as necessidades da criança nos primeiros meses de ensino escolar”, “A Unesco deve estudar com particular atenção a questão de prover aos alunos, manuais escolares e demais materiais de ensino”. (UNESCO, Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza apud FAUSTINO, 2006, p. 234).

Por décadas e com assessores contratados para atuar em diferentes partes do mundo, a UNESCO apoiou e divulgou experiências de bilinguismo entre populações indígenas. No Brasil, como já mencionado, foi a proposta do SIL que se aditou, com apoio desta instituição, conforme determinação do governo militar federal, por meio da FUNAI, durante o período de 1972 a 1988.

Pela produção levantada, não se conhece profundamente as estratégias do bilinguismo praticado nas escolas indígenas, o seu planejamento, o nível de participação das comunidades nas decisões sobre o currículo, a situação sociolinguística e discursiva atual das aldeias e a situação que a comunidade deseja alcançar por meio da EEI. É possível inferir que essas questões estão em estudo, pesquisa e debate.

A ausência de projetos específicos de alfabetização indígena bilíngue no Brasil, que confrontem os métodos tradicionais implantados pelo SIL/UNESCO; conforme se denota do 'estado da arte' da área, é fator relevante na concentração de crianças indígenas, com idades avançadas, nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme dados do (INEP, 2007)

O fato das crianças indígenas ficarem retidas nas séries iniciais, sem conseguir adquirir o domínio da língua escrita, ou avançar, sem progresso efetivo na aprendizagem, contribui para que muitos pais e até mesmo professores indígenas, por não compreenderem profundamente o método bilíngue, temerem que seus filhos não aprendam o português e por isso darem pouco valor a livros na língua indígena e, em muitos casos, até mesmo em relação à credibilidade dos professores indígenas e das escolas das aldeias (FAUSTINO, 2006)

Os estudos da área informam que se o método bilíngue adotado na escola estiver de acordo com a situação sociolinguística e discursiva do grupo, as crianças têm maiores possibilidades de entenderem o que lêem. Segundo Barros (2004) o SIL implantou o chamado método de ponte ou seja, a língua falada pela criança só é considerada nos primeiros anos na escola e, assim que a mesma se apropria do código escrito (correspondência sons e letras), a escola passa a organizar o ensino em língua portuguesa.

No contexto do neoliberalismo, a UNESCO e os demais organismos internacionais reformulam seu projeto de intervenção educativa (FAUSTINO, 2006) com a anuência e participação dos países membros da ONU. No Brasil,

os movimentos sociais organizados levam os legisladores à adoção das medidas hegemônicas em busca da coesão social.

Após a Constituição de 1988 e as críticas provenientes de pesquisadores, principalmente da antropologia e linguística, dirigidas à Funai e SIL, ainda que sem mencionar as ações do governo militar, pilar do projeto de alfabetização missionária norte americana no Brasil (FAUSTINO, 2006), outras iniciativas desenvolvidas foram sendo apoiadas.

Ao tratar do bilinguismo indígena na atualidade, os estudos evidenciam a complexidade do tema. O linguista, professor Francisco Edwirges Albuquerque (2013, p. 69) ao publicar os resultados de sua pesquisa junto aos Apinayé²² apresenta como uma das questões centrais, a necessidade de os professores alfabetizadores bilíngues se apropriarem dos conhecimentos da Linguística e considerar “[...] a análise da linguagem oral que as crianças indígenas Apinayé trazem consigo quando chegam à escola [...]”.

Albuquerque (2013) apresenta a realidade educacional dos Apinayé que contempla a alfabetização em língua indígena, mas que após o 6º ano evidencia um alto índice de evasão escolar. Explica o autor que esse resultado se deve, ao menos em parte, pelo fato do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ter sido ministrado em língua indígena.

Albuquerque (2013, p. 72) sugere dessa forma que:

[...] O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isso ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita apenas à sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade.

Na compreensão desse linguista portanto, a alfabetização das crianças indígenas se daria na língua indígena (oral e escrita), acrescentando-se a língua portuguesa (oral e escrita), não considerando as crianças apenas como receptoras, mas sim como sujeitos de seu processo de aprendizagem. Para Albuquerque (2013, p.74):

²² Os Apinayé, nome dado tanto a etnia indígena quanto à língua falada pelo grupo é, conforme afirma Rodrigues (1986) citado por Albuquerque (2004, p. 51) “[...] pertencente ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê que figura ao lado de outras línguas como Canela, Kayapó, Xavante, Kaingang, Panará, as línguas Timbira e várias outras”.

O desenvolvimento da alfabetização, que ocorre no ambiente escolar Apinayé, vem adotando as práticas sociais que não são recebidas passivamente pela criança. Ao contrário, elas tentam compreender e transformar os conhecimentos, de forma a preservar a função social da escrita, visto que a língua indígena está viva, nos textos orais e escritos, verbais e não verbais, produzidos pelos professores e alunos indígenas.

Outra linguista com trabalhos na área de educação, Maria do Socorro Pimentel da Silva (2013), cuja formação inicial é a pedagogia, ao escrever o artigo *A função social das línguas indígenas nas políticas linguísticas de práticas pedagógicas de educação bilíngue intercultural*, apresenta pesquisas realizadas junto a alunos do curso de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás.

Esse artigo é resultado de pesquisas feitas pelos alunos do curso, na disciplina de estágio abordando as línguas da região do Araguaia-Tocantins²³. Pimentel da Silva (2013) afirma a importância desse trabalho para se refletir sobre a contribuição da Linguística nas políticas comunitárias e escolares de revitalização e manutenção das línguas indígenas nas aldeias; a documentação dos conhecimentos tradicionais; as políticas sociolinguísticas de criação de palavras novas para nomear realidades novas e a invasão da língua portuguesa nas aldeias indígenas. Afirma ainda que:

A grandeza dos estudos apresentados é a base de conhecimento construída pelos pesquisadores, as quais indicam reais possibilidades de como fazer educação baseada na autonomia e na emancipação da diversidade intelectual indígena [...] (PIMENTEL DA SILVA 2013, p. 66).

A alfabetização das crianças indígenas, para Pimentel da Silva (2013) precisa ser pensada de forma que a escola não negue a diversidade cultural e linguística, tendo uma prática pedagógica transdisciplinar e considerando o que

²³ [...] um etnoterritório que abrange os estados de Goiás, Tocantins, parte do Mato Grosso e Maranhão, constituído por povos dos Troncos Macro-Jê: Karajá, Karajá/Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Apinajé, Krahô, Kanela e Krikati; e de línguas do Tronco Tupi: Guajajara, Tapirapé, Avá-Canoeiro e Guaraní. Há, ainda, os Tapuio, remanescentes de alguns povos Macro-Jê (PIMENTEL da SILVA 2013, p. 66)

tem chamado de Temas Contextuais²⁴. Portanto, nesta acepção, ao professor caberia:

[...] o papel de alargar o horizonte de sua perspectiva de ação e contribuir para a ascensão de um novo paradigma para o letramento e a oralidade escolar, associados à perspectiva intracultural e intercultural. A política linguístico-educacional promovida por meio dos projetos citados fornece subsídios aos professores indígenas para uma prática pedagógica transdisciplinar, que indica qual é a língua dos Temas Contextuais. [...] Os Temas Contextuais podem ser trabalhados de modo monolíngue na língua materna, bilíngue e até monolíngue em português. Tudo vai depender do tema, do planejamento do professor e do projeto da escola (PIMENTEL da SILVA, 2013, p. 67).

Consideramos, com os linguistas citados²⁵, que a língua indígena deve estar no processo de alfabetização, tanto na oralidade quanto na escrita. Cada um com suas particularidades, o primeiro com ênfase no ensino sistematizado no que se refere ao tempo e a organização do trabalho com a língua indígena, já a segunda, com ênfase ao trabalho com a língua dentro dos Temas Contextuais. Cabe destacar que para ambos, o estudante indígena não é mero receptor no ensino da língua, mas sim um sujeito participativo do processo.

Ao considerarmos elementos da Antropologia para pensarmos a Alfabetização de crianças indígenas citamos Maria Elisa Ladeira, a qual, dentre outros estudos, reflete e questiona a necessidade e o papel da língua escrita junto aos povos indígenas. Ladeira (2005, p.3-4), afirma existirem duas concepções que embasam as propostas educacionais para populações indígenas.

Uma, que concebe um “continuum” entre a oralidade e a escrita considerando-as como meios linguísticos essencialmente equivalentes para o desempenho de funções semelhantes. Outra, que estabelece um “divisor” entre a oralidade e a cultura escrita, embora reconhecendo a importância interativa de

²⁴ Tema contextual é [...] a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida (PIMENTEL da SILVA 2013, p. 67).

²⁵ Escolhemos Albuquerque (2013) e Pimentel da Silva (2013), pois esses linguistas estão envolvidos na Ação Saberes Indígenas na Escola, em seus respectivos estados, e por serem os que mais se aproximam da perspectiva de trabalho do LAEE.

ambas, permitindo que antigas funções sejam desempenhadas de maneira nova e que assim novas funções possam ser propostas ou emergirem. [...]

A autora expressa com isso que para alguns a escrita e a oralidade são uma continuidade da outra, e para outros não é possível pensar a oralidade e a escrita como dois caminhos para se transmitir a mesma mensagem. Ladeira (s/d, p.1) afirma que existem “[...] outras possibilidades de grafia como forma de contraponto a pressão exercida por alguns linguistas a uma escrita fonetizada e particularizada ao extremo [...].”

Para a autora, a leitura e a escrita em língua indígena só se justificam, se a sua característica principal, a produção e transmissão de cultura acontecer por meio da oralidade. Essas populações são consideradas ágrafas, e, portanto, possuem na oralidade mecanismos próprios para memorização.

Com relação a significação da leitura e a escrita, em língua portuguesa, para populações indígenas, independe da ação alfabetizadora

O momento em que esta ferramenta será significada, ou seja, quando a leitura/escrita possa vir a ser algo significativo no interior da comunidade ou na própria vida pessoal independe desta ação alfabetizadora. Pressupõe que este tipo de domínio instrumental da escrita não acarreta, em si, uma mudança nos códigos internos de comunicação e expressão deste povo. Apesar dos esforços dos educadores, continuam sendo povos ágrafos, quer dizer, apresentam mecanismos internos eficientes na comunicação e transmissão de conhecimentos em relação com a sociedade da língua de adoção. A escrita/leitura em português apresenta então um caráter puramente utilitário, e de alcance limitado: por isso são considerados (e se reproduzem culturalmente) como culturas ágrafas (LADEIRA, 2005, p.2).

Para Ladeira (2005), a leitura e a escrita, necessitam ser definidas como uma necessidade pelas comunidades indígenas e não por linguistas ou pelo governo. Para ela a escrita não é a única forma de se manter a cultura, mas que, para mantê-la, é necessário que se mantenha seu uso, sua manifestação.

No caso da proposta de alfabetização por meio da língua materna, reflete Ladeira (2005), que os indígenas sejam sujeitos ágrafos e analfabetos, conseqüentemente iletrados, necessitando, pois, que se crie o lugar da escrita, na língua indígena. Uma necessidade que não tem sua origem, na maioria dos

casos, nas comunidades indígenas, mas sim na pressão dos linguistas, do governo e de educadores, expressas nos documentos da EEI. Nenhuma referência é feita pela autora em relação às determinações da UNESCO e à própria questão de que a escrita é um bem humano universal que tem uma trajetória histórica de milhares de anos (GOODY, 2013) e que, portanto, tem sido uma ferramenta de uso de todos os povos que com ela entram em contato.

A língua “[...] é nada mais nada menos que a série dos contatos/intercâmbios entre povos [...]” (LADEIRA, 2005, p.5), e por isso, passa por processos de transformações, no qual são feitos acréscimos e subtrações. Isso não significa, porém, que eles estão perdendo sua cultura, e precisam urgentemente terem sua língua transcrita e registrada por meio da escrita.

Esta afirmação é recorrente nos estudos de alguns antropólogos, e precisa ser observada na área do ensino e aprendizagem quando se defende a alfabetização em língua materna sob o argumento de que os indígenas perderão suas línguas se não as escreverem. Isto pode ser uma explicação para as muitas situações em que as comunidades rejeitam a aprendizagem escolar em suas línguas maternas.

Ladeira (2005), diferentemente do que orienta a UNESCO, não concorda, que para se aprender a língua escrita portuguesa os indígenas precisariam primeiro aprender a língua escrita indígena. Para ela, as justificativas dadas para se ter a língua indígena na modalidade escrita, se deve às ideias de haver a necessidade de que uma língua seja grafada para que ela se perpetue; que seja um linguista a criar a escrita da língua indígena; que a escrita deve ser a mais próxima possível de sua fonética e por fim, que se imponha um limite físico para essa língua, delimitando pois as fronteiras com as demais línguas.

Para a autora, essas atitudes seriam perigosas, do ponto de vista político, além de reduzir o papel do linguista a mero descritor da língua reforça-se a incompreensão do caráter específico e diferenciado da EEI, conforme prevê a legislação educacional, à elaboração de materiais didáticos na língua indígena (LADEIRA, 2005).

A respeito dos usos da escrita e suas relações com a oralidade entre os povos indígenas brasileiros, Ladeira (2005) cita sua pesquisa com os Timbira²⁶, os quais utilizavam, no período da pesquisa, a escrita portuguesa em bilhetes e pequenas cartas, mas que, mesmo com toda a pressão para que eles escrevessem textos, tanto no português, como na língua indígena isso não aconteceu, pois afirma a autora, “[...] em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem”. (LADEIRA 2005, p. 9).

Para educadores a alfabetização é tema de estudo e reflexão, tanto na própria área como na Linguística e na Psicologia. Desta forma, trazemos as contribuições do psicólogo Lev Semynovich Vigotski que alertara em seus escritos, do início do século XX, para que a escola se atente as suas condutas, práticas e conteúdos pois

A escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança [...] A fala é sempre compreensível [...], ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita (VIGOTSKI, 2009, p.64)

Desta forma, para Vigotski (2009), a tarefa da escola consiste em criar na criança a necessidade de escrever, ajudá-la a dominar os meios da escrita e a elaborar uma linguagem literária própria. Para ele é fundamental o papel do professor que apresenta, expõe, sugere e sustenta formas de produção e elaboração conjunta das crianças, provocando-as e orientando-as. Para o teórico, a criação dessas condições é parte integrante do trabalho pedagógico do professor na escola (VIGOTSKI, 2009, p.71).

²⁶ Timbira é o nome que designa um conjunto de povos: Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krinkatí. Outras etnias timbira já não se apresentam como grupos autônomos: os Krenyê e Kukoikateyê vivem entre os Tembê e Guajajara, que falam uma língua tupi-guarani (Tenetehara); os Kenkateyê, Krepumkateyê, Krokekamekhrá, Põrekamekrá, Txokamekrá, recolheram-se e se dissolveram entre alguns dos sete povos timbira inicialmente enumerados (ISA, s/d)

[...] o ensino apresenta-se como uma possibilidade concreta de apropriação da forma gráfica, plástica, de linguagem pelas crianças e adolescente. Orientar o olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores, explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir, são ações que ampliam a experiência, expandem o conhecimento, contribuem para o domínio das especificidades dessa forma de linguagem (VIGOTSKI, 2009, p.117).

Verificou-se que na abordagem vigotskiana das áreas de psicologia e educação, em relação à escrita, a escola tem um papel fundamental no acesso de todos a esta ferramenta. Porém, não de forma mecânica como o foram os métodos de alfabetização já implantados, por exemplo, nas T. I. Nestas, embora algumas pessoas tenham aprendido o código, poucos usam a escrita em situações sociais ou desenvolveram uma escrita literária própria, conforme defende Vigotski.

Ladeira (2005, p. 9), discorda do proposto pelo linguista D'Angelis, sobre a “[...] necessidade da língua indígena ocupar este novo espaço, o da escrita [...]”. Para ela, a escrita seria justificável “[...] pela transmissão dos conhecimentos, ou para a memória social de um povo [...]”. Discorda também do que pensam muitos educadores a respeito do uso dado à escrita, Ladeira (2005, p. 11) afirma que na visão deles a alfabetização seria um instrumento para:

[...] proporcionar contatos institucionais junto à Funai, ministérios, prefeituras etc. A escrita é de fato algumas vezes utilizada nesse contexto, mas a sua apropriação pela comunidade se faz majoritariamente para cumprir demandas internas (festas) utilizando referências da cultura oral, ou seja, a tradição da comunicação oral cerca e condiciona os usos do texto escrito.

