

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

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE  
KAINGANG NO PARANÁ**

**MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES**

**MARINGÁ  
2016**

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

**MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE  
KAINGANG NO PARANÁ**



**MARINGÁ  
2016**

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

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE KAINGANG NO PARANÁ**

Tese apresentada por MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> ROSANGELA CELIA FAUSTINO

MARINGÁ  
2016

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

M543e Menezes, Maria Christine Berdusco  
A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná / Maria Christine Berdusco Menezes. -- Maringá, 2016.  
244 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Celia Faustino.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação escolar indígena. 2. Linguagem escrita - Índios. 3. Alfabetização - Índios. 4. Kaingang - Índios - Paraná. I. Faustino, Rosangela Celia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Título.

CDD 21.ed.371.829

MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE KAINGANG NO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Célia Faustino (Orientadora) – UEM/PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Pimentel da Silva – UFG/GO

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum Vestena – UNICENTRO/PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM/PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaciane Cristina Xavier Mashiba – UEM/PR

Setembro de 2016

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida, pela proteção e por permitir a realização de mais essa conquista.

Ensinar é a arte mais bela que um ser humano pode praticar. Transmitir o que sabe a uma criança e vê-la crescer, desenvolver-se e saber que você fez parte dessa formação é simplesmente inexplicável.

Como professora da Educação Básica, realizei meu grande desejo de alfabetizar crianças. Dez anos se passaram... e a cada dia queria contribuir com aqueles que querem, também, ensinar crianças a ler e escrever, e foi assim que veio o mestrado, e, mais tarde, o doutorado.

Chegar ao doutorado, passar pela seleção e concluir a tese, exigiu anos de trabalho, estudos e dedicação. Agradeço a todas as pessoas que estiveram presente em minha caminhada de estudos e, principalmente, na produção desta tese, em especial:

A meus pais, **Nelson e Edna**, pela educação e valores ensinados. Obrigada pela paciência que tiveram comigo e por cuidar de meus filhos nas horas em que eu não pude estar presente, pelo sincero apoio e incentivo. Aos meus irmãos, **Edson e Carlos**, que, do jeito deles, apoiaram e compreenderam minha ausência nos eventos familiares.

Ao meu amado esposo, **Melkizedeke Menezes**, companheiro em todos os momentos. Com você ao meu lado tudo fica mais fácil. O incentivo, o eterno apoio, a estabilidade proporcionada, a companhia e a presença com os filhos para suprir minha ausência, fez com que eu pudesse chegar ao final dos estudos e desta pesquisa. Obrigada pela paciência e eterno carinho.

Meus queridos filhos, **André e Augusto**, cada dia uma pergunta: está acabando? E a resposta "Quase...". Era o que poderia dizer... Ensinaaram-me o valor do amor. Obrigada pela paciência e por entenderem este momento em minha vida. A vitória é de todos nós.

Ao meu sogro e à minha sogra, **Reinaldo e Alice**, por todo carinho, dedicação, preocupação e presença em minha vida, desde que ao vosso filho me uni.

Às minhas cunhadas, **Mercia e Keila**, pela torcida, confiança e admiração.

À **Rosangela Celia Faustino**, mais que uma orientadora, amiga, companheira, atenciosa e prestativa. Uma pessoa que está em constante luta com os povos indígenas em busca do reconhecimento da cultura, das formas de organização e de uma educação que contribua com as lutas indígenas pela autonomia. Com sua sabedoria e dedicação orientou a pesquisa e a produção desta tese.

Às Professoras **Maria Socorro Pimentel da Silva, Elieuzza Aparecida de Lima, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Carla Luciane Blum Vestena, Glaciane Cristina Xavier Mashiba e Fátima Aparecida de Souza Francioli**, pelas ricas contribuições ao trabalho, nos momentos do exame de qualificação e defesa da tese.

Aos indígenas **Kaingang, Guarani e Xetá**, no Paraná, que me ensinaram o quanto forte são e quantas batalhas já venceram na busca pela sobrevivência e por uma educação respeitosa de seus valores.

Em especial, aos **indígenas Kaingang** territorializados no Paraná, pela contribuição, respeito e informações cedidas em todas as Terras Indígenas em que estive e tenho estado desenvolvendo ações na área da Educação.