Ao considerar as pesquisas de alguns educadores e linguistas, afirma que:

[...] para que uma língua continue viva, isto é falada, é necessário que sejam incrementados os contextos de uso da língua indígena em questão, ou seja, que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espços em que um determinado povo usa privilegiadamente a sua língua. Para isso o linguista e o antropólogo deveriam estar juntos, naquilo que o

sociolinguista delimita como seu campo de ação. (LADEIRA 2005, p.11-12).

Consideramos então, que ao abordar a questão da EEI, a antropologia preza, antes de técnicas e metodologias de ensino, da política educacional, currículos e outros temas afetos à escola, os aspectos da cultura. Defende a leitura e a escrita desde que essa seja uma necessidade pensada e definida de dentro para fora (quer dizer, da comunidade indígena para a sociedade), pois para essa área do conhecimento, a oralidade teria seus mecanismos de manutenção e reflexão da língua, o que tornaria a leitura e escrita em língua indígena desnecessárias.

Ladeira (s/d) demonstra, com sua experiência de educação não formal²⁷ a dificuldade de se pensar uma EEI diferenciada, para uma multiplicidade de populações indígenas. Para ela, os documentos tratam de uma EEI, geral e única, e o que se tem são muitas etnias e múltiplas parcialidades. Demonstra também que é necessário e possível pensar uma EEI diferenciada, intercultural e bilíngue desde que se tenha em mente: para que serve a escola, o que se quer como escola e como se fazer essa escola, e com isso considerar o diálogo com as comunidades indígenas e a flexibilização do calendário escolar, isso tudo, sem deixar a sistematicidade dos 180 dias letivos²⁸.

Para abordarmos a EEI partindo do estudo de educadores, citamos Andriolli (2012, p. 78), que com os estudos da Teoria Histórico-Cultural afirma:

[...] a alfabetização representa uma conquista histórica da humanidade e, assim, torna-se um direito de todos. Ela ocorre, privilegiadamente, na educação escolar e seus conteúdos são instrumentos fundamentais no desenvolvimento cognitivo de todos os seres humanos.

Com base na Teoria Histórico-Cultural podemos asseverar que a linguagem, enquanto instrumento para a organização do pensamento, na sua forma oral e escrita, são essenciais para o processo de alfabetização (MUKHINA, 1995). Ao estudar sobre o bilinguismo na EEI, Andriolli (2012)

²⁷ Pesquisa com os Timbira numa proposta da Organização não Governamental (ONG), o Conselho de Trabalho Indigenista

²⁸ Desde a LDB, Lei 9394/96, são previstos não mais 180 dias letivos, mas sim 200 dias letivos com carga horária de 800 horas anuais.

destaca que o conceito de bilinguismo e educação bilíngue não são simples e por isso necessitam atenção daqueles que se debruçam sob a Educação Escolar Indígena, o ensino e a aprendizagem escolar.

Seus estudos a levaram à análise de que os documentos da política educacional não definem os bilinguismos indígenas. A política apenas prescreve, mas pouco viabiliza o aprofundamento destas questões nas escolas deixando a “escolha” sob a responsabilidade dos indígenas. Porém, além da falta de formação acadêmica, e de estabilidade na função, no Paraná, por exemplo, não se formou nenhum linguista indígena e poucos são os linguistas não indígenas que conhecem as realidades sociolinguísticas das Terras Indígenas sobre as quais desenvolvem seus estudos (ANDRIOLLI, 2012, p.93).

Concebemos que a alfabetização de crianças indígenas precisa possibilitar vivências que permitam à criança, que essa signifique a língua, indígena e portuguesa, em suas formas oral e escrita. Diferindo-se então da realidade de muitas comunidades indígenas nas quais, as crianças dominam a língua indígena na oralidade, mas não na escrita e conseguem escrever um pouco da língua portuguesa, mas não a dominam na oralidade. Essa e outras situações da alfabetização de crianças indígenas é o assunto da próxima seção que traz estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

4 QUESTÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS: O RCNEI E OS ESTUDOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta Seção tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a alfabetização considerando o que prevê o RCNEI pois este é, como já mencionado, um dos principais documentos da atual política educacional destinada aos povos indígenas no Brasil.

Apresentamos também um estudo inicial dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural²⁹ com ênfase no processo de alfabetização, que é compreendida como uma atividade complexa, que envolve um dos signos mais importantes criados e aperfeiçoado pelo ser humano: a linguagem.

4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

O RCNEI (1998), foi elaborado em um contexto histórico cujo discurso pela valorização das línguas indígenas, a interculturalidade e o reconhecimento da diversidade cultural estavam em ascensão no Brasil³⁰.

²⁹ Psicologia Histórico-Cultural, conhecida também pelas denominações: psicologia sócio-histórica, psicologia soviética, psicologia vygotskyana (TULESKI; CHAVES, BARROCO, 2012), é uma perspectiva teórica que se fundamenta pelo método materialista histórico-dialético, de Karl Marx(1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Vigotski, se caracteriza, de acordo com Facci (2004, p. 65), pelo “[...] trabalho com base marxista e era “radical”, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano”.

³⁰ No final dos anos de 1990, o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade já havia se consolidado como discurso dominante na educação escolar indígena. O MEC organizou então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), coordenado por Nietta Lindenberg Monte, participante do *Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena* como representante das organizações não-governamentais junto ao *Comitê*.

Neste período, a visão divulgada pelos assessores do MEC foi a de que a nova política educacional para os povos indígenas representou um avanço do ponto de vista legal - permitindo a criação e autogestão de projetos pelos próprios índios com a assessoria de antropólogos e linguistas - e uma oportunidade extraordinária de se realizar as transformações necessárias na educação escolar indígena que se pautava, anteriormente, pelos princípios do monoculturalismo, da integração, domesticação dos grupos e da subserviência do professor indígena (FAUSTINO, 2006, p.14)

Esse documento se dirige aos professores indígenas e não indígenas, que trabalham com a EEI, aos gestores e técnicos das secretarias estaduais de educação tendo por objetivo,

[...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, s/p).

O RCNEI é composto por três seções: uma introdução, uma apresentação de questões históricas e políticas da construção da EEI no Brasil intitulada *Para começo de conversa*; e uma terceira *Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas* que apresenta referências para as práticas pedagógicas dos professores das escolas indígenas (BRASIL, 1998).

Conforme Mileski (2013, p. 59), o Referencial prevê que cada escola indígena elabore o “[...] seu referencial de análise, planejamento e construção curricular [...]”. Afirma ainda, que essa responsabilização da escola não é aleatória, mas sim, como todo o conteúdo do documento, pensado considerando uma proposta internacional³¹ de valorização da diversidade cultural (MILESKI, 2013).

O discurso dos organismos internacionais³² em favor da diversidade cultural, é como afirma Mileski (2013, p. 69) pensado de forma que:

Anunciadas estas ideias como grande novidade e conquistas legais dos movimentos indígenas a partir da Constituição de 1988, deixa-se de informar que os organismos internacionais vem construindo essa política de diversidade e inclusão com o Brasil e outros países de diferentes partes do mundo, como estratégia de consenso e combate aos movimentos revolucionários há décadas; tendo logrado mudanças em todas as constituições latino-americanas no contexto das reformas neoliberais dos anos de 1980 e 1990. [...]

³¹ Mileski (2013) analisa as propostas do RCNEI, e as relaciona com as propostas dos documentos das organizações internacionais para a educação na América Latina, como o Relatório Jaques Delors (UNESCO, 1996).

³² Podemos citar: Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas (ONU).

Destaca-se a relevância do documento, e de conhecermos a constituição do mesmo, que tem a função de nortear práticas educativas para a alfabetização indígena, devido a importância que representou para a EEI em um momento de reforma curricular no Brasil, comandada pelo governo do período, e configurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No Referencial, a parte intitulada *Línguas*, está estruturada em: *Introdução; Por que estudar línguas indígenas na escola; Línguas no currículo; O que aprender e como ensinar; O ensino e a avaliação de línguas e Indicações para a formação do professor.*

O documento informa sobre a importância da linguagem para a construção, modificação e transmissão das culturas humanas e concorda que a escola é o local onde algumas das línguas se encontram e que por isso se faz necessário investigar: a/as língua/línguas que deve/m ser trabalhada/s na escola; a forma de trabalhar com suas funções sociais: oralmente, escrita ou ambas (BRASIL, 1998).

Informa que:

Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas). (BRASIL 1998, p. 116).

Ao discutir o uso da língua indígena na escola, o documento trata da questão em que a língua indígena adquiriu uma categoria de inferioridade desde a colonização do país e na relação com os não indígenas, e por isso afirma a necessidade dessa língua ser trabalhada na escola (BRASIL, 1998).

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (BRASIL 1998, p. 118).

Encontramos no decorrer do documento, assim como Mileski (2013) e Faustino (2006) a crítica que o Referencial faz à escola como sendo

responsável pelo enfraquecimento, desprestígio e até mesmo a perda de línguas indígenas e ao mesmo tempo que afirma isso, afirma que a escola pode ajudar na manutenção ou revitalização da cultura e para isso determina que papéis a língua deve ocupar na escola (BRASIL 1998).

Em nossa compreensão, com base em Faustino (2006), Andrioli (2012) e Mileski (2013), não é a escola a responsável pela perda ou desprestígio das línguas indígenas e sim um longo processo histórico que remonta à imposição da sociedade mercantilista por sobre os territórios e as organizações indígenas, com práticas de rapina, pilhagem, escravização e destruição, explicitados por Karl Marx na obra 'A chamada acumulação primitiva' (Marx, 2001) que remonta ao período colonial da Inglaterra.

O Referencial apresenta orientações para o trabalho com a língua indígena na escola informando que: primeiramente deve haver a língua indígena de instrução oral para ensinar os "*conhecimentos de fora*", matemática, geografia e ciências por exemplo, depois deve haver a língua indígena de instrução escrita, para assimilação de conhecimentos tanto de fora como tradicionais. Para o caso das comunidades bilíngues, a língua indígena deve ser colocada como uma disciplina do currículo, *língua indígena como primeira língua* ou quando for o caso, *língua indígena como segunda língua*, ambas disciplinas contemplando tanto a oralidade como a escrita (BRASIL, 1998).

Quanto a língua portuguesa, o Referencial expressa que ela:

[...] pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (BRASIL, 1998, p. 123).

O documento expressa dessa forma a importância do trabalho com as línguas indígenas e portuguesa para a tolerância, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural apresentando assim o programa ocidental dirigido pela UNESCO, BM, OIT, CEPAL e outros organismos e agências internacionais.

Ao se referir à ciência como “conhecimentos de fora” expressa uma questão ideológica não explicitada mas que, sob um discurso de interculturalidade, tenta fazer com que na escola indígena se trabalhe com uma dicotomia do tipo: “saber nosso e saber deles” querendo tratar as descobertas científicas, que não provenham das sociedades indígenas, não como um bem cultural que deve ser acessível a todos, mas, simplesmente como se fossem uma imposição da sociedade dos “brancos”.

Esse procedimento, orientado e reiterado em grande parte dos documentos da política educacional, nacional e internacional da EEI tem várias implicações epistemológicas, políticas e econômicas que necessitam ser refletidas pela área da Educação ao se pensar o ensino e a aprendizagem escolares.

O RCNEI discorre sobre as línguas no currículo informando o que aprender e como ensinar, apresentando sugestões de trabalho, tanto com a língua portuguesa quanto com a indígena por meio dos gêneros textuais (BRASIL, 1998). Orienta também em relação ao ensino e a avaliação de línguas, destacando a necessidade de se considerar as duas línguas: portuguesa e indígena no processo de avaliação e alerta que “[...]. Se avaliarmos a capacidade de utilizar a linguagem numa só língua, estaremos avaliando só uma parte do aluno bilíngue.” (BRASIL 1998, p. 150).

Por fim, apresenta os indicadores para a formação do professor, os quais, contemplam as questões da linguística, a fim de que eles, ao final dos cursos de formação tenham, considerando a opinião da comunidade, condições de determinar o papel da língua indígena no currículo (BRASIL, 1998).

Afora as considerações acima, os cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de:

- fazer pesquisas de natureza sociolinguística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo.
- fazer pesquisas de natureza linguística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas).

- realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais didáticos.
- identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não-indígenas de ensinar e de aprender línguas (BRASIL, 1998, p. 152).

O capítulo intitulado: *Orientações Pedagógicas para a Orientação Curricular* traz questões sobre como elaborar o currículo, estabelecer objetivos, conteúdos, sobre a construção curricular e temas transversais, o diário de classe, as produções de autoria indígena, a avaliação como observação contínua e auto avaliação. Divide-se em duas partes: a *organização do trabalho escolar* (uso do tempo e do espaço e agrupamentos de alunos ou ciclos de formação) e *Implicações para a Formação de Professores e outros Atores Institucionais* (BRASIL, 1998).

Nesse capítulo do Referencial são enfatizados princípios de respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, os quais se encontram respectivamente garantidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. As primeiras orientações são a respeito do currículo, o qual, os organizadores dispõem, durante todo o documento que ele foi construído em parceria com os representantes das etnias indígenas e fundamentado em suas experiências pedagógicas (BRASIL, 1998). Destaca também que os conteúdos não foram separados por ciclos ou séries, pois:

[...] Por se tratar de um referencial para todo o ensino fundamental (e não apenas para seu primeiro segmento - de 1a a 4a séries), os objetivos e conteúdos indicados são amplos e detalhados o suficiente para permitir sua recriação e aplicação em contextos distintos e em graus variados de aprofundamento, dependendo do momento e do lugar em que se encontrem os grupos de alunos (BRASIL, 1998, p. 53).

Com relação aos objetivos, esses não são considerados como um fim em si mesmos, mas tem a função de ajudar a organização do trabalho do professor (BRASIL, 1998). Eles são divididos em gerais e didáticos, os primeiros são definidos pela comunidade indígena a fim de serem alcançados com a EEI em favor das escolas indígenas. Quanto aos didáticos “[...] Estes

dizem respeito à definição das aprendizagens que cada currículo define como essencial para os alunos.” (BRASIL 1998, p. 59).

Os conteúdos definidos no currículo realçam a interculturalidade e contemplam tanto a cultura indígena como a cultura universal (BRASIL, 1998). Essa especialidade não se apresenta apenas nos conteúdos, mas também na relação entre eles, “[...] a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas suas aulas (BRASIL, 1998, p. 60).

O trabalho com a interdisciplinaridade, conforme defendem os autores do Referencial – pesquisadores da EEI, membros do governo e representantes de etnias indígenas –, informa que os conteúdos devem adquirir significado para as crianças indígenas, pois envolvem os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas.

A partir desse diálogo entre conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é que se busca uma relação entre a teoria e a prática. O conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento em que é veiculado (BRASIL, 1998, p. 62).

No tópico *trabalho compartilhado de construção curricular e os Temas Transversais*, do mesmo capítulo, há a seguinte orientação: “[...] No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade” (BRASIL, 1998, p. 64). Essas necessidades políticas, ou os problemas enfrentados pelos indígenas deveriam [...] tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela” (BRASIL, 1998, p. 64), o que complementaria o currículo da EEI.

Desta orientação se denota qual a direção que os organismos internacionais, via reformas políticas educacionais, querem dar às escolas indígenas, ou seja, estas funcionariam como uma espécie de associação que lidaria com os problemas cotidianos das aldeias enfrentando-os e resolvendo-os com soluções locais.

Nesse sentido, acreditamos que o papel da escola deve ser urgentemente debatido pela área pois, se funcionar assim estará interferindo nas formas próprias e nativas de lidar com vida cotidiana e impondo, sutilmente, uma categoria nova de lideranças, os professores, formados em instituições “das sociedades dos brancos”, as universidades, que tomariam a frente e dirigiam os problemas das aldeias com suas comunidades.

Do ponto de vista pedagógico há que se refletir sobre o papel da escola nas sociedades humanas se são os conteúdos – políticos, religiosos e econômicos cotidianos locais – que as famílias indígenas desejam que seus filhos “aprendam” no espaço da escola quando os envia para estudar. Há que se pesquisar o que as famílias indígenas entendem por escola e o que esperam dela.

Nos trabalhos da área, levantados e estudados não foram encontradas pesquisas, nem do tipo *survey*³³ ou estudos de caso, com abordagens qualitativas abrangentes que tenham se aprofundado nesta questão. Geralmente os trabalhos trazem depoimentos e contribuições de dois ou três grupos familiares indígenas ao abordar questões sobre a escola.

Segundo o RCNEI, o trabalho coletivo de construção do currículo, envolve a *comunidade educativa*, que são: “[...] os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores [...]” (BRASIL, 1998, p. 65). Conforme o RCNEI, o diálogo com a comunidade, resultaria na “pedagogia indígena”, essa por sua vez seria formada com o trabalho de cada professor junto com a participação da comunidade educativa (BRASIL, 1998, p. 65).

Dispõe que no diário de classe, é reconhecida sua importância para a organização do trabalho do professor na sala de aula, e por oferecer “[...] a seus assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, linguísticas e sociais” (BRASIL, 1998, p. 67).

³³ A pesquisa do tipo *survey* é definida por Carlos Mello (2013) *Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey*. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI como um método de coleta de informações diretamente com pessoas para levantar e conhecer suas ideias sobre determinados assuntos.

O documento informa que, frequentemente, são encontrados nas escolas indígenas materiais didáticos produzidos na língua indígena que é feito pelos próprios professores indígenas nos cursos de Formação (BRASIL, 1998). Essa produção, que é coletiva, seria resultado de pesquisas desenvolvidas junto à própria *comunidade educativa* (BRASIL, 1998).

A avaliação segundo o Referencial, conforme a proposta de escola indígena que contribui para o fortalecimento da luta indígena pela autodeterminação é significada de outra forma. “[...] Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades [...]” (BRASIL, 1998, p. 70). A avaliação adquiriria, assim, o caráter de estratégia didática, ao invés de mecanismo de controle (BRASIL, 1998). A observação e registro do desenvolvimento dos alunos passa também a fazer parte da avaliação, bem como as produções e trabalhos e a auto avaliação (BRASIL, 1998).

O Referencial cita três momentos da avaliação: a avaliação diagnóstica, que é a avaliação inicial; a avaliação contínua, que permite a reflexão tanto do professor quanto do aluno no dia a dia; e a avaliação final, que avalia os avanços alcançados ao final de um trabalho desenvolvido (BRASIL, 1998).

Para a organização do trabalho escolar, o documento traz considerações sobre a organização do tempo e do espaço. Segundo o documento, o tempo deve ser usado de forma variada e flexível, dependendo da atividade. Conforme citado no Referencial, a LDB de 1996, já garante uma organização do tempo escolar que contemple as condições climáticas e agrícolas no calendário escolar (BRASIL, 1998).

Com relação ao espaço, esse não se restringiria apenas à sala de aula, mas está, nos mais diferentes ambientes da T.I. (BRASIL, 1998). Há também a organização dos alunos no espaço escolar, essa questão é discutida no item *agrupamento de alunos*, no qual defende-se que: “Quando se considera não só o conteúdo escolar, mas a idade e a experiência prévia desses alunos, já não é mais possível entendê-los em um mesmo momento de sua formação” [...] (BRASIL, 1998, p. 78).

Essa reflexão permitiria, conforme o documento, pensar sobre as pessoas que são mais velhas e não alfabetizadas. Elas teriam mais

experiências de vida do que as crianças que estão sendo alfabetizadas, por isso não se adequariam a uma sala com crianças pequenas (BRASIL, 1998). A sugestão oferecida pelo referencial seria os ciclos de formação, esses por sua vez são: “[...] possíveis de serem ajustados e adaptados ao ritmo individual de aprendizagem dos diferentes níveis de alunos, está de acordo também com a frequência mais irregular de uma escola indígena (BRASIL, 1998, p. 79).

Em relação a estas orientações salientamos que a área de Educação dispõe de inúmeros encaminhamentos pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades, com riquíssimos estudos e experiências que parecem não ter sido considerados quando da formulação deste documento.

No item implicações para a *formação de professores e outros atores institucionais* são abordados quatro aspectos para o trabalho com a formação de professores: a reflexão sobre a prática, a preparação para o estudo independente, a preparação do professor pesquisador e a produção de materiais didático-pedagógicos (BRASIL, 1998).

A atenção nesses cursos seria dada para a pesquisa: “A área de pesquisa dentro de um curso de formação de professores é, portanto, um espaço para a sistematização e o intercâmbio de conhecimentos sobre o fazer ciência em culturas diferentes” (BRASIL, 1998 p.84). É considerado que o professor pesquisador, entenda dos conhecimentos da Antropologia e Sociolinguística, e dessa forma a pesquisa não se restringe ao espaço da formação, nem mesmo à sala de aula, mas sim, todo o espaço da *comunidade educativa* (BRASIL, 1998).

Ao considerarmos que o RCNEI está relacionado à cultura, ao ensino e a aprendizagem escolar, salientamos a necessidade de equipes interdisciplinares mais amplas para as atividades de pesquisa, que envolvam pedagogos, psicólogos e outros pesquisadores para que as atividades realizadas em pesquisas subsidiem as práticas escolares atingindo resultados educacionais mais efetivos.

Essas considerações nos permitem pensar a constituição das especificidades da EEI, ao ser proposta pela política educacional atual como diferenciada, intercultural e bilíngue, elas nos remetem às formulações educacionais desde o Estatuto do Índio (1973) e permeiam toda a Legislação educacional atual. Na formulação atual, alterou-se o discurso sobre a relação

com as sociedades indígenas. Com o fim do regime militar no Brasil corrigiu-se o projeto da integração nacional tendo sido adotado um projeto neoliberal de inclusão e diversidade cultural que, ao nosso ver, considerando a ausência desta discussão nas investigações da área, necessita ser mais bem estudado.

Nesta análise preliminar feita deste e de outros documentos da atual política educacional para a EEI, verifica-se a ausência de indicação e encaminhamentos teóricos, porém, não há como se pensar a alfabetização ou qualquer outro momento da escolarização sem que exista um fundamento³⁴ que sustente a formação dos professores, a elaboração dos projetos pedagógicos, a produção dos materiais didáticos e as práticas escolares (CHAVES, 2014).

Na área de Educação a teoria é o fundamento de toda a prática pedagógica. Mesmo que ela não esteja explicitada ou seja filiada a diferentes concepções e visões de mundo, não está ausente mas, muitas vezes é escamoteada necessitando, assim, ser desvelada.

Na sequência, apresentaremos o que temos chamado de contribuições da Teoria Histórico Cultural, de base materialista histórica, à Educação Escolar Indígena.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS

Com base nos estudos preliminares da Teoria Histórico-Cultural, inicialmente, apresentamos o contexto histórico que levou Vigotski a propor uma nova Psicologia, prosseguiremos afirmando sobre a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores³⁵ e para o desenvolvimento humano, considerando os estudos de

³⁴ [...] Antes de pensar a necessidade de conteúdo da e para a criança é necessário apresentar conteúdos para o professor, no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural. Isso é imprescindível, pois, se as crianças e educadores estão reduzidos e limitados aos programas de televisão da *lady X* ou suas herdeiras (referimo-nos aqui às artistas de televisão que se ocupam de educar a infância do país), não há como pensarmos a promoção intelectual com o estado de miséria que presenciamos nesta ordem social burguesa, como dito no início deste texto (CHAVES, 2014, p. 131).

³⁵ [...] As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2004, p. 66).

Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), e outros estudiosos que compartilharam suas ideias sobre uma Psicologia que não se restringia as determinações biológicas.

Dentre os estudos preliminares da Teoria Histórico-Cultural, não podemos deixar de mencionar as vivências com o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI). De modo particular, em 2012, quando tivemos uma formação com os pesquisadores do LAEE, conduzida pela professora Dra. Marta Chaves e o GEEI para uma intervenção pedagógica com os indígenas Xetá da T.I. São Jerônimo, que fica no município de São Jerônimo da Serra – Paraná.

Nessa formação pudemos aprender mais sobre o momento histórico em que Vigotski viveu e escreveu, sobre a sociedade capitalista, sobre intervenções pedagógicas humanizadoras, sobre a necessidade de organização da rotina (tempo e espaço) e de recursos didáticos para o desenvolvimento humano.

Ao lermos Leontiev (2004) “O homem e a Cultura” compreendemos que a produção humana é todo o trabalho realizado pelo homem, historicamente, na vida em sociedade. Dito de outro modo, o cérebro humano ao entrar em contato com a cultura que humaniza é potencializado, seja a percepção, seja a paixão, seja o raciocínio lógico-matemático. A professora Dra. Marta Chaves afirmou que “nossas reações tem origem na materialidade”, isto porque

[...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p.283).

Na formação ainda aprendemos a importância da pesquisa, e do recurso didático ‘caixa de pesquisa’ (desenvolvido pela professora Dra. Marta Chaves, é uma caixa com textos, imagens CDs e outros objetos de pesquisa separado pelo professor e/ou pelas crianças), pois também a partir dela (a pesquisa) que a criança compara e reflete hipóteses, conforme Vigotski (2009) nos demonstra em seu livro *Imaginação e Criação na Infância*.

Outra contribuição da professora Marta foi referente ao texto *quarta aula - a questão do meio na pedologia*, no qual Vigostki discute as vivências da

criança e a contribuição do meio na formação da personalidade. Vigotski afirma que,

[...] o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. *Esse é um entender dinâmico e relativo do meio* (VIGOTSKI, 2010, p.691).

Além de elucidar de que forma concebe a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança, o autor expõe que o elemento dessa influência é a vivência, conceito este que estamos discutindo desde os primeiros encontros, conforme Vigotski (2010, p. 683-684).

[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança.

Outro importante aprendizado que tivemos com essa formação foi sobre a organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento humano. Para tanto, a professora Dra. Marta Chaves trouxe a nós um trecho da obra *Las emociones y los sentimientos* de Blagonadezhina (1961), no qual a pesquisadora trata da importância do desenvolvimento da emoção e dos sentimentos e para isso se faz necessário a organização do tempo e do espaço, a rotina.

Las emociones y sentimientos del niño preescolar se hacen más variados si frecuenta el jardín de La infancia y tiene un amplio círculo de relaciones sociales. Los juegos y trabajos infantiles colectivos se acompañan de un conjunto de exigencias sociales nuevas, las cuales crean en el niño experiencia de las relaciones mutuas con SUS contemporáneos, en las actividades conjuntas. Esto permite que se forman sobre la base de las relaciones reales, para educarlos es muy importante que la vida y la actividad de los niños en el grupo de preescolares esté bien organizada (BLAGONADEZHINA, 1961, p.375).

Diante desse estudo preliminar da teoria histórico-Cultural, no qual se elencou a importância da pesquisa, de contextualizar historicamente nossas formações, da importância de organizar a rotina e dos demais conceitos tratados na obra de Vigotski, se deu nossas intervenções pedagógicas junto aos Xetá e os demais estudos e intervenções realizados posteriormente pelo LAEE.

Conforme o aprendizado nessa formação trazemos os estudos que fizemos sobre a Teoria Histórico-Cultural para se pensar a alfabetização de crianças indígenas no Paraná.

4.2.1 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para se escrever da Teoria Histórico-Cultural é preciso apresentar Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e seus conceitos. Também é preciso escrever sobre a Revolução Russa em 1917, sobre Lênin, sobre Marx, enfim é preciso falar de História. Vigotski é um psicólogo soviético que diante dos acontecimentos históricos de seu tempo se esforçou para dar respostas aos homens daquele tempo (TULESKI, 2008).

[...] Nesse sentido, Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período (TULESKI, 2008, p. 71).

A Revolução Russa, que objetivava a construção de uma sociedade socialista, esteve relacionada as

[...] transformações internas das sociedades capitalistas, determinadas, todas elas, pela primeira grande crise do capital e suas consequências: o imperialismo expansionista e o movimento revolucionário da classe operária. Tais acontecimentos teriam seus desfechos nas duas grandes guerras mundiais e no fortalecimento momentâneo dos estados nacionais de bem-estar social (TULESKI, 2008, 71-72).

Essas transformações não foram consideradas de toda negativa, cabe considerar que elas subsidiaram as condições materiais necessárias ao

socialismo, “[...] embora desproporcionais, aleatórias, aos saltos e com todas as consequências sociais de sua própria natureza, não poderiam ser negadas como desenvolvimento” (TULESKI, 2008, p. 72).

Tuleski (2008, p. 73) nos lembra que de acordo com Lênin a “revolução proletária”, não iniciaria em um país como a Rússia, que era “[...] um país camponês, sinônimo de pobreza, de ignorância e atraso e onde o proletariado industrial era apenas uma minúscula minoria [...]”, mas sim em países com uma “massa operária melhor organizada”. O que poderia haver por lá seria uma “revolução burguesa” (HOBSBAWM, 1998 apud TULESKI, 2008, p. 73).

A ideia de Lênin, não se concretizou, o que aconteceu foi que diante da pobreza vivida pela Rússia no final o séc. XIX, do ideal da Internacional Comunista, de unir o proletariado em um único movimento e da busca por melhores condições de vida, da população campesina, e as consequências devastadoras da Primeira Guerra Mundial para a Rússia, gerou a Revolução de 1917 (Revolução Russa) (TULESKI, 2008). Uma Revolução da população “[...] contra duas forças que a oprimiam: o governo czarista e o imperialismo capitalista [...]” (TULESKI, 2008, p. 76).

Foi nesse contexto revolucionário e pós-revolucionário que Vigotski viveu e produziu suas pesquisas. Foi diante da formação de uma nova sociedade, que “[...] ora imprimia características burguesas, ora socialistas[...]”, que se formulou a “[...] análise da psicologia Vygotskiana (TULESKI, 2008, p. 80).

Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para encaixar-se em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão-de-obra disponível. A história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas constantes do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em uma país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2008, p.81).

Diante dessa nova forma de produção e reprodução da vida, Vigotski viu a necessidade de superar a “velha psicologia” com uma “nova psicologia” para “[...] eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese [...]”, faria isso utilizando o “[...] método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre matéria e o espírito” (TULESKI, 2008, p. 81).

A intenção de Vigotski não era “[...] criticar as teorias psicológicas de sua época [...] mas sim explicitar as tendências objetivas que conduzem os postulados científicos. Para ele é na objetividade, nas necessidades que a realidade impõe de acordo com a organização dos homens que é possível entender as ideias, suas limitações e contradições” (TULESKI, 2008, p. 82).

Os pressupostos do método materialista de Marx e Engels permitiu a Vigotski considerar sobre a natureza, a história e conseqüentemente às teorias psicológicas que:

[...] a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, determina quais serão estas necessidades. Decorre, portanto, que o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais engendradas pelos homens em um determinado período que determinam a forma de relação do homem com a natureza. Conseqüentemente, a organização real dos homens determinará, em última instância, quais ideias terão predominância e de forma predominarão.

Partindo deste ponto de vista sobre o papel da ciência, Vygotski passa a analisar a tendência predominante na psicologia de sua época em tornar gerais e abrangentes as descobertas específicas e particulares. Para ele, era necessária a criação de uma psicologia geral que unificasse ou abarcasse os conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas relativas à psicologia (TULESKI, 2008, p. 87).

Tal generalização das descobertas específicas e particulares aconteceu com a “[...] psicanálise, a reflexologia, a Gestalt e o personalismo” (TULESKI, 2008, p. 88). O problema dessa generalização para Vigotski era que “[...] Um conceito, quando quer explicar tudo, acaba por não explicar nada, tornando-se uma crença ou ideologia, quando está descolado da realidade que o produziu [...]” (TULESKI, 2008, p. 89).

A “nova psicologia”, uma “psicologia geral” pautada em um “método explicativo”, “[...] do que há de comum a todos os homens”, “com base na

história” (TULESKI, 2008, p. 92) objetivava superar o dualismo entre corpo e mente, entre o real e o ideal para a construção do novo homem da sociedade comunista (TULESKI, 2008).

Preocupado que a “nova psicologia” tornasse “ideológica e descolada da realidade” ela foi proposta para ser aplicada à vida. “[...] Os resultados dessa nova psicologia na educação, no direito, no comércio, na indústria, na vida social e na medicina seriam responsáveis pelo aperfeiçoamento [...]” (TULESKI, 2008, p. 94).

Tuleski (2008), prossegue seu texto escrevendo sobre a Teoria Histórico-Cultural, sobre a vida de Vygotski e as condições materiais de produção de sua teoria e as contribuições desses estudos para a compreensão do desenvolvimento humano.