Às **Crianças Kaingang**, que em sua organização, em constante alegria, desde pequenas, ensinam o valor da vida plena. Em suas brincadeiras, ajudando os pais, cuidando dos irmãos ou na escola... em todos os atos demonstram a força da cultura Kaingang.

À **CAPES**, que por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena – OEEI e OBEDUC, financiou a realização desta pesquisa.

Ao **COPEP, CNPQ e FUNAI**, que deliberaram a favor da realização da pesquisa com os índios Kaingang no Paraná.

Aos Caciques **Ademir Pereira Crispim, José Santana Glicério**, lideranças e sábios da TI Ivaí, por concederem autorização para a realização da pesquisa junto à comunidade indígena.

À **Direção, Equipe Pedagógica e Professores** do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot, pelo acolhimento e respeito com que me receberam, disponibilizaram informações e possibilitaram minha permanência em todos os espaços da instituição.

Aos professores e estudantes indígenas da TI Ivaí, pela possibilidade de convivência, pelo carinho, apoio e atenção que recebi durante os quatro anos desta pesquisa. Espero, com a continuidade dos trabalhos junto ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE-UEM), poder contribuir e retribuir todo o conhecimento adquirido com vocês nesta pesquisa.

À **Equipe do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/ Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória** da Universidade Estadual de Maringá, professores e pesquisadores, pelas contribuições na realização desta pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Estadual de Maringá, professores e funcionários, em especial ao Hugo e à Marcia, sempre prontos e prestativos no atendimento.

A **Todos** que estiveram próximos de mim e que participaram deste processo.



MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE KAINGANG NO PARANÁ.** nº de folhas (244 f.) Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Rosângela Celia Faustino). Maringá, 2016.

## RESUMO

A educação escolar destinada às sociedades indígenas no Brasil vem sendo reorganizada em diferentes períodos históricos, de acordo com mudanças e interesses econômicos e políticos. A educação bilíngue se coloca como proposta pedagógica a partir do final da Segunda Guerra Mundial, por influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e se institui no Brasil com as ações da missão evangélica *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Em 1972 são firmados acordos entre o governo militar brasileiro, por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o SIL. Na sequência, o Estatuto do Índio (Lei 6001/73), normatizou esta modalidade de educação destacando a importância das culturas indígenas e do bilinguismo na alfabetização. No final dos anos de 1970 e decorrer das décadas seguintes, em um contexto de crise econômica mundial, reforma do aparelho de Estado, mudanças no mundo do trabalho e adoção do neoliberalismo como modelo de gestão, organizações internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, incorporaram críticas e reivindicações dos movimentos indígenas, recomendando uma educação mais voltada aos aspectos culturais. Houve mudanças constitucionais, instituindo-se políticas públicas destinadas às populações consideradas vulneráveis. Foram regulamentados os direitos internacionais dos povos indígenas, sendo um dos principais, o direito à educação diferenciada e o reconhecimento das diferentes línguas e culturas. Nesse sentido, a presente tese, desenvolvida no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/SECADI/INEP/UEM), teve como objetivo investigar as práticas de alfabetização realizadas com crianças Kaingang em escola indígena no Paraná, apresentando e discutindo formas de ensino e aprendizagem da língua escrita. Relaciona questões históricas, políticas e culturais envolvidas no processo. Estuda as mudanças no mundo do trabalho e sua relação com as políticas educacionais atuais. Apresenta concepções de ensino e alfabetização, analisando documentos e encaminhamentos metodológicos à Educação Básica (anos iniciais do ensino fundamental). Foram realizadas observações e levantamentos no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot situado em uma Terra Indígena (TI) no Paraná, cuja população, de cerca de 1600 pessoas, é falante da língua kaingang como L1. A pesquisa de caráter bibliográfico, documental e de campo, tem como fundamento teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para a qual a linguagem escrita é constituída socialmente nas interações humanas sendo, então, elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Linguagem Escrita. Alfabetização. Indígenas Kaingang. Paraná.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **THE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION POLICY AND THE LITERACY PROCESS IN A KAINGANG COMMUNITY IN PARANÁ.** Number of sheets (244 f.) Thesis (Doctorate in Education) - State University of Maringá. Advisor: (Rosangela Celia Faustino). Maringá, 2016.