É com esses estudos iniciais do momento histórico em que Vigotski, viveu e produziu suas pesquisas que prosseguiremos com os conceitos em sua obra que nos permite pensar o desenvolvimento humano e a alfabetização.

4.2.2 A LINGUAGEM, A MEDIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSIQUICAS SUPERIORES (FPS): CONSIDERAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Prosseguimos com questões da alfabetização abordando as especificidades sobre a alfabetização de crianças indígenas no sentido de pensar as particularidades e a universalidade desse processo. Nosso objetivo foi apresentar um estudo, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, para se pensar a alfabetização de crianças indígenas considerando os conhecimentos prévios, ou etnoconhecimentos, que advém de experiências e saberes específicos de cada etnia indígena, e os conhecimentos universais, que são segundo Kant em sua obra *Crítica da Razão Pura* (TRICHES, DEMETERCO E MARQUES, 2009), independente da experiência. São advindos do enlace entre a teoria articulada aos elementos empíricos, em um movimento lógico entre o real e o ideal.

Para esta discussão, iniciamos com as contribuições de Luria (2006, p.143), que ao escrever sobre *o desenvolvimento da escrita na criança*³⁶ chama a atenção, destacando nas primeiras linhas de seu texto, que “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.”

O teórico relata suas pesquisas, de cunho experimental, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças de quatro a nove anos que convivem com a experiência da escrita em sua realidade. A pesquisa consistiu em organizar o espaço e dizer algumas palavras e sentenças às crianças, posteriormente pedir que elas repetissem as mesmas palavras e sentenças, e como elas tinham dificuldade de se lembrar de todas as palavras e sentenças era sugerido que elas registrassem com lápis, no papel, para não esquecerem (LURIA, 2006).

Com base em estudos teóricos e na análise dos resultados empíricos, Luria (2006, p. 144-145), afirma que:

[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. [...] O escrever pressupõe, portanto, a habilidade de usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou, significado em si mesmo mas apenas como operação auxiliar.

Isso significa que a criança, assim como todo ser humano, necessita de um instrumento mediador entre o pensamento e a comunicação, a linguagem seria esse instrumento mediador, tanto a gestual, como a oral, a escrita, a artística e as demais linguagens desenvolvidas pelo ser humano para se expressar e se comunicar em grupos sociais.

Em consonância com esta abordagem Leontiev (2004), afirma que o ser humano, constitui-se como tal, graças à relação de apropriação estabelecida com o ambiente, por meio da mediação, seja de instrumentos ou de outros seres humanos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos

³⁶ Referente ao livro: VIGOTSKII; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV 2004, p. 272).

Com isso reafirmamos a importância da mediação no processo ensino aprendizagem e conseqüentemente no processo de alfabetização. Nesse sentido destacamos a necessidade de vivências que impulsionem o desenvolvimento da linguagem. Mukhina (1995, p. 139-140) explicita que o uso

[...] de signos e de sistemas de signos é uma das particularidades mais características do homem. A sociedade criou enormes sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte, que refletem o mundo em quadros, em melodias e em movimentos de dança. Qualquer tipo de signo serve para a comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos. Os signos matemáticos (os números e os signos), por exemplo, expressam relações quantitativas; os símbolos químicos expressam a composição dos corpos; os quadros refletem o aspecto externo das pessoas ou objetos.

O complexo sistema de signos, principalmente a linguagem escrita, precisa, conforme Luria (2006, p. 145) de duas condições para se realizar e impulsionar as formas superiores do comportamento humano.

[...] Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deverá ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas

intelectuais de comportamento humano começaram a se desenvolver.

Compreende-se com a afirmação de Luria (2006, p. 146), que o desenvolvimento da linguagem escrita possibilita o processo de maior humanização do ser humano, ao promover as condições de existência das funções psicológicas culturais, tais como a memória, passando o ser humano além de “[...] confiar mecanicamente as coisas à memória. [...], escrevê-las”.

Luria (2006) fundamentado nos estudos que descreve cinco estágios da pré-história da escrita, são eles: a fase ou estágio dos atos imitativos (caracterizada pelos rabiscos aleatórios); o estágio da escrita não-diferenciada (os rabiscos passam ter a função de ajudar a memória, porém podem ser esquecidos facilmente); o estágio da escrita diferenciada (é a forma que a criança constrói para registrar as sentenças, varia entre rabiscos e desenhos); o estágio da escrita pictográfica (registro por meio de desenhos) no qual as crianças começam a desenhar para recordar as sentenças; e o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica (o desenho e até mesmo algumas letras podem ser usadas para representar as sentenças, porém a criança ainda não tem consciência da função da escrita). Luria (2006, p. 181) afirma ainda a respeito da criança nesse último estágio “[...] compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo.”

O desenvolvimento da escrita, porém, não ocorre de forma linear e contínua, como destaca Luria (2006, p. 180), mas como as demais funções psicológicas culturais, “[...] depende em considerável extensão, de técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra [...]”.

Luria (2006, p.144), afirma ser importante ao professor conhecer “[...] o que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.” Tal afirmação, nos permite reforçar ainda mais, a complexidade da alfabetização de crianças indígenas, à qual exige de pesquisadores e professores compreender questões teóricas e estudos das áreas de antropologia, linguística, educação e psicologia. E que, os resultados destas

pesquisas possam chegar às escolas como subsídios aos professores e gestores.

Os estudos empreendidos por teóricos da Psicologia Histórico-Cultural permite-nos compreender que o ser humano, e portanto, a crianças indígenas, tem a linguagem em suas diferentes manifestações, como instrumento mediador para se apropriar do ambiente, para se comunicar e se expressar. A linguagem não é um sistema de signos inato, ou que se desenvolve naturalmente nos seres humanos, mas pelo contrário, depende da mediação de outros seres humanos, que acontece por meio do processo de educação e cultura.

A alfabetização, envolve a aquisição da técnica da leitura e da escrita, e no caso da EEI, são duas as línguas para a criança se apropriar: a primeira língua que pode ser a língua indígena e a língua portuguesa como segunda língua, ou vice-versa, dependendo da realidade linguística de cada comunidade.

Desta forma é relevante aos professores que atuam nas escolas e nas escolas indígenas, que conheçam elementos das teorias de aprendizagem e da linguística para assim organizar, planejar e conduzir um processo de alfabetização condizente com a situação linguística das crianças. Para tanto reforçamos os estudos da professora Dra. Ligia Martins sobre o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS).

No estudos que realizou da THC e de modo específico sobre as FPS, a professora Dra. Ligia Martins, em sua tese de Pós Doutorado nos relembra que a fala é a base de desenvolvimento das FPS, além de agir como organizadora e reguladora dessas (LURIA, 1981 apud MARTINS, 2011). Nesse sentido reafirmamos a importância dos professores conhecerem as pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e sua relação com a aprendizagem, além de trabalharem, nas escolas e nas escolas indígenas, voltados ao desenvolvimento da língua (indígena e portuguesa) a fim de possibilitar o desenvolvimento das FPS.

Desenvolver trabalhos direcionados ao desenvolvimento da linguagem são importantes porque os signos, as palavras, o complexo sistema da linguagem ampliam “[...] a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta” (VIGOTSKI, 1997 apud MARTINS, 2011, p.55).

Conforme se complexificam as relações sociais as quais as crianças são inseridas, complexificam-se o uso dos signos que provoca transformações numa dada função, que gera transformação em outras funções que por fim, provoca o desenvolvimento do psiquismo, “[...] é a riqueza dos vínculos com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico [...]” (MARTINS, 2011, p. 59).

As FPS fazem parte das pesquisas de Vigotski sobre “[...] os efeitos da utilização de signos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas [...]”, e como explicou Martins (2011) não foram descritas individualmente, mas sim apresentadas como parte do processo de desenvolvimento do psiquismo³⁷ (MARTINS, 2011, p. 55). A pesquisadora, demonstrou que Vigotski se referia

[...] à linguagem, leitura, escrita, representações e operações numéricas, cálculo, desenho, formação de conceitos e concepção de mundo [...] como [...] complexas formas culturais de comportamento ou formas complexas e superiores de comportamento (MARTINS, 2011, p. 85-86 (grifos da autora).

Martins (2011, p. 73) explicou também que as FPS são diferenciadas em estruturas/funções primitivas e estruturas/funções superiores. As estruturas primitivas estão relacionadas “a reação da criança aos estímulos” já as estruturas superiores estão relacionadas à mediação dos signos “[...]que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas [...]”. Elas são diferentes porém não podem ser vistas como estanque uma da outra. As estruturas primitivas são a base estrutural para o desenvolvimento das estruturas superiores, uma depende da outra (MARTINS, 2011).

Nesse sentido Martins (2011, p. 86) complementa essa questão sobre a não “dicotomização” das funções primárias e superiores afirmando que

No bojo da crítica tecida pelo autor aos estudos que dicotomizam expressões “inferiores” e “superiores” do psiquismo, fez menção aos conceitos vontade (impulsiva/previsora), atenção (voluntária/involuntária), memória (lógica/mecânica), imaginação (criadora e

³⁷ Martins (2011, p.59) resgata da obra de Vigotski o significado de “[...] psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva* tendo em vista o apontamento de relações entre *imagem, emprego de signos* e o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* [...]”.

reprodutora), sensação (superiores/inferiores) e pensamento (conceitual/figurativo), colocando em foco a complexidade do psiquismo humano e a necessidade de mudanças metodológicas radicais em seu estudo.

Como visto até aqui, demonstrado pelos pesquisadores da Teoria-Histórico-cultural e mais recentemente por Fontes, a linguagem é a base para o desenvolvimento das FPS, mas a linguagem não se desenvolve naturalmente. A linguagem, como explicitado por Mukhina (1995), é “um complexo sistema de signos” e precisa ser mediado, ensinado, apropriado.

Com isso trataremos da forma como mediar a linguagem na educação escolar. Na Teoria Histórico-cultural o conceito zona de desenvolvimento iminente, é a área de atuação do professor. Esse conceito, conhecido em certas traduções, como zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento proximal, fato que foi estudado pela professora Dra. Zoia Ribeiro Prestes em sua tese de doutoramento quando nos explicou sobre a tradução da obra de Vigotski no Brasil, pode ser explicado com o seguinte trecho da obra de Vigotski.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidas, mas já se encontram a caminho, já começaram a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2004, p.485 apud PRESTES, 2010, p. 173).

Prestes (2010), defende ainda que

[...] a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é zona de **desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, p. 173).

Com isso destacamos a função de mediador do professor, como aquele que detém o conhecimento historicamente acumulado, detém os signos, e que vai “emprestar” as crianças o seu conhecimento para que elas alcancem o desenvolvimento de suas FPS (MARTINS, 2011), daí a importância de uma formação inicial e continuada de professores que possibilitem vivências e estudos voltados aos conhecimentos historicamente acumulados.

Martins (2011, p. 217) explica também que na THC, o desenvolvimento da criança não é condição fundamental para o aprendizado, mas que o aprendizado provoca o desenvolvimento, além disso, pela sua base materialista dialética, considera que a “[...] “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem [...]”.

Porém, como demonstra o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, dos sentimentos etc., tal fato não se confirma. Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados.

A aprendizagem que gera desenvolvimento é a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados, os conhecimentos clássicos, o aprendizado de conceitos, os conhecimentos organizados e sistematizados, o aprendizado que pode ser generalizado (VIGOTSKI, 2009).

Não desconsideramos, nessa dissertação os conhecimentos tradicionais indígenas, mas requeremos apenas que eles sejam organizados, sistematizados, planejados a fim de que sejam apropriados como conhecimento científico, pois são os conhecimentos científicos os que promovem o desenvolvimento do pensamento.

Com os estudos que trouxemos até aqui prosseguiremos com as pesquisas sobre a alfabetização, que junto com a educação infantil, são a primeira parte do processo de apropriação de signos, do processo de desenvolvimento do pensamento, do processo de emancipação humana.

4.3 A ALFABETIZAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS

A respeito da alfabetização, Magda Soares (2003b), especialista na área, ao tratar da sua necessária “reinvenção”, apresenta a necessidade da sistematização desse processo junto à prática do letramento. A autora explica que para se adentrar ao mundo da escrita e da leitura são necessárias duas vias, uma diz respeito à técnica e a outra ao uso social da técnica, respectivamente denominados, alfabetização e letramento (SOARES, 2003b).

A pesquisadora chama a atenção para a precariedade do domínio da leitura e escrita demonstrado pelas avaliações nacionais e aponta para isso algumas hipóteses. A primeira relacionada a uma concepção de alfabetização, que chegou ao Brasil nos anos de 1980, associada ao construtivismo que [...] consiste na divisão em ciclos, trazendo junto a questão da progressão continuada – da não-reprovação (SOARES, 2003b, p.16).

Conforme explicita Soares (2003b) essa concepção, trouxe suas contribuições, mas as práticas pedagógicas que a ela se associaram, como por exemplo, a não necessidade de método para a alfabetização, e a crença de que a criança constrói seu conhecimento numa descoberta progressiva, trouxe segundo a autora, prejuízos para a alfabetização como um todo no país.

Ao refletir sobre a alfabetização afirma que “[...] Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método [...]” sendo, segundo ela, necessário ter as duas coisas: “[...] um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003b, p. 17).

A teoria do construtivismo, segundo a autora, [...] Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas [...] (SOARES 2003b, p. 18) e que somente:

[...] quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e escrever. Por que? Porque quando se torna alfabética, surge o problema da apropriação, por parte da criança, do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum [...] (SOARES, 2003b, p. 19).

Tal consideração permite-nos relacionar ao que afirmou Luria sobre o processo de aquisição da escrita, que “[...] na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão _ na verdade o ato frequentemente precede a compreensão” (LURIA, 2006, p. 188).

No decorrer de seu texto Soares (2003b), cita a necessidade da reinvenção da alfabetização, utilizando como exemplo o caso dos Estados Unidos, da França, da Inglaterra e do Canadá. Esses países, depois de verificarem resultados negativos na alfabetização de suas crianças, investiram em pesquisas que os levaram a conclusão de que [...] era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema. Eles não estabeleceram método, eles estabeleceram os princípios” (SOARES 2003b, p. 21).

Ao defender a necessidade de se reinventar a alfabetização, a autora chama a atenção para o fato de que isso não significa voltar ao que já foi superado, mas sim pensar, a partir do histórico da alfabetização no país os avanços necessários (SOARES, 2003b).

Essa reflexão, acreditamos ser de fundamental importância ao pensarmos a EEI, os processos de ensino e aprendizagem escolar tendo em vista seu histórico mercantilista, permeado por ações civilizatórias, missionárias e militarizadas (esta última ocorrida mais efetivamente no Brasil no período de 1964 a 1984 após o Golpe Militar), com os resultados que podem ser vistos ainda hoje sobre os dados do INEP (BRASIL, 2007 e alguns sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁸ de escolas indígenas.

Estes revelam a necessidade de se repensar a alfabetização de crianças indígenas, e, assim como proposto por Soares (2003b) pensar, a partir do que se tem como alfabetização hoje, e construir um passo à frente nessa história.

³⁸ De acordo com o site do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB [...] foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>).

A alfabetização de crianças indígenas, devido a sua especificidade cultural, é pensada como uma particularidade, proposta nos documentos com os termos: diferenciada, intercultural e bilíngue. Conforme os documentos e pesquisas já expostas, por estudiosos de diferentes áreas, a alfabetização deve ser feita primeiramente na língua materna e depois na segunda língua. No caso de crianças indígenas falantes da língua indígena, a primeira seria essa e a segunda, a língua portuguesa.

Na realidade das escolas indígenas do Paraná³⁹, há T.I.s que são falantes da língua indígena como primeira língua e outras que são falantes do português como primeira língua, tendo a língua indígena nas aldeias expressas de distintas maneiras e em diferentes espaços.

No caso das crianças falantes da língua indígena, essas ao entrarem na escola, se deparam, no Paraná, com muitos professores não indígenas que tem formação acadêmica mas que não dominam a língua indígena e com alguns professores indígenas, sem formação acadêmica e que, na maioria das vezes não lê e não escreve em sua primeira língua (FAUSTINO, 2006; Andrioli, 2012; NOVAK, 2014).

Embora a realidade dos professores indígenas, com ausência de formação pedagógica e ou na área da linguística, tem mudado desde que lhes

³⁹ No Paraná são trinta e duas escolas indígenas: E. E. I. Cacique Tujá Nhanderu, na T.I. Laranjinha, no município de Santa Amélia; E. E. I. Mbyá Arandu, na T.I. Araçaí, no município de Piraquara; E.E.I. Arai Wera, na T.I. Posto Velho, no município de Cornélio Procópio; C. E.I. Cacique Koféj, na T.I. São Jerônimo e E.E.I. Cacique Onofre Kanhgren, na T.I. Barão de Antonina, no município de São Jerônimo da Serra; C.E.I. Teko Nemoingo, na T.I. Ocoy, no município de São Miguel do Iguaçu; E.E.I. Yvy Porã, na T.I. Pinhalzinho, no município de Tomazina; C.E. I. Cacique Gregório Kaekchot, na T.I. Ivaí, no município de Manoel Ribas; C.E.I. Professor Sergio Krigrivaja Lucas, na T.I. Faxinal, no município de Cândido de Abreu; C.E.I. Carlos Alberto Cabreira Machado, na T.I. Rio das Cobras (aldeia Lebre), E.E.I. Professor Candoca Tãhprag Fidêncio, na T.I. Rio das Cobras (aldeia Trevo), E.E.I.F.Feg prag Fernandes, na T.I. Rio das Cobras (aldeia Campo do Dia), E.E.I. Ner Nor Bonifácio, C. Rural Estadual Ind. Rio das Cobras e E.E.I.Cel Nestor da Silva, na T.I. Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras; E.E.I.Kogmu José Olibio, na T.I. Boa Vista, no município de Laranjeiras do Sul; E.E.I. Valdomiro Tupa Pires de Lima, na T.I. Aldeia Pinhal, no município de Espigão do Alto Iguaçu; E.E.I. kuaray Guata Pora, na T. I. Cerco Grande, no município de Guaraqueçaba; E.E.I. Vera Tupã, na T.I. Mangueirinha (Palmeirinha), E.E.I. Jykre Tãg, na T.I. Mangueirinha (Sede), no município de Chopinzinho; E.E.I. Kokoy Ty Han já, na T.I. Mangueirinha, no município de Mangueirinha; E.E.I. Segno, na T.I. Palmas, no município de Palmas; E.E.I.Cacique Nur Fe, na T.I. Mococa, no município de Ortigueira; E.E.I. Araju Porã, na T.I. Itamarã, no município Diamante do Oeste; E.E.I. Mbyja Pora, na T.I. Tekoha Marangatu, no município de Guaíra; E. E. I. Cacique Trajano Mrêj Tar, e E. E. I. Arandu Pyahu, na T. I. Marrecas, no município de Turvo; E. E. I. Nimboeaty M Awa Tirole, na T.I. Yvy Pora, no município de Abatiá; E. E. I. Arandu Miri, na T. I. Rio D'Area, no município de Inácio Martins; E. E. I. João Kavagtan Vergílio, na T. I. Apucaraninha, no município de Tamarana; E.E.I. Pindoty, na T. I. Ilha da Cotinga, no município de Paranaguá; e a E. E. I. Nitotu, na T.I. Alto Pinhal, no município de Clevelândia.

foi possibilitado o acesso ao Magistério Indígena (CEEI/SEED-PR) e ao Ensino Superior no Paraná a partir do ano de 2001 (NOVAK, 2007, 2014). Porém nem todos os indígenas que começaram um curso superior o concluíram, pois, assim como os dados do INEP (BRASIL, 2007), também no ensino superior no Paraná, há o índice de desistência, reprovação e ou retenção nas séries de mais 80% dos ingressantes (FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013).

O diagnóstico dessa situação leva-nos a reiterar a importância de estudos, investimentos e de políticas públicas na formação, tanto inicial, quanto continuada de professores indígenas.

Além de que se promova concursos públicos para professores indígenas, o que lhes daria mais estabilidade e ampliaria o vínculo com a comunidade, pois o vínculo da maioria dos professores com as escolas indígenas é o contrato temporário, feito a partir do processo de seleção simplificado (PSS).

Diante da realidade das escolas e da formação de professores indígenas no Paraná, e com base nas ações do governo estadual em 2007 com o Programa Universidade Sem Fronteiras e do governo federal, desde o ano de 2009, com a criação do Observatório da Educação Escolar Indígena, o LAEE, tem desenvolvido projetos que abordam esta temática.

Na seção que segue, buscamos apresentar as investigações e ações em curso na Universidade Estadual de Maringá, por meio de seus projetos de extensão junto às comunidades indígenas do Paraná do ano de 2007 ao ano de 2014.

5 A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS NO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS DO LAEE/CCH-UEM-PR

Esta Seção, tem por objetivo apresentar e discutir as ações que o Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações PIESP-LAEE/UEM-PR, área de Educação, tem desenvolvido por meio dos projetos de pesquisa e extensão junto às populações indígenas no Paraná, no período de 2007 a 2014 neles destacando as contribuições e experiências em alfabetização de crianças indígenas bilíngues.

O LAEE foi criado na UEM em 1997, como Grupo de Pesquisa registrado com o nº. 38 da UEM, no Diretório de Pesquisas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) pelo professor Lucio Tadeu Mota. Tendo como objeto de investigação a temática indígena envolvendo os grupos étnicos territorializados no estado, possui várias linhas de pesquisa, dentre elas a Educação Escolar Indígena que visa:

[...] investigar as políticas educacionais, a legislação, a ação pedagógica, a elaboração e utilização de materiais didáticos específicos, a gestão escolar, as questões socioculturais, e a formação dos professores índios e não índios que atuam nas escolas indígenas do Paraná. (MOTA 2009, p. 261).

Desde o período, o Programa conta com a participação de pesquisadores da UEM e de diferentes instituições parceiras. Nesse sentido, podemos considerar que, desde 1997, a EEI, vem sendo tema de interesse nas pesquisas do LAEE. Para esta seção consideramos o período de 2007 a 2014, por ser o momento em que uma quantidade relevante de projetos da área de educação começou a ser desenvolvida. Até o ano de 2014 foram 12 os projetos, conforme segue:

Quadro 2: Títulos e agências financiadoras de projetos na área da Educação Escolar Indígena vinculados ao PIESP/LAEE/UEM

Ano	Título do Projeto	Agência financiadora
2007	Formação de professores índios e não-índios que atuam nas escolas das Terras Indígenas Kaingang, Ivaí e Faxinal: uma proposta de educação específica e diferenciada.	Ministério da Educação (MEC)
2007	Diagnóstico socioeducativo da não-alfabetização indígena e formação de agentes culturais	Secretaria da Ciência e Tecnologia do

	alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná	Paraná (SETI)
2008	Alfabetização e letramento da mulher Kaingang e papel da escola entre o grupo da Terra Indígena Faxinal	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)
2009	Formação de lideranças indígenas para o desenvolvimento e manutenção de estratégias para a implantação de uma política linguística no Estado do Paraná	SETI
2009	Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa	SETI
2009	Observatório da Educação Escolar Indígena – intitulado: Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional Brasileiro	CAPES
2010	Jané Reko Poranuhá (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá	CAPES
2011	O impacto do Programa Bolsa Família na melhoria do acesso à educação e aprendizagem em comunidades indígenas Kaingang e Guarani no Paraná	CNPQ
2013	A alfabetização de crianças indígenas bilíngues: políticas, teorias e metodologias	CNPQ
2013	O Observatório da Educação escolar Indígena: alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná	CNPQ
2013	As políticas de inclusão indígena no Ensino Superior no Paraná, formação e atuação da mulher Kaingang: um balanço sobre dez anos da Lei 13.134/2001	CNPQ
2013	Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEM	MEC
2014	O Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência PIBID- Diversidade	CAPES

Fonte: PIESP/LAEE/UEM.

Todos estes projetos contaram com a participação de pesquisadores da UEM e outras Instituições de Ensino Superior tais como: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG) e Universidade de Brasília (UNB) cujos pesquisadores contribuem com a formação das equipes de pesquisa e com as ações que são desenvolvidas nas Terras Indígenas no Paraná. Destas IES e mesmo da UEM foram diversos os Departamentos e Grupos de Estudos envolvidos nos projetos, pois a Educação Escolar Indígena, trata-se de uma área interdisciplinar.

Os projetos desenvolvidos percorrem caminhos diversificados mas são organizados tendo em vista algumas das demandas dos povos indígenas, apresentadas por suas lideranças políticas e religiosas, ao LAEE desde a data de sua fundação. Inicia-se, a partir destas, pesquisas prévias para se conhecer a situação sociolinguística do grupo indígena a ser envolvido mais diretamente.

Conta-se com a aplicação de instrumentos como questionários e entrevistas; realização de reuniões com a comunidade para ouvir as questões mais gerais afetas aos problemas apresentados e verificar quem são os indígenas que participarão dos projetos; submete-se os projetos aos editais de financiamento, promove-se a formação das equipes que atuarão no projeto, elabora-se o planejamento das intervenções e os materiais didático-pedagógicos que serão utilizados nas ações, a realização das ações de formação e por fim tem-se a elaboração de relatórios técnicos com posterior sistematização e divulgação dos resultados em forma de artigos, livros acadêmico científicos, dissertações e teses.

Havendo o financiamento, as ações são realizadas por meio de pesquisa participante, envolvendo professores indígenas, lideranças, caciques e pessoas mais velhas que, em sua grande maioria não são escolarizados porém transmitem, por meio de narrativas, depoimentos e histórias, importantes informações sobre a realidade sociocultural indígena, consideramos pois o notório saber que é solicitado na legislação da EEI. Os registros são feitos por meio de áudio e vídeo sendo posteriormente transcritos, sistematizados e transformados em conteúdos escolares nas áreas de meio ambiente, história, língua portuguesa, língua indígena e outros. Procura-se trabalhar com estes conteúdos de forma articulada e interdisciplinar.

Com a contribuição do GEEI, coordenado pela professora pesquisadora Dr^a Marta Chaves, busca-se o aprofundamento das ações nas escolas com o apoio da literatura Infantil considerando que assim, as intervenções pedagógicas são amplamente enriquecidas possibilitando às crianças e jovens indígenas o melhor desenvolvimento da linguagem, reflexões, criações e aprendizagem de inúmeros conteúdos relevantes para a formação humana dos estudantes.

Diante das considerações iniciais até aqui, apresentaremos ações dos projetos: Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas

indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional brasileiro no período de 2009 à 2012, coordenado pela professora Dra. Rosângela Célia Faustino; *Jané Reko Poranuhá* (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá, coordenado pelo professor Dr. Lucio Tadeu Mota no período de 2010 à 2012; Observatório da Educação escolar Indígena: alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná, iniciado em 2013 e coordenado pela professora Dra. Rosângela Célia Faustino.

Por fim, apresentaremos os Saberes Indígenas na Escola⁴⁰ projeto amplo envolvendo diferentes universidades em Rede (FAE/UFMG-MG; UFES/ES, USP/SP, UEM/PR, UFRGS/RS, UFSC/SC) cuja sede é coordenada na FAE/UFMG, pela professora pesquisadora Dr^a Ana Maria Rabelo Gomes, e o Núcleo UEM, pela professora pesquisadora Dr^a. Rosângela Célia Faustino sendo esta umas das ações mais recentes da do MEC/SECADI, implantada em 2013 com abrangência envolvendo os territórios etnoeducacionais com resultados em diferentes regiões do Brasil.

Estes são, então considerados nessa dissertação, de maior relevância para a apresentação do trabalho do LAEE na área da alfabetização indígena.

5.1 PESQUISA E EXTENSÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO LAEE: ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional brasileiro realizado no período de 2009 à 2012, é um Observatório da Educação Escolar Indígena implementado na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2010.

⁴⁰ A Ação Saberes Indígenas na Escola regulamentada pela portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013) e é uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) regulamentada pela portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. O PNTEE “[...] consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena [...]” (BRASIL, 2013) e a Ação Saberes Indígenas na Escola é “[...] uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica [...]” (BRASIL, 2013).

Esta ação teve como objetivo desenvolver pesquisa qualitativa sobre a situação linguística e educacional dos kaingang no Território Etnoeducacional Planalto Meridional brasileiro, a fim de reconhecer estratégias de bilinguismo utilizadas nas práticas pedagógicas. Para tanto investigou o impacto da estadualização das escolas nessa modalidade de ensino; identificando a infraestrutura das escolas, criou e alimentou Banco de Dados sobre educação escolar indígena, analisou a gestão e a participação das comunidades nas escolas indígenas, avaliou os programas de formação de professores indígenas e identificou a presença e uso de material didático específico e diferenciado nas escolas indígenas kaingang⁴¹.

Diante dos dados obtidos com a pesquisa e intervenções pedagógicas, verificou-se acerca do uso da língua indígena que ela embora conste em programas, projetos pedagógicos, e alguns materiais didáticos, de forma mais abrangente e efetiva, pode-se dizer que:

[...] está ausente da escola porque é negada na sociedade. Há um esforço sobre-humano dos professores índios e não índios que trabalham nas escolas pesquisadas em busca de desenvolver estratégias para a inserção da língua indígena nas práticas educativas, porém, esta sociedade ainda não lhes disponibiliza repertórios e formação teórico metodológica adequada para tal empreitada (FAUSTINO, 2012c, p. 83).

Nas aulas de línguas indígenas, geralmente os professores trabalham com palavras, algumas frases, desenhos e atividades escritas amparadas pelos poucos materiais escritos em línguas indígenas disponíveis na escola.

Os estudos da THC nos permitiram compreender que a questão do uso da língua e da situação da EEI no Paraná precisava e precisa ser estudada e planejada à luz de uma fundamentação teórica que promova:

[...] a valorização da escola, do professor, dos conhecimentos cotidianos e dos conhecimentos científicos julgando serem estes fundamentais para a função primordial da escola que é a de transmitir conhecimentos que extrapolem a vida cotidiana e a atividade prática imediata, os quais possibilitarão o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como tomada de consciência, atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, generalização, imaginação, dentre outras (FAUSTINO, 2012c, p. 83)

⁴¹ Dados retirados do relatório do projeto Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional Planalto Meridional brasileiro.

Desta forma, o projeto contou com cursos de formação de professores envolvendo estudos teóricos e práticos. Os estudos teóricos buscaram apresentar e debater os documentos da política educacional, à luz da realidade da escola de cada aldeia envolvida, bem como da questão mais ampla sobre o direito de todos a uma educação escolar de qualidade.

Os estudos mais voltados à prática contaram com diferentes momentos e sistematizações. Foram Ateliês Pedagógicos (as chamadas oficinas), pesquisas de campo, gravações com os mais velhos, visitas técnicas, preparação de materiais para uso nas escolas.

Mesmo contando com algumas parcerias externas como gestores da SEED, dos Núcleos Regionais de Educação, das Organizações Indígenas, das Secretarias de Educação das prefeituras e das direções das escolas indígenas, salienta-se que estas ações, por se apresentarem em forma de projeto, diferentemente dos encaminhamentos das Escolas e Colégios Estaduais no Paraná, buscaram não comprometer as rotinas escolares já estabelecidas e aceitas pelos povos indígenas. Buscou-se atuar em articulação do que já vem sendo desenvolvido pelas escolas e verificando, assim, as experiências em curso.

O impacto dessas ações pode ser medido em três instâncias, federal, o resultado dos trabalhos do LAEE junto às populações indígenas do Paraná no Projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC) 2009 – 2012, foram reconhecidos, pois conseguimos a aprovação do OBEDUC 2013 – 2016, além de recebermos o convite para ser a Instituição de Ensino Superior (IES) a coordenar no Paraná a Rede Saberes Indígenas; na instância estadual, observamos o convite das escolas indígenas e não-indígenas para fazer formações sobre a EEI, o número de indígenas formados pela UEM, que até 2012 foram 8 (NOVAK, 2014); e na instância local, em cada T. I. percebemos o interesse dos professores indígenas em se apropriar de conhecimentos teórico e práticos e aplicá-los em suas escolas.

O projeto *Jané Reko Pararuhá* (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá, coordenado pelo professor Dr. Lucio Tadeu Mota no período de 2010 à 2012 e financiado pela CAPES juntamente com o Ministério da Cultura (MINC), ação Pro-Cultura,

teve como objetivo “[...] implementar um programa interinstitucional e multidisciplinar de pesquisa, revitalização e divulgação da cultura do povo Xetá[...]”⁴². A pesquisa envolveu, além da UEM, a UNB, a UFMT e instituições governamentais, como a SEED, os NREs, o Museu Paranaense “[...] com o objetivo de realizar pesquisas que recuperassem o legado cultural (material e imaterial) do povo Xetá e disponibilizasse esse material aos seus remanescentes, [...] e os responsáveis por [...] desenvolverem políticas de atendimento aos povos indígenas [...] a SEED”⁴³.