### **ABSTRACT**

School education for indigenous societies in Brazil has been reorganized in different historical periods, according to changes and economic and political interests. Bilingual education is put as a pedagogical proposal from the end of World War II, under the influence of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and it is established in Brazil with the actions of the Summer Institut of Linguists ( SIL). In 1972, agreements were signed between the Brazilian military government through the National Indian Foundation (FUNAI) and SIL. As a result, the Indian Statute (Law 6001/73) regulated this modality of education, highlighting the importance of indigenous cultures and bilingualism in literacy. In the late 1970s and the following decades, in a context of global economic crisis, reform of the state apparatus, changes in the world of work and adoption of neoliberalism as a model of management, the international organizations, such as UNESCO and the World Bank, embraced criticisms and claims of the indigenous movements, recommending a more cultural-oriented education. From international actions constitutional changes were made, establishing public policies aimed at the populations considered vulnerable. The international rights of indigenous peoples were regulated, one of the main ones being the right to differentiated education and the recognition of different languages and cultures. With this background, the present thesis, developed within the scope of the Observatory of Indigenous School Education (CAPES / SECADI / INEP / UEM), aimed to investigate the literacy practices carried out with Kaingang children in an indigenous school in Paraná, presenting written language teaching and learning techniques. It discusses historical, political, and cultural issues involved in the process. It also studies the changes in the world of work and its relationship with current educational policies. It presents conceptions of teaching and literacy, analyzing documents and methodological referrals to Basic Education - initial years of elementary education. Observations and surveys were made at the State Indigenous School Cacique Gregório Kaeckchot located in an Indigenous Land (TI) in Paraná, whose population, about 1600 people are speakers of the Kaingang language as L1. The bibliographic, documentary and field research is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory, for which written language is socially constituted in human interactions and is, therefore, a fundamental element in the child's learning and development.

**Keywords:** Indigenous School Education. Written language. Literacy. Indigenous Kaingang. Paraná.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Financiamento do Banco Mundial para setores, com focalização à pobreza. Anos de 1981-93. Médias anuais .....	36
Quadro 2: Condições das Terras Indígenas no Brasil .....	37
Quadro 3: Número de Matrículas da Educação Escolar Indígena na Educação Básica: Brasil 2007 a 2012.....	74
Quadro 4: Requisitos para inscrição de professor indígena no PSS .....	76
Quadro 5: Escolas Kaingang no Estado do Paraná: profissionais da educação: indígenas e não indígenas .....	77
Quadro 6: Escolas Guarani no Estado do Paraná: profissionais da educação: indígenas e não indígenas .....	78
Quadro 7: Profissionais que atuam em escolas indígenas no Paraná: 2015 ...	79
Quadro 8: Documentos: educação escolar indígena: Brasil: 1988-2015 .....	94
Quadro 9: Documentos publicados: educação escolar indígena: Paraná: 1989-2015.....	95
Quadro 10: Planejamento e realização da pesquisa de campo.....	145
Quadro 11: Terras Indígenas Kaingang/Paraná .....	149
Quadro 12: Dicionário Kainjgang-Portuguez (1920): letras e notas explicativas .....	168
Quadro 13: Letras com sons aproximado ao português. Dicionário Kaingang-Português (2002) .....	169
Quadro 14: Total de matrículas no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot-.....	177
Quadro 15: Número de funcionários do Colégio – 2015.....	177
Quadro 16: Formação Inicial dos professores indígenas do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot .....	185

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartilha Kaingang 2: <i>Nenkanh mré Minká fi kãme</i> .....	103
Figura 2: Livro de leitura: Kaingagn <i>Nenkanh mré Minká fi kãme</i> .....	104
Figura 3: Desenho de memória, feito por um menino Kaingang .....	142
Figura 4: Desenho representando as pinturas corporais das metades, realizado por professores indígenas Kaingang, durante oficina de formação pedagógica na TI Apucarantina, Município de Tamanara. OBEDUC. 2016. ....	151
Figura 5: Atividades desenvolvidas na turma do 1º Ano C em 2015 .....	197
Figura 6: Atividades desenvolvidas na turma do 1º B em 2016 .....	203
Figura 7: Atividades desenvolvidas na turma do 1º B em 2016 .....	204
Figura 8: Atividade realizada na aula de Língua Kaingang.....	208