Todos os projetos geram dissertações de mestrado e, mais recentemente teses de Doutorado. Na UEM, adjacente a esta ação, na área de Educação, Rita de Cássia de Araújo desenvolveu a dissertação ‘Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural’ sendo este o primeiro estudo sobre a educação escolar entre esta etnia no Brasil. Parte integrante do projeto, essa dissertação demonstrou a necessidade de se pensar a especificidade na educação de uma população indígena recém contactada e brutalmente expropriada, nos anos de 1950, no Paraná, em decorrência da entrada das lavouras de café provenientes do estado de São Paulo e da invasão dos territórios indígenas por companhias de terra com a anuência do governo estadual do período.

No processo de tentativa de extermínio, o grupo Xetá teve sua história apagada, sua língua e cultura negadas ao longo da existência de pouco mais de uma dezena de sobreviventes, em sua maioria crianças à época. Os estudos levaram a se considerar que:

[...] os Xetá não são um grupo em extinção, mas um grupo que luta pela revitalização da sua língua e tradição e que a instituição escolar tem papel relevante nesse processo, na medida em que apresenta, de forma sistematizada e intencional, conteúdos que possibilitam o ensino planejado, articulando conhecimentos tradicionais e universais, de modo a ampliar a capacidade de compreensão histórica dos fenômenos sociais (ARAÚJO, 2012, p. 194).

⁴² Dados retirados do relatório do projeto *Jané Reko Pararuhá* (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá.

⁴³ Dados retirados do relatório do projeto *Jané Reko Pararuhá* (o contar de nossa existência): Programa interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá.

Ao constatar a importância da educação escolar para o processo de revitalização da língua e tradição, o estudo e pesquisa viabilizou a publicação do livro *Jané Rekó Pararuhá: Narrativas Xetá*, o qual contém duas histórias tradicionais da etnia Xetá: *A água grande* e *A história do fogo*, que se constituem como recursos didáticos bilíngues para a escola e que ampliam as possibilidades de trabalho com a língua Xetá.

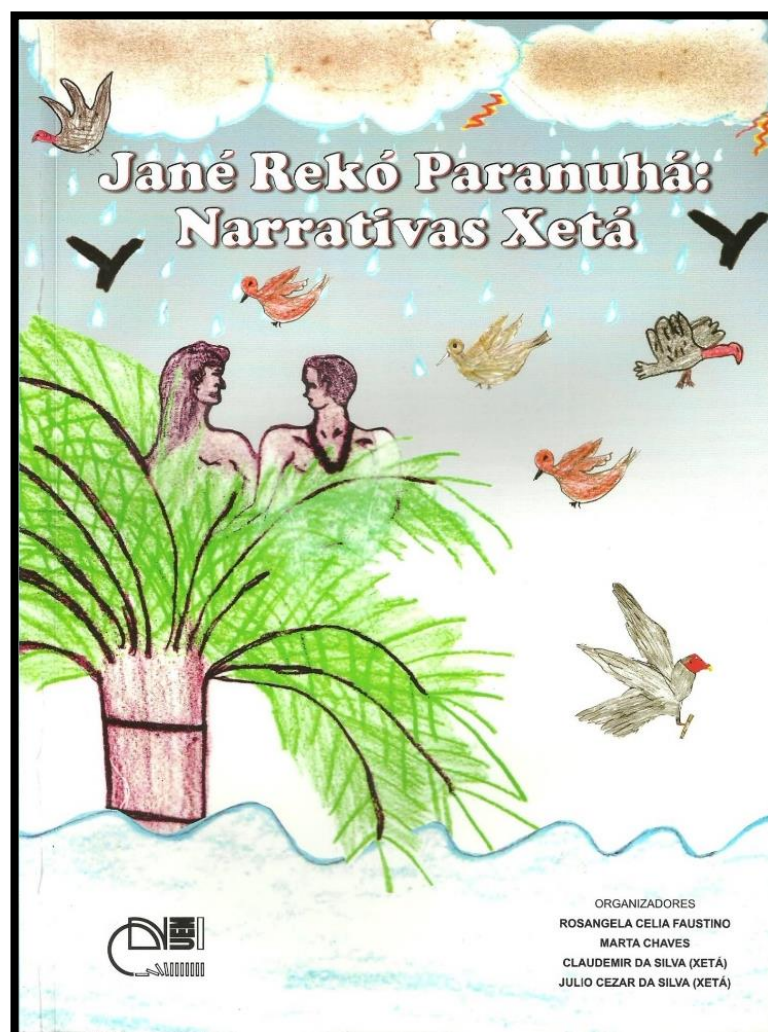


Figura 1: Livro Didático Bilíngue Jané Rekó Pararuhá: Narrativas Xetá. Projeto Jané Rekó Pararuhá: o contar de nossa existência – 2012. Acervo: Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

O livro *Jané Rekó Pararuhá: Narrativas Xetá* foi elaborado no decorrer do projeto Jané Rekó Pararuhá. Sua confecção passou pelas seguintes etapas: formação do grupo do LAEE com o GEEI sob a orientação da professora Dra. Marta Chaves e da professora Dra. Rosângela Célia Faustino sobre a Teoria Histórico-Cultural e os recursos didáticos Livretos e Caixas de

Encanto e Vida, que descreveremos na subseção a seguir. Posteriormente sistematizamos as histórias que foram coletadas durante os encontros com o povo Xetá em pequenas partes para serem ilustradas, num momento seguinte levamos as histórias digitadas com imagens e fotografias para pesquisa, em um dos ateliê de produção de material didático, a fim de que os xetá pudessem ilustrar as partes das histórias. Depois das ilustrações trouxemos os livretos para a Universidade, onde digitalizamos e enviamos à gráfica para a diagramação. Quando a gráfica nos trouxe o material mostramos aos representantes do povo Xetá para que eles nos ajudassem com os detalhes e aprovassem a impressão do material. Depois de impresso o material foi distribuído ao povo Xetá e as Universidades participantes. Esse trabalho com o povo Xetá é o primeiro e o único até o momento.

O Observatório da Educação Escolar Indígena: alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná, iniciado em 2013 e ainda em vigência, coordenado pela professora Dra. Rosângela Celia Faustino tem sua atenção voltada [...] ao desenvolvimento da aprendizagem escolar indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental visando à melhoria da qualidade da educação [...] ⁴⁴. As principais ações tem sido voltadas para o:

[...] levantamento de dados, desenvolvimento de teses e dissertações sobre o tema, formação de professores e produção de materiais didáticos bilíngues envolvendo comunidades indígenas, estudantes indígenas do ensino superior, professores indígenas da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes cursos de graduação [...] ⁴⁵

Até o momento, as ações do Observatório tem se realizado em conjunto com a Ação Saberes Indígenas na Escola, na qual tem sido planejado e confeccionado recursos didáticos bilíngues unindo professores indígenas e alunos indígenas do ensino superior participantes do PIBID – Diversidade.

⁴⁴ Dados retirados do relatório do projeto Observatório da Educação Escolar Indígena: alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná.

⁴⁵ Dados retirados do relatório do projeto Observatório da Educação Escolar Indígena: alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues no Paraná.

Essas ações tem propiciado vivências nas quais tem acontecido a troca de experiências, formação de professores inicial e continuada e proporcionado momentos de reflexão sobre recursos didáticos bilíngues e a prática docente indígena.

A Ação Saberes Indígenas na Escola que na UEM trata-se, como citado anteriormente, de uma ação do PNTEE, que pretende atender o compromisso com a EEI estabelecido pelo programa. A UEM junto com a SEED-Pr é uma das universidades da rede⁴⁶ de instituições envolvidas na formação dos professores indígenas e coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG.

No ano de 2014 foram realizados Encontros de Formação com os professores orientadores, Encontro com os professores pesquisadores, reuniões técnicas com a SEED, com caciques e lideranças indígenas e diversos Ateliês Pedagógicos nas Escolas Indígenas que compõem a Ação.

Desses encontros resultaram relatos de trajetórias escolar, cartografias das escolas indígenas, sondagens com crianças dos anos iniciais, atividades de interpretação a partir de coletâneas de textos, confecção de um alfabeto móvel, um jogo de caixa de palavras, um jogo matemático da tartaruga e um jogo matemático da joaninha, além de planejamentos de intervenção pedagógica utilizando um recurso de contação de história.

As atividades foram orientadas e elaboradas, parte nos encontros presenciais, parte nos Ateliês e parte pelos professores orientadores juntamente com os professores alfabetizadores.

O percurso até a confecção dos materiais pedagógicos é descrito a seguir, primeiramente a parte de pesquisa e planejamento e posteriormente a parte de formação e elaborações coletivas.

5.2 O PERCURSO DA PESQUISA À EXTENSÃO JUNTO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

⁴⁶ A rede [...] é composta por 24 instituições, sob a coordenação das universidades federais do Amazonas, de Rondônia (Unir), de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Goiás (UFG), de Minas Gerais (UFMG) e do Rio Grande do Norte (UFRN); do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e da Universidade Estadual da Bahia (Uneb). São parceiras as secretarias estaduais e municipais de educação (LORENZOLI, 2014, s.p)

O percurso da pesquisa e extensão são sempre coletivos, isso quer dizer que as ações contam com a participação das comunidades indígenas e de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a abrangência e complexidade do objeto de pesquisa 'educação em comunidades indígenas bilíngues'. Como observado na apresentação dos projetos, no trabalho do LAEE, a equipe comumente é composta por pesquisadores da área da Educação, História, Letras, Ciências Sociais, Antropologia e Matemática e Ciências Biológicas da UEM e de outras IES, bem como dos indígenas.

A elaboração dos planejamentos leva em consideração a política educacional nacional e estadual, os aspectos históricos, sociais e políticos da educação no país e as necessidades demandadas das comunidades indígenas.

É dada especial atenção à participação e anuência das lideranças e comunidades indígenas no Paraná, bem como das instituições públicas responsáveis pela educação no estado representada por seus gestores.

Com as ações debatidas, os encaminhamentos são definidos e as IES envolvidas passam a desenvolver os estudos e demais ações necessárias à execução dos projetos.

As equipes de trabalho são selecionadas e formadas para iniciarem as atividades no campo e na universidade. Os fundamentos teóricos são baseados no que dispõe a THC e considerados os documentos da política educacional em vigor, os dados estatísticos disponíveis por órgãos públicos nacionais principalmente dados do INEP e do IBGE, bem como informações de campo, obtidas por meio dos projetos anteriores.

A formação da equipe de trabalho acontece no Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Emancipação Humana (GEPEC) e em formações específicas de acordo com a necessidade do grupo que direciona-se a uma temática na qual deve ter mais atenção. Citamos como exemplo, o estudo e vivência da THC em uma de nossas formações na qual trabalhamos com a confecção de Caixas de Estudos e Pesquisa e Caixas de Encanto e Vida⁴⁷,

⁴⁷ A caixa de Estudos e Pesquisa precede a Caixa de Encantos e Vida e é composta do material de pesquisa do expoente escolhido, como livros, CDs, fotografias e reportagens, por exemplo. Já a Caixa de Encantos e Vida é um [...] recurso didático é elaborado coletivamente,

enquanto recurso pedagógico para desenvolver atividades com literatura universal e a literatura indígena.

Concomitantemente à formação da equipe é elaborado um diagnóstico linguístico para saber a situação da língua na T. I. ou utilizam-se informações coletadas em projetos anteriores, atualizando-as conforme as necessidades das novas ações. Em relação à população da etnia Xetá, fez-se necessário um diagnóstico linguístico, conduzido pelos professores Aryon Rodrigues e Ana Suely Cabral juntamente com pesquisadores do LAEE/UEM e membros das famílias Xetá no Estado.

Com a formação da equipe, os dados linguísticos e informações relevantes, são planejadas as intervenções junto às populações indígenas, envolvendo a comunidade, as crianças, os jovens, os mais velhos, os gestores e os professores.

As pesquisas de campo buscam registrar também elementos da vida nas aldeias, da organização sociocultural e das atividades desenvolvidas pelas famílias e crianças que estejam relacionadas de algum modo com a educação. Isto justifica-se pelo nosso referencial teórico, tendo em vista que como aprendemos com a THC, a realidade material na qual está inserida a criança influencia no desenvolvimento de suas FPS.

Os dados de campo são organizados e analisados pela equipe de trabalho. Seguindo o planejamento, são organizados ou confeccionados os recursos a serem utilizados nas ações de campo e nas formações que ocorrem na UEM e nas escolas indígenas, demais instituições e Universidades envolvidas.

As intervenções consistem, em sua maioria, na formação de professores, na coleta de narrativas e informações da cultura e das escolas, na participação, organização e acompanhamento de amostras culturais e nos ateliês de confecção de recursos didáticos bilíngues.

o grupo realiza a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que em geral, é representado por cinco temáticas, quais sejam: infância, amigos, obras, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que tenha obtido ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a vida de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história. Para Chaves (2011), esse recurso favorece que se apresente às crianças e aos educandos em geral, o percurso do trabalho, desafio, conquistas dos mestres das artes e de literatura (CHAVES et al, 2012, p. 151-152).

Nas formações são articuladas questões culturais, os conhecimentos tradicionais, com os conhecimentos científicos, escolares, ampliando assim as possibilidades do planejamento do professor e o acesso dos estudantes ao conhecimento específico (cultural), mas também aos conhecimentos científicos universais.

Em um dos trabalhos realizados com as crianças indígena da T.I. São Jerônimo, foi contado a história O grande rabanete de Tatiana Belinky. Após essa contação de histórias as crianças produziram um livreto com as ilustrações que fizeram da história. O trabalho não foi só uma vivência para as crianças, mas também para os professores que puderam aprender com a organização e planejamento da intervenção.

Para as crianças, a importância de momentos como esse se dá pelo que já tratamos na seção anterior ao discutirmos a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desde a organização do espaço, a escolha do material, a condução da atividade, o rigor e cuidado com as palavras direcionadas a elas e aos materiais oferecidos, toda a intervenção foi pensada para desenvolver o máximo das capacidades mentais de cada criança.

Com as formações para os professores o cuidado e rigor são os mesmos, o que modifica é a temática, que é definida a partir das necessidades elencadas por eles. Em uma das formações sobre o uso dos gêneros textuais na escola indígena houve um trabalho com fichas de leitura de vários gêneros textuais e uma atividade com a letra da música O que que tem na sopa do neném do grupo Palavra Cantada que teve como resultado uma paródia em língua indígena, com direito a banda feita com materiais reciclados. Em outras formações os trabalhos são voltados a orientação e estudos de textos como o registrado na imagem anterior.

5.3 A ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS BILÍNGUES PARA A ALFABETIZAÇÃO: PLANEJAMENTO, CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A elaboração de recursos didáticos bilíngues foi uma necessidade constatada nos estudos da THC, na prática observada nas escolas das T.I. e

da solicitação dos professores indígenas de recursos didáticos na língua indígena.

Nos estudos da THC verificamos a importância dos recursos didáticos no estímulo da criança para os estudos, além da contribuição para o trabalho do professor ao ampliar suas possibilidades de planejamento e intervenções. Conforme os dados do INEP (BRASIL, 2007) e nas visitas técnicas às escolas indígenas no Paraná verificou-se que são poucos os recursos didáticos em língua indígena. Com esses dados em mãos, procuramos, na maioria dos projetos contemplar a elaboração de materiais didáticos juntamente com os professores indígenas e a comunidade da T. I..

Dentre os recursos didáticos elaborados pelo LAEE encontram-se livros sobre aspectos da cultura, recursos para contação de histórias indígenas e da literatura universal, dicionários bilíngues, vocabulários, alfabetos, jogos bilíngues, jogos matemáticos e materiais audiovisuais.



Figura 2: Material didático preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Essa imagem refere-se ao conjunto de recursos didáticos para a alfabetização em língua indígena kaingang. Faz parte do conjunto fichas de leitura, bingo de palavras, varal de letras, alfabeto móvel, jogo da memória com desenhos e palavras, fichas de palavras a ser usada com alfabeto móvel,

caixinha de palavras, dentre outros. Os recursos foram confeccionados pelos integrantes do LAEE, professores pesquisadores indígenas e acadêmicos indígenas. Alguns desses jogos foram reproduzidos nas formações com professores orientadores e alfabetizadores indígenas.



Figura 3: Material didático preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Essa imagem representa o conjunto de recursos didáticos em língua guarani confeccionados pela equipe do LAEE junto com professores pesquisadores indígenas e acadêmicos indígenas. Compõem esse conjunto: alfabeto móvel, alfabeto de parede, jogo da abelhinha (jogo de alfabeto), jogo dos pedacinhos (jogo com sílabas de palavras), varal de letras, jogo da memória, fichas de palavras a ser usada com alfabeto móvel, caixinha de palavras, dentre outros. Alguns desses recursos foram selecionados para serem confeccionados por professores orientadores e alfabetizadores indígenas.



Figura 4: Jogos matemáticos preparado para formação com professores orientadores da Rede Saberes Indígenas na Escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Os jogos retratados na imagem fazem parte do acervo de jogos matemáticos do LAEE, desenvolvidos com o auxílio do professor Me. João Cesar Guirado do Departamento de Matemática da UEM. Os jogos são de raciocínio, operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Compõem o acervo, o jogo matemático da tartaruga, o jogo matemático da joaninha, o jogo matemático sempre 12, jogo matemático cubra e descubra, jogo matemático descubra, jogo matemático caça palavras, jogo matemático kala, jogo matemático mosaico da multiplicação, dentre outros.

Os professores indígenas orientadores junto com a equipe do LAEE e o professor Me. João Cesar Guirado, selecionaram alguns dos jogos que posteriormente ao momento de vivência foram confeccionados em um ateliê de jogos matemáticos.



Figura 5: Contação de histórias em Curso de Formação de Professores Indígenas SIE - Saberes Indígenas na escola. RIES – 2014. Acervo: PIESP/LAEE/ UEM.

Essa imagem retrata a contação da história Romeu e Julieta de Ruth Rocha em uma das formações de professores indígenas, com o recurso didático fantoches de vara e painéis com os cenários da história. A contação de história é importante devido a sua capacidade de sensibilizar, motivar, desenvolver a imaginação, ampliar o vocabulário de palavras, ampliar o conhecimento do mundo, enfim, conforme aprendemos nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, ampliar e potencializar as FPS.

A imagens que segue é a uma caixa de pesquisa, (já descrevemos esse recurso no início da seção) sobre o escritor Pedro Bandeira, nela encontramos livros, mapas, imagens e fichas com informações sobre a vida e a obra dele, a segunda são crianças com imagens de uma das caixas de pesquisa. Esses recursos também fazem parte de nossos trabalhos e formações de professores com a intenção de sensibilizar os professores da importância dos recursos didáticos para ajudar as crianças a construírem imagens mentais (desenvolver o psiquismo) dos conhecimentos que historicamente a humanidade acumulou.



Figura 6: Oficina Pedagógica. Tema Literatura e Jogos na Escola. Escola Estadual Indígena Cacique Kofej – TI São Jerônimo/São Jerônimo da Serra-PR. OBEDUC – 2012. Acervo: PIESP/LAEE/UEM.

Os recursos didáticos elaborados e anteriormente representados são resultado de pesquisas de campo nas T.I., de estudos da Teoria Histórico-Cultural e planejamentos feitos em conjunto com os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural que contemplaram seus fundadores Vigotski, Luria e Leontiev, e de pesquisadores no Brasil que desenvolvem novos estudos fundamentados nesta teoria, encontrados em textos como os de Facci (2004), Chaves; de Lima; Ferrareze (2012), Leite; Tuleski (2014) Chaves (2014). Com a atenção voltada à escola, ao ensino, aprendizagem e formação de professores, reforçam a importância da formação inicial e continuada destes; da organização do espaço e do tempo, do trabalho pedagógico coletivo nas escolas com o compromisso das equipes pedagógicas nestes processos. Destacam o necessário acesso das crianças a materiais pedagógicos que contribuam com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Chaves (2014), afirma que mesmo quando há a existência de recursos financeiros para a formação de professores o que tem caracterizado a formação inicial e continuada tem sido o aligeiramento e a fragmentação que

“[...] firmam a superficialidade em oportunidades que poderiam se configurar como circunstâncias efetivas de estudos (CHAVES, 2014, p. 121).

Inúmeros são os obstáculos que se colocam diante de uma formação que privilegie o estudo contínuo, de uma teoria que possibilite repensar a prática docente, por exemplo: o fato do professor precisar ausentar-se da sala de aula para estudar com os demais professores (CHAVES, 2014), mas há que se esforçar política, social e financeiramente para viabilizar esses momentos caso se objetive avanços na educação em todos os seus níveis e modalidades.

Um dos temas recorrentes quando os professores são questionados sobre possibilidades de temas para formações é o como fazer, como agir, conforme demonstra Chaves (2014) citando Saviani e Duarte (2012). A pesquisadora reitera que esses temas apesar de se configurarem uma urgência para a educação não devem ser a tônica das formações.

Priorizar o emergencial figura, de fato como desconsideração aos fundamentos; é justamente reafirmar a lógica social posta e expressa nas instituições educativas [...] o que asseguraria êxitos – ainda que mínimos – é uma formação continuada que seja a expressão de uma proposta de educação em que os justificaria para sua elaboração encerrassem a defesa de sociedade, homem e de educação em harmonia com uma prática educativa que favorecesse a emancipação dos homens (CHAVES, 2014, p. 128-129).

As ideias de Chaves (2014) apresentadas anteriormente representam também as ações da área de Educação desenvolvidas pelo LAEE que buscam em relação à formação de professores, não apenas considerar as urgências, mas pensa-las com um referencial teórico que contribua com a emancipação dos professores. Faz parte de nossos objetivos de formação, que os professores consigam, após participarem dos projetos, ampliar suas organizações, viabilizando ações educativas, práticas pedagógicas e recursos docentes com os demais professores e a comunidade escolar.

Dessa forma nossas intervenções no LAEE, como descrito ao longo dessa seção, são planejadas dentro dos projetos de extensão relacionando o que garante a legislação, o direito a uma educação bilíngue e intercultural, o que solicitam os professores indígenas, formação sobre os diversos temas envolvendo desde a gestão ao o planejamento de ações e recursos didáticos

na língua indígena, e o a fundamentação teórica do LAEE, que é a Teoria Histórico-Cultural. Atender apenas as urgências dos professores é como solucionar parte do problema que em breve retornará, é como expressa o dito popular ‘dar o peixe, sem ensinar a pescar’. Nossa intensão é que haja apropriação, que os professores se apropriem e utilizem os conceitos e técnicas aprendidos para ensinar e desenvolver FPS nas crianças indígenas e torna-las seres humanos capazes de pensar e produzir por si mesmos.

Os recursos didáticos bilíngues, uma das urgências solicitadas pelos professores para o ensino da língua indígena é uma das preocupações do LAEE, mas historicamente essa também era uma das preocupações do SIL, com objetivos para além da alfabetização, como já citado por Andrioli (2012).

Também foi uma preocupação da SEED em parceria com o governo Federal a publicação de material didático para a EEI, no mesmo período e recentemente, 1997 e 2011 respectivamente.

Percebemos que, para além dos recursos técnicos que melhoraram a impressão do material, o formato no qual foi pensado também se modificou. Passou a levar em consideração a criança e suas especificidades. Porém é necessário reconhecer que apenas aumentar a quantidade e diversificar esses materiais bilíngues não são suficientes para o trabalho em sala de aula. Em nossa concepção há a necessidade da formação continua de professores, com conteúdo e teorias que possibilitem a compreensão e ação para a emancipação humana.

O resultado dos trabalhos conjuntos SEED, escolas indígenas e Universidade tem sido as inúmeras formações realizadas com os professores indígenas, mais recentemente viabilizadas pelo SIE - Saberes Indígenas na Escola. As formações tem gerado no interior dos projetos a produção de recursos e materiais didáticos com diferentes linguagens, pensados, planejados e produzidos em parceria com o Governo Federal.

A importância dos recursos didáticos para o ensino escolar se dá, devido ao que os estudos da THC demonstram. Esses estudos afirmam com Chaves (2014, p. 132) que, “[...] Com estratégias e recursos adequados, podem-se levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento”.

Apresentamos essas e outras reflexões da THC para as formações com os professores indígenas a fim de instigá-los, sensibilizá-los, instruí-los e com eles pensar, planejar e produzir recursos didáticos que se adequem as necessidades específicas e a cada realidade vivida pelas populações indígenas no Paraná sem perder de vista, entretanto, a necessária presença do conhecimento universal.

Inúmeras são as vivências que temos para apresentar sobre a elaboração de recursos didáticos produzidos no LAEE, destacamos dentre elas a confecção de recursos e materiais didáticos bilíngues e jogos matemáticos. Os recursos didáticos bilíngues são oriundos de pesquisas e das formações de professores indígenas.

Os recursos são planejados a partir das necessidades destacadas nos projetos do LAEE e das demandas oriundas das comunidades indígenas. Inicialmente são feitas pesquisas, leituras, conversas com pesquisadores e professores indígenas a respeito dos recursos escolhidos e sobre a viabilidade deles para uso em sala de aula. Posteriormente a equipe do LAEE faz planejamentos: financeiro, estratégico e de equipes de trabalho para a confecção dos recursos. Depois os levamos às formações com os professores orientadores indígenas que tem momentos de formação teórica e de vivência com os recursos didáticos. Essas vivências são fundamentais para a sensibilização e motivação dos professores para que vejam as possibilidades a partir daqueles recursos. Em seguida, são feitas discussões sobre o uso dos recursos e sobre adaptações necessárias a cada realidade.

Por meio da investigação de campo, da formação de professores, proposição e elaboração de materiais didáticos articulados com os conteúdos a serem trabalhados, objetivou-se promover o acesso das crianças aos conhecimentos universais, tendo sua cultura valorizada, e isso tem se dado no respeito às línguas e experiências indígenas durante o processo de aprendizagem.

Orientou-se, nas formações de professores que, em sala de aula, os materiais sejam contextualizados de acordo com o currículo escolar, permeiem as práticas pedagógicas e contemplem atividades com e das crianças e que estas participem de sua elaboração não apenas como receptoras.

No Paraná, as populações envolvidas nos projetos são os Kaingang, os Guarani e os Xetá. Nas aldeias há situações linguísticas distintas. Há casos em que as crianças chegam à escola sem saber falar a língua portuguesa e esse fato implica em necessidades educativas diferenciadas à cada população, com relação à alfabetização.

Os levantamentos e estudos realizados nesta dissertação não encontraram informações linguísticas detalhadas sobre as Terras Indígenas no Paraná o que, certamente contribuiria com os encaminhamentos pedagógicos das escolas indígenas.

Os professores indígenas, durante as formações promovidas pelo LAEE, manifestam constantemente a necessidade de materiais bilíngues para o planejamento das aulas. O fato de não terem materiais diversificados das diferentes áreas do conhecimento para consulta, lhes toma grande tempo nesta tarefa levando-os, em grande parte das vezes, a traduzir o que encontram nos livros didáticos em língua portuguesa presentes nas escolas, porém além de não serem tradutores especializados, esta tarefa não basta para dizer que há uma educação intercultural e diferenciada.

Sendo o bilinguismo uma das recomendações mais antigas na área da alfabetização indígena, remontando às publicações da UNESCO desde a década de 1950, conforme já apresentado, e estando presente no Brasil, desde o governo militar pelas mãos do SIL, é necessário investigar porque, depois de todo esse período e com toda a farta legislação em favor da educação diferenciada, aqui relacionada, ainda não se tem implantados adequados programas de alfabetização bilíngue.

Conforme Vigotski escreveu, o aprendizado de uma segunda língua potencializa a língua materna (VIGOTSKI, 2009).

[...] Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação de álgebra, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, assim, mais profunda e rica das operações com números concretos. Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio liberta o pensamento

linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos (VIGOTSKI, 2009, p. 267).

Dessa forma conhecer e ter à disposição recursos didáticos em língua indígena e em língua portuguesa, amparados nessa teoria emancipatória (THC) contribui para o acesso e avanço da criança por sobre os conhecimentos científicos; para o professor no desenvolvimento do seu planejamento e na valorização da língua e cultura indígena.

Os recursos didáticos, quando sistematizados, organizados e planejados para uso em sala de aula, são importantes para instigar a atenção voluntária da criança que promove a motivação para o ato de estudar. Cabe destacar que a atividade de estudo nem sempre é agradável, ainda mais para crianças pequenas.

[...] a atenção voluntária, tanto em sua composição quanto em sua estrutura e função, não é simplesmente o resultado de um desenvolvimento natural, orgânico, mas resulta da mudança e reestruturação do processo natural de atenção por intermédio da influência de estímulos-meios externos. Nesse sentido, destaca-se aqui a importância da educação e do ensino sistematizado como transmissores desses estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança (LEITE; TULESKI, 2014, p. 81).

Com os estudos realizados e participação em pesquisas nas T.I., apresentamos nessa seção o trabalho desenvolvido pelo LAEE em colaboração com outras IES e as populações indígenas com a produção de recursos didáticos para a alfabetização e o ensino. Não se trata de um trabalho encerrado nessa dissertação, há vivências que não constam nesse e muitas outras a serem vividas, sistematizadas e apresentadas aos colegas pesquisadores da temática em estudos futuros, artigos, dissertações e teses.

Nosso objetivo, com esse trabalho foi enfim, estimular os debates, estudos e pesquisas com maior participação dos professores indígenas, pesquisadores de outras Instituições e assim contribuir com o aprimoramento da EEI no Paraná.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho apresentado nessa dissertação foi conhecer a EEI na política, nos debates e nas ações do LAEE. Especificamente nos atemos a apresentar a trajetória da EEI de 1973 a 2014 e a um balanço da EEI de 1973 a 2013 por meio de levantamentos feitos nos periódicos da área de Educação extraídos do *web qualis* e publicados nesse período, algumas reflexões sobre alfabetização proposta no RCNEI, um dos documentos mais importantes da atual política de educação nesta modalidade e que está presente na grande maioria das escolas indígenas e estudos da THC, acreditando que as teorias, que fundamentam a legislação e a formações de professores, precisam ser apresentadas abertamente. Não indicar isso aos professores indígenas significa aderir ao relativismo, ao pragmatismo e ao pós-modernismo sendo que, nenhuma delas, para além das filiações políticas, se ocupou em investigar intensamente o tema da alfabetização indígena.

Apresentar e discutir as ações do LAEE foi a forma encontrada, de expor os trabalhos provenientes das ações governamentais brasileiras desde o ano de 2007 e assim receber as críticas e contribuições necessárias ao aperfeiçoamento das ações junto a EEI no Paraná.

Para investigar o tema de pesquisa, o caminho percorrido foi o de estudos bibliográficos, estudos teóricos da THC, da EEI, alfabetização e os periódicos de Educação; pesquisas documentais, com base na legislação sobre a temática; com informações das pesquisas de campo e vivências com estudantes indígenas da UEM, professores indígenas das escolas do Paraná, lideranças, famílias, crianças indígenas e gestores da SEED. Tentou-se relacionar os estudos e as vivências que tive ao longo de seis anos participando das pesquisas do LAEE e do GEPEC.

Diante do material estudado verificou-se que, que de 1973 a 2014 a EEI foi contemplada nas políticas educacionais do país, ora em legislações específicas como, por exemplo, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI, ora em meio a legislação da educação básica como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação e a LDB.

Há que se reconhecer que as políticas educacionais e os investimentos governamentais em infraestrutura física das escolas, contribuem para a ampliação da taxa de escolaridade entre os indígenas como indicam os dados do Censo Escolar de 2010, no qual as matrículas de 208.205 em 2007 passaram para 246.793 em 2010. Porém as políticas, por mais bem elaboradas que sejam, em uma sociedade capitalista, logo, desiguais, não consegue se viabilizar satisfatoriamente para garantir o acesso de todos a níveis de leitura e escrita satisfatórios e ao uso dessa ferramenta nas diferentes situações sociais vividas.

Os resultados de um ampla política educacional e do investimento público em ações educativas envolvendo as comunidades indígenas, estão sendo explicitados, como pode ser visto nas notas do IDEB de algumas escolas indígenas no Paraná: 3,6; 3,2; 2,9 e 2,4.