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Escola General Rabelo, em 1941 .....	67
Foto 2: Escola General Rabelo, em 1941 .....	67
Foto 3: Crianças Kaingang na escola indígena. ....	84
Foto 4: Criança kaingang brincando e cuidando dos irmãos, após a aula, .....	84
Foto 5: Criança Kaingang. Rabisco no chão. ....	139
Foto 6: Crianças Kaingang em sua residência, na T.I. Ivaí .....	139
Foto 7: Criança Kaingang com sua família. T.I. Ivaí. ....	140
Foto 8: Crianças participando de uma festa de aniversário. ....	154
Foto 9: Mãe Kaingang com criança pequena .....	156
Foto 10: Crianças Kaingang do Ivaí ao lado de sua mãe enquanto ela lava roupas.....	156
Foto 11: Crianças acompanhando a mãe lavando roupas. T.I. Ivaí.....	157
Foto 12: Coleta de taquara por mulheres Kaingang na TI Faxinal. ....	159
Foto 13: Mulheres Kaingang preparando o artesanato. Terras Indígenas Faxinal e Ivaí.....	159
Foto 14: Família em organização no Ivaí para ir à cidade. ....	160
Foto 15: Família Kaingang trabalhando com artesanato na cidade de Maringá. .....	161
Foto 16: Escritas com giz no interior da casa. TI Ivaí, Paraná.....	163
Foto 17: Escritas com giz feita por criança kaingang no interior da casa.....	164
Foto 18: Calendário na parede de uma casa de família Kaingang. TI Ivaí.....	172
Foto 19: Escrita na parede externa da casa. TI Ivaí. ....	172
Foto 20: Mãe Kaingang com criança. Terra Indígena Faxinal. ....	191
Foto 21: Professora auxiliar indígena lendo as regras de convivência. ....	202
Foto 22: Professora auxiliar indígena contando história as crianças do 1º ano. .....	202
Foto 23: Atividade com crianças do 3º Ano do ensino fundamental. ....	207
Foto 24: Professor ensinando a escrita Kaingang. ....	207
Foto 25: Aula de Kaingang. Criança do 3º Ano escrevendo em Kaingang. ....	208

## LISTA DE SIGLAS

<b>BIE</b>	<i>Bureau Internacional de Educação</i>
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPEs</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCQs</b>	Círculos de Controle de Qualidade
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DIE-CINVESTAV</b>	<i>Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/México</i>
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISA</b>	Instituto Socioambiental
<b>L1</b>	Língua Materna
<b>LAEE</b>	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM-PR
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MEC-USAID</b>	Ministério da Educação-United States Agency for International Development
<b>Nebas</b>	Necessidades Básicas de Aprendizagem
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação Escolar
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OIT</b>	Organização Internacional do trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIBID Diversidade</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
<b>PIESP</b>	Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Simplificado
<b>PUCP</b>	<i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEF</b>	Secretaria de Educação Fundamental
<b>SESAI</b>	Secretaria Especial de Saúde Indígena

<b>SIASI</b>	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
<b>SIE</b>	Saberes Indígenas na Escola
<b>SIL</b>	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA</b> .....	<b>32</b>
2.1 O início da escolarização dos povos indígenas no Brasil .....	38
2.2 A organização do trabalho produtivo e as alterações nas relações com os povos indígenas.....	53
2.3 Os organismos internacionais e a nova política educacional voltada para a alfabetização bilíngue de crianças indígenas .....	59
<b>3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS</b> .....	<b>65</b>
3.3 O bilinguismo e a interculturalidade na educação escolar indígena .....	87
3.3.1 Interculturalidade e a educação escolar indígena.....	88
3.3.2 O bilinguismo na escola Kaingang no Paraná .....	97
<b>4. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>107</b>
4.1 Concepções liberais e neoliberais: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Construtivismo .....	108
4.1.1 O ideário construtivista e as orientações para as escolas indígenas .....	116
4.1.1.1 Alfabetização e construtivismo: repercussões na educação escolar indígena? .....	125
4.2 A Teoria Histórico-Cultural e a apropriação da linguagem escrita .....	129
<b>5. ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA KAINGANG</b> .....	<b>144</b>
5.1 Os Kaingang do Vale do Ivaí no Paraná .....	148
5.1.1 Os Kaingang da Terra Indígena Ivaí no Paraná .....	152
5.1.2 As crianças Kaingang na Terra Indígena Ivaí .....	155
5.2 O sistema de escrita da língua Kaingang .....	164
5.3 Situação socio-linguística da TI Ivaí .....	170
5.4 O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot .....	173
5.5 Formação de professores e apropriação da linguagem escrita em uma comunidade bilíngue .....	179
5.5.2 Professores indígenas no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.....	184
5.5.3 Formação de Professores do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot .....	186
5.5.6 O Planejamento pedagógico .....	189
5.6 Práticas de alfabetização na escola indígena.....	192
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>210</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>218</b>
<b>8 APÊNDICE</b> .....	<b>236</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma conquista da humanidade na medida em que recebeu contribuições de diferentes povos e culturas que se debruçaram, por séculos, para criar e ordenar diferentes símbolos gráficos que expressassem e comunicassem ações, pensamentos e sentimentos humanos. Sociedades antigas tradicionais, como a Suméria e o Egito, iniciaram o desenvolvimento de sistemas de escrita que foram sendo complexificados e aperfeiçoados em diferentes partes do mundo, desde tempos remotos.