A ação Saberes Indígenas na Escola, foi formada, dentro do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com a participação de indígenas, Secretárias Estaduais de Educação e Universidades – no limite da legislação liberal brasileira – na intenção de organizar e fortalecer a EEI (BRASIL, 2013).

A criação do Observatório da Educação e outros programas voltados à educação básica, o convite à participação das universidades possibilitando uma maior inserção nessa modalidade de educação, os financiamentos públicos, as bolsas para pesquisa e a disponibilidade de recursos para aquisição de materiais e para formação em serviço de professores com publicações, ao nosso ver representa importantes passos na busca da emancipação humana.

De mais concreto e imediato pode-se perceber, como resultados no Paraná, a participação de professores e populações indígenas nas formações e na elaboração de materiais didáticos. Com o necessário respeito aos aspectos culturais próprios de cada etnia, de cada língua, tem-se contribuído, teórica e praticamente, para a sistematicidade e organização da EEI, características próprias da educação escolar conforme os pressupostos da THC.

Na produção acadêmica sobre a EEI, vimos que esse tema de pesquisa não aparece apenas na área da educação mas também da Antropologia e da Linguística, tendo em vista a sua complexidade e interdisciplinaridade.

Nessa ideia é que Caplaca (1995), Grupioni (2003), Santos e Siqueira (2009), Maciel e Silva (2009) e Bergamaschi (2012) nessa dissertação, foram citados para demonstrar que a EEI está se fazendo presente, cada vez mais nas investigações, eventos, publicações da área da Educação.

Os trabalhos apresentados pelos autores citado anteriormente além de outros fatores, como as orientações internacionais, contribuíram para que se desse visibilidade a EEI, tanto para os demais pesquisadores das universidades, quanto para o governo que pensa e elabora políticas educacionais. Portanto observar o que se tem publicado sobre a EEI é também observar o resultado ou os motivos de políticas educacionais.

Nossa pesquisa de artigos nos periódicos de educação nos levou a considerar que a maioria dos artigos encontrados são provenientes dos relatos de acadêmicos indígenas em cursos de formação de professores em nível superior. Essa realidade é possível graças as políticas de ampliação do acesso dos indígenas ao Ensino Superior e do investimento em formação de professores indígenas.

Apresentamos um estudo sobre a alfabetização que atualmente é tema de pesquisa e controvérsias na EEI entre os pesquisadores. O interesse pela alfabetização na EEI é pertinente e recorrente em vários estudos, como detectamos na pesquisa que fizemos nos periódicos de educação, tendo em vista o fato de ser a primeira etapa no ensino escolar e ter como característica principal o bilinguismo.

Os diferentes encaminhamentos do bilinguismo nas escolas teve vantagens e desvantagens, ora valorizam a língua portuguesa para a criança se apropriar da cultura envolvente, ora valorizam a língua indígena nos primeiros anos e depois predomina a língua portuguesa nas ações educativas, abandonando-se a língua indígena na escola. O fato é que o método bilíngue a ser adotado depende da situação linguística de cada população, da compreensão da comunidade sobre o papel da escola e de decisões coletivas tomadas entre a comunidade, a equipe pedagógica e os órgãos de gestão da educação no Brasil uma vez que, conforme Alcida Rita Ramos (apud Faustino 2006), os indígenas não requerem a criação de um Estado Nação independente.

No estudo sobre alfabetização no RCNEI verificamos que há a defesa do ensino da língua indígena e da língua portuguesa em detrimento da tolerância e do reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 1998). Porém o documento que se apresenta como referência para a EEI, não propõe encaminhamentos teóricos e técnicos, que auxiliem os professores indígenas em seus percursos profissionais e nos estudos. Não queremos dizer com isso que deveria ter um manual de instruções de como se trabalhar na EEI. Reconhecemos o valor das experiências partilhadas no documento, mas sentimos falta da discussão sobre a ciência e a produção de conhecimento. Acreditamos, como defendido na última seção, que essa discussão faz-se necessária, tendo em vista que esse documento trata-se de um referencial escolar que pretende orientar as escolas indígenas.

Havendo um sistema de ensino proposto pelo Plano Nacional de Educação, o que deveria ser comum a todas as escolas? Sabemos que cada aldeia tem uma situação sociolinguística e cultural e que, a legislação quer garantir que cada escola tenha autonomia para organizar o seu trabalho docente, mas, como garantir qualidade de educação sem orientar um trabalho que seja, ao menos em parte comum a todas as escolas? Ainda que nenhuma orientação nacional fosse necessária, qual o fundamento teórico que subsidiará o trabalho do professor indígena para que ele escolha o melhor método bilíngue, a melhor organização do tempo e do espaço para cada grupo de alunos?

Na última seção da investigação, que ora apresentamos nesta dissertação, nos detivemos a apresentar e discutir as ações do LAEE para a alfabetização de crianças indígenas. Vimos que desde 2007 o LAEE tem pesquisado e contribuído para as discussões sobre a EEI no Paraná.

A maior aproximação entre Governo Federal, Estadual e Universidades tem viabilizado não apenas as pesquisas de campo e os estudos de mestrado e doutorado, como tornado possível a formação inicial e continuada de universitários e professores indígenas, no caso do GEPEC/UEM – LAEE, fundamentada na THC cujos estudos explicitam a necessidade do desenvolvimento das FPS por meio de vivências mediadas na educação escolar.

Para tanto, é de suma relevância a escolha dos conteúdos, os procedimentos metodológicos, além do desenvolvimento de planejamentos e confecção de recursos e materiais didáticos como: os recursos de contação de história, as Caixas de Encanto e Vida, a literatura, os jogos bilíngues e matemáticos .

Há que se considerar que avançamos muito desde o início das atividades do LAEE na EEI, mas há muito mais que se estudar, como por exemplo, a questão do bilinguismo na alfabetização na situação das comunidades indígenas no Paraná, qual o melhor método? Iniciar com a língua indígena, e prosseguir com ela durante todo o caminho da criança na escola ou iniciar e prosseguir com a língua portuguesa e trabalhar a língua e cultura indígena em uma disciplina separada?

Qual o papel da cultura indígena na escola indígena? Qual a função da escola para as populações indígenas no Paraná? Como se dá a alfabetização e o processo educacional das crianças que acompanham as mães na venda do artesanato nas cidades? Ao respondermos algumas questões, logo se formam outras e nessa dinâmica da vida humana, da ciência e da educação escolar, prosseguimos com os estudos, pesquisas, formações de professores, elaboração de recursos pedagógicos, novos estudos e mais pesquisas...

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edwirges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé. **Revista Teoria e Prática**. v. 16, n. 2, p. 69-79, Maio/Agosto 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24366/13253>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

ARAÚJO, Rita de Cássia de. **Educação Escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
BAHIA, **Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011**. BA. 2011. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026442/lei-12046-11>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BAHIA, **Lei 12.046**. Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências. Bahia, 2011. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026442/lei-12046-11>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BANIWA, Gersen. Os desafios da Educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; SANDOR, F. B. (orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallott, 2012, p. 69-88.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes Educação bilíngüe, lingüística e missionários. **Em Aberto**. Brasília, v.14, n.63, jul./set. 1994.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. *Revista de Antropologia*. São Paulo, vol.47, n.1, p.45-85, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Estados Unidos, v. 20. n. 34, p. 1-24, out. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=h-LDU_ipOoyX8Qfqg4HwBw&gws_rd=ssl>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BLAGONADEZHINA, L.V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, Leontiev e outros. **Psicologia**, Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961, p.375.

BANCO MUNDIAL. **Diretriz operacional**. [S.l.]: [s.n.], 1991. Disponível em: <http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/3057e000488559dd8454d66a6515bb18/O D420_Portuguese.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. **Colleção das Leis do Imperio do Brasil**. Decreto nº 426 – de 24 de Julho de 1845

BRASIL, **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jun. 2014.

BRASIL, **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Brasília, DF, 1991a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL, **Portaria Interministerial MJ/MEC nº559/1991**. Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1991b. Disponível em: <<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRASIL, **Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999**. Dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. CNE, 1999.

BRASIL, **Resolução nº 03, de 19 de abril de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. CEB/CNE. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo escolar indígena**: 1999. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B1B0C3634-45F6-47D5-8F39-CD3461D16838%7D_censo_indigena_255.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL, **Resolução nº 45/FNDE/CD de 31 de outubro de 2003**. Estabelecer critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos da educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena. 2003a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000045&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_organizacao=CD/FNDE>. Acesso em: 21 jan. 2013.

BRASIL, **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília, DF. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL, **Parecer 180/04**. Consulta sobre autorização de reconhecimento de proficiência em língua estrangeira ou indígena específica mais formação pedagógica e curso de Pós-graduação para habilitação em língua específica inexistente em cursos de graduação. CNE, 2004a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer1802004.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL, **Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF. 2004b. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. DF. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL, **Decreto Presidencial 6.861 de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL, **Deliberações da Conferência Nacional de EEI – CONEEI**. Luziânia, GO, 2009b.

BRASIL, **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=655050&name=DLFE-46931.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

BRASIL, **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Portaria nº 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério Da Educação. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Dez/9/portaria-no-98-de-6-de-dezembro-de-2013>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **A evasão escolar e repetência entre índios Kaingang das reservas Ivaí e Faxinal no Paraná.** Mimeo. 1997.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **A Educação Escolar Indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais.** s/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2014.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo.** 1995.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995) resenhas de teses e livros.** 1995.

CAPES, **documento de área.** 2013. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/documentosDeArea.seam?conversionPropagation=begin>>. Acesso: 04 ago. 2014.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CASSULA, Marcella. Hauanna; BERNARDINO, Mariana, Mendonça. A importância da oralidade para a revitalização cultural dos Guarani Nhadewa. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL,** 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2764/416>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (org.). **Educação e Desenvolvimento Humano:** contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 119-139.

CHAVES. Marta; RODRIGUES, Claudia Aparecida Cardoso; DIAS, Cleurides Pereira; SANTOS, Marly Mendonça dos. Caixas de encanto e vida: um recurso didático para a promoção de atividades humanizadoras. In: CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de; FERRAREZE, Sineide (org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores:** estudos de intervenções pedagógicas

humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, 2012, p. 151-159.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI (1967-1988). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 1990

DÁVALOS, Pablo. **FMI y Banco Mundial**: la estrategia perfecta. ALAI – América Latina en Movimiento. Setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.debtwatch.org>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**. Maringá: Eduem, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

FACI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. 2009.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e ações afirmativas para a inclusão indígena no ensino superior. **Maquinações** (UEL), v. 1, p. 33-36, 2009.

FAUSTINO, R. C. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 5, p. 213-219, 2010.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 41, p. 188-208, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3336/2961>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FAUSTINO, Rosangela Celia. Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosangela Celia. (org.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem. 2012a. p. 87-110.

FAUSTINO, Rosangela Celia. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 3, p. 239-263, dez. 2012b. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5065/3333>>
. Acesso em: 10 ago. 2013.

FAUSTINO, Rosângela Celia. Teoria Histórico Cultural e Educação Indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem fronteiras**. v.12, n.1, p. 70-84, Jan/Abr 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia ; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Vanfej. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná. **Revista Cocar** (UEPA), v. 7, p. 69-81, 2013.

FERREIRA NETO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização*: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1994

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

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

GOODY, Jack. **Cultura escrita em sociedades tradicionais**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc9.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**. Brasília: Inep, v.20, n.76, fev.2003. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1167/1066>>. Acesso em: 15 set. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução por: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução por: Adail Sobral; Maria Estela Gonçalves. 2ed. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE, **Dados aprimorados do censo de 2010**. IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ISA - Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/index.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014

LADEIRA, Maria Elisa. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’**: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Centro de Trabalho Indigenista – CTI 2005.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação Escolar Indígena**: Projetando Novos Futuros. s/d. Disponível em: <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/educ_esc_indigena.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

LEITE, Yonne. **O Summer Institute of Linguistics**: estratégias de ação no Brasil. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro. n. 7, 1981.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Formação de professores e o desenvolvimento da atenção voluntária no contexto escolar: em estudo a compreensão do TDH e a Psicologia Histórico- Cultural. In: CHAVES, Marta; VOLSI, Maria Eunice França; (org.). **Desafios e Êxitos da Escola Atual**. Maringá: EDUEM, 2014, 75-88.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p.277-333.

LEVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: _____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Tradução por: João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1987.

LORENZOLI, Ionice. **Cursos de aperfeiçoamento reúnem 2,2 mil professores dos anos iniciais do fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20809:cursos-de-aperfeicoamento-reunem-22-mil-professores-dos-anos-iniciais-do-fundamental-&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 5 jan. 2014.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LURIA, A. R. IN: _____. VIGOTSKII; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda.; SILVA, Giovani José da. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-

metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 19, p. 205-226, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/84/92>>. Acesso em: 14 set. 2013.

MARTINS, Ligia Marcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotiskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: **O capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Ana, 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MELLO, Carlos (Org.). **Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey**. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI. Disponível em: <http://www.carlosmello.unifei.edu.br/Disciplinas/Mestrado/PCM-10/Slides-Mestrado/Metodologia_Pesquisa_2012-Slide_Aula_9_Mestrado.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

MILESKI, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

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

MOTA, Lucio Tadeu. A história da implantação e desenvolvimento do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história na Universidade Estadual de Maringá. In: MOREIRA, Luiz Felipe Viel; GONÇALVES, José Henrique Rollo. **Etnias, Espaços e Ideias: estudos multidisciplinares**. Curitiba: Instituto Memória. 2009, p. 245-263.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia na idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUEIRA, Roberto Passos. A segunda crítica social da Saúde de Ivan Illich. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo: UNESP, v7, n12, p.185-90, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a21.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2007

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. 342 f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 2014

OIT. **Convenção 169**. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989. Disponível em: <http://www.campanhaguarani.org.br/pub/publicacoes/conv_169.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PARANÁ, **Deliberação nº 009/02**. PR. 2002. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/5c87723e6960b9ac03256c95005364ae/\\$FILE/_b8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/5c87723e6960b9ac03256c95005364ae/$FILE/_b8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30cg_.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2014.

PARANÁ, **Resolução nº 2075/2008**. PR. 2008. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124362&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

PARANÁ, **Resolução nº 3138/2006**. PR. 2006. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=64721&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

PIMENTEL da SILVA, Maria do Socorro. A função social das línguas indígenas nas políticas linguísticas de práticas pedagógicas de educação bilíngue intercultural. **Revista Teoria e Prática**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 63-68, Maio/Agosto 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/rtp/v16n2/05.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927>>. Acesso em: 27 set. 2014.

PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO. **Consulta Escola**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

PRESTES, Zoia R. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

REIMERS, Fernando. Educação para Todos na América Latina no Século XXI e os Desafios do Endividamento Externo. In: ROMÃO, José E. (org.). **Dívida Externa e Educação para Todos**. Campinas: S.P., Papirus, 1995.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Julia; FAUSTINO, Rosangela Celia. **Educação e diversidade cultural**. 2ª Ed. Maringá: EDUEM, 2012, p. 57-85.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2012, vol.17, n.50, pp. 283-302.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira. Desafios da Educação Indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, São Paulo, v. 6, n. 1, jan/jun 2009. Disponível em: <http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2013.

SOARES, M. O que é letramento. **Diário do grande ABC**. Santo André, 29, ago. 2003a. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 5 ago. 2014.

SOARES, M. Reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003b. Disponível em:<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Kaingang. In: ISA – Instituto Socioambiental. **Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: <www.socioambiental.org/pib>. Acesso em: 20 de março de 2014.

TOMMASINO, K. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento**. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

THOMAZ DE ALMEIDA, R. F.; MURA, F. **Guarani Nhandewa**: língua. 2003. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-nandewa/1297>>. Acesso em: ago. 2013.

TOWNSEND, G. C. El aspecto romantico de la investigación lingüística. **Peru Indígena**. Lima, 1949.

Tuleski, S.C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2ª edição. Maringá: Eduem. 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v 24, n. 1, p. 27-44, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2013.

TRICHES, Ivo José; DEMETERCO, Solange Menezes da Silva; MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Fundamentos da Educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2014.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. 2014.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Jacques Delors. Lisboa: ASA, 1996.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil:** consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.79, n.191, p.7-18, jan./abr. 1998.

VIGOTSKI, L.S. Dossiê Vigotski: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, 2010. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução de Zoia Prestes. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/multilin.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

VIGOTSKII; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, 241-394.