Ao se consolidarem os sistemas de escrita, pouquíssimas pessoas poderiam ter acesso a eles, conhecê-los e deles fazer uso. Muitos séculos se passaram e muitas foram as lutas para que esta invenção humana fosse acessível a um maior número de pessoas e, posteriormente, a sociedade como um todo. Assim, pode-se considerar que o domínio de códigos escritos, a alfabetização, é um fenômeno socialmente construído e reivindicado.

A escrita nas sociedades indígenas é tema de grande importância. É conhecido que, na América Latina, antes da colonização europeia, o povo Maia desenvolveu um sistema próprio de escrita. Após a chegada dos exploradores, documentos (HARTMANN; OBEREM, 1981), dão a conhecer sobre o interesse de diferentes povos pela língua escrita.

Ao investigar a questão indígena no Peru, os autores descrevem a formação e o papel de professores indígenas, filhos de caciques ou outros principais, que trabalhavam com franciscanos no século XVI. São longos séculos de relações e conflitos entre indígenas e colonizadores na região, sendo os diferentes processos de instrução, que envolvem a linguagem escrita, repletos de conflitos e significados.

Considerando a diversidade cultural e linguística existente no Brasil o tema instiga estudos e debates em diferentes áreas do conhecimento, como a linguística, a pedagogia, a antropologia, a psicologia e outras.

Nesta pesquisa abordamos a escrita do ponto de vista da pedagogia, visando discutir o ensino e a aprendizagem desta linguagem, que possibilita o acesso, a aprendizagem e o domínio de infindáveis outros conhecimentos

produzidos pela humanidade, bem como a produção de conhecimentos novos, construídos a partir das culturas e saberes próprios indígenas. Entre populações expropriadas, excluídas e discriminadas, que vivem em situações de escassez e vulnerabilidade, o acesso à língua escrita e sua apropriação (a alfabetização) tem se dado, fundamentalmente, na escola.

Na atualidade, saber ler e escrever e fazer uso da escrita em diferentes situações sociais tem sido considerado uma condição para a participação, de todos, nos direitos de cidadania.

Os povos indígenas<sup>1</sup>, historicamente, têm lutado por sua existência e defesa dos territórios que habitam. Com muita sabedoria e resistência buscam acessar tecnologias e conhecimentos das sociedades com as quais tem contatos e relações; ao mesmo tempo em que lutam para preservar suas tradições culturais e línguas próprias, que predominam na oralidade. Este fenômeno, porém, não ocorre sem contradições e tem profundas relações com as condições objetivas de vida.

Discutir a alfabetização como apropriação de códigos escritos, e compreender como ela ocorre ou poderia ocorrer em escolas indígenas requer, em princípio, o entendimento do que é alfabetização. Autores que se dedicam ao estudo dessa questão apresentam alguns conceitos.

Alfabetização como uma construção social (COOK-GUMPERZ, 1991); como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (CARVALHO, 2005; SOARES, 2014); como capacidade de codificar e decodificar esse sistema, por meio da escrita e da leitura (MACIEL, 2014). Alfabetização com o objetivo de “compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos” (FERREIRO, 1993, p. 25). Alfabetização “como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças” (MORTATTI, 2010, p. 329). Nesta a “A decodificação fonológica (isto é, traduzir sons em letras para escrever e letras

---

<sup>1</sup> “Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 253 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes”.

Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>>

Acesso em: 22 ago. 2016.

Os dados do IBGE (2010) apontam existir 305 etnias.

em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização” (BRASIL, 2003, p. 23). Alfabetização como “(...) habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 12).

Destacamos ainda, e mais detalhadamente, as proposições de Vigotski (2007) que embora em seu curto período de vida não aprofundou pesquisas acerca do tema da alfabetização, em específico, desenvolveu pesquisas sobre a linguagem escrita afirmando que esta, assim como outras linguagens humanas, é um processo construído socialmente por meio de um sistema de representação simbólica que expressa elementos da realidade.

Segundo este teórico, “(...) a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. (VIGOTSKI, 2007, p. 126). Nesse sentido, e não desconsiderando o código escrito, o autor ressalta que o domínio da linguagem escrita representa um “ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Vigotski e seus colaboradores, formuladores da Teoria Histórico-Cultural, compreenderam a alfabetização como uma atividade cultural complexa. Nessa vertente buscamos realizar a investigação acerca da alfabetização com as crianças indígenas Kaingang no Paraná que estudam no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot.

Nos estudos da área da educação escolar indígena a alfabetização é apresentada com diferentes significados. Ora perpassa pelo entendimento apontado por Carvalho, (2005), Soares (2014), Maciel (2014) e Mortatti (2010); ora perpassa pelo entendimento da revitalização da língua indígena (BRAGGIO, 1989; MONTE, 1984), ora se enfatiza no bilinguismo (MONTE, 1992; AMARAL, 2011), ou ainda pela discussão do letramento (STREET, 2010; ROCKWELL, 2010; GOULART, 2010; NINCÃO, 2012; SILVA, 2012).

O debate contemporâneo sobre a alfabetização entre grupos indígenas se intensifica no Brasil, a partir do final dos anos de 1970, no âmbito de diferentes movimentos sociais que se organizavam e resistiam ao sistema econômico do desenvolvimentismo e da integração, consubstanciado pelo golpe civil-militar de 1964, que instalou um sistema ditatorial no Brasil.

Conforme Faustino (2006), em um contexto de crise econômica mundial do sistema capitalista, explicitado na metade dos anos de 1970, os movimentos sociais organizados com suas lutas, lograram negociações para a garantia de direitos humanos e sociais.

No Brasil considera-se um grande marco político de lutas sociais o movimento das *Diretas Já* que culminou com eleições semidiretas em 1985, instalação da Assembleia Constituinte em 1987 e outorga de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que absorveu reivindicações populares, dentre elas o reconhecimento e o direito dos povos indígenas à diferença.

Tendo deixado de ser tutelados e alçados à categoria de cidadãos (FAUSTINO, 2006), os indígenas que lutavam com suas estratégias nativas, passaram a participar, mais efetivamente, de instâncias políticas, espaços e atividades públicas como associações, gestões escolares, ONGs, projetos, autoria de livros, espaços universitários e outros. Neste contexto de conquistas de direitos políticos, visibilidade, inclusão e inserção social, a escrita tem se tornado cada vez mais importante, ao lado de outras linguagens das quais os indígenas se utilizam em seus processos de resistência.

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), demonstrou existirem 896,9 mil indígenas, 305 etnias e 274 línguas indígenas diferentes nas diversas regiões do Brasil. Os Kaingang, povo estudado nesta pesquisa, pertencem ao tronco linguístico Jê, representando um dos grupos étnicos que tem o maior número de falantes no Brasil e está territorializado na Região Sul, nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná e na Região Sudeste, estado de São Paulo, totalizando, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2009), 33.064 indígenas.

De acordo com a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Paraná (PARANÁ, 2012), no estado, são ao todo 16 Terras Indígenas habitadas por 11.678 índios Kaingang.

A partir dos primeiros contatos que se deram entre colonizadores e indígenas Kaingang, desde o século XVI e, principalmente após os aldeamentos que se iniciaram no século XIX (MOTA, 1994), os grupos Kaingang vivenciaram inúmeras mudanças e estabeleceram novas políticas por

meio das quais se organizaram em torno da luta por seus territórios tradicionais que estavam sendo expropriados, ocupados e dominados.

As lutas e o contato com os colonizadores se intensificou desde então, e, com isso, a aprendizagem da língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita, se tornou uma imperiosa necessidade.

Neste sentido compreender a questão da aquisição da linguagem escrita em uma comunidade Kaingang falante da língua kaingang como L1, e com poucos conhecimentos sobre a língua portuguesa L2, para nós se tornou um desafio.

Nosso primeiro contato com os Kaingang ocorreu no ano de 2008, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras, uma ação das políticas públicas da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), ao participar do projeto “*Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná*”, desenvolvido pela área de Educação do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), proposto e coordenado pela professora Rosangela Celia Faustino. Na ocasião, desenvolvi estudos, ministrei cursos de formação e realizei atividades de campo em diferentes Terras Indígenas Kaingang no Paraná.

Como tenho experiência em alfabetização de crianças, desenvolvida no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, e também com Jovens e Adultos por atuar na EJA, junto ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-DTP/UEM), no período de 1994 a 2004, e com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica da rede pública e privada, fui convidada a compor a equipe do projeto.

De 2008 a 2009, desenvolvi Oficinas de Formação Pedagógica em quatro Terras Indígenas (TIs) kaingang: Mococa e Queimadas pertencentes ao município de Ortigueira, Faxinal, município de Candido de Abreu e Ivaí, município de Manoel Ribas.

Observando as comunidades dessas Terras, evidenciou-se que, entre si, falavam somente em Kaingang. As crianças, embora muito próximas de nosso trabalho, engajadas, sorridentes, participando com seus pais, e muito

interessadas nas atividades que desenvolvíamos, não usavam a língua portuguesa oral em nenhuma situação.

Ao conversar com membros da equipe pedagógica e professores, conhecer projetos pedagógicos e currículos das diferentes escolas, foi possível constatar que, embora professores indígenas atuem nas escolas, a alfabetização ocorria em língua portuguesa, com posterior inserção do ensino da língua Kaingang escrita. Nos estudos teóricos realizados no âmbito do projeto “Universidade Sem Fronteiras” na UEM, tive conhecimento sobre a política da educação bilíngue, intercultural e diferenciada, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), e divulgada desde as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1994).

Essa questão, associada à experiência em classes de alfabetização de crianças e adultos, suscitou a reflexão sobre o processo de alfabetização entre os povos indígenas, no sentido de compreender como se dava o ensino da língua escrita, iniciando pela língua portuguesa, uma vez que as crianças quando ingressam na escola são falantes apenas da língua kaingang.

Conforme Faustino (2006; 2011), o ensino sistemático das línguas indígenas na escola, por meio de projetos pedagógicos, currículos diferenciados, formação de professores bilíngues e produção de materiais didáticos específicos, é um processo que remonta ações internacionais desde o início do século XX, consolidando-se nos anos de 1990 como uma política pública de inclusão social das minorias étnicas, na América Latina.

A atual legislação brasileira que regulamenta a educação escolar indígena partiu dos princípios estabelecidos no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em que se definiu que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. E que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Há, também, na Constituição de 1988, o Artigo 215 onde se definiu que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às

fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, asseverando-se que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

No Título VIII – Da ordem social, Capítulo VII, Artigo 231, garantiu-se que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

A partir desta lei maior, outras foram sendo produzidas para regulamentar e implementar os direitos a uma educação diferenciada para os povos indígenas. Além das Diretrizes específicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantiu, em seu Artigo 78, que "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

Neste contexto de mudanças legais com vistas a garantir direitos educativos aos povos indígenas, investigar as práticas de alfabetização realizadas com crianças Kaingang no Paraná e as formas de ensino e aprendizagem da língua escrita é de fundamental importância para a área de educação, objetivando contribuir com os diferentes processos em que as crianças aprendam a ler e escrever na língua indígena e na língua portuguesa ampliando, assim, as possibilidades e aperfeiçoamento das diferentes estratégias de bilinguismo existentes e, em construção, no Brasil.

Interessa discutir o ensino e a aprendizagem, os projetos pedagógicos e currículos, a formação dos professores, a organização da equipe pedagógica, a disponibilidade de recursos didáticos, que necessitam ser considerados nos processos de alfabetização bilíngue em escolas indígenas.

Em escolas não indígenas as interações entre estudantes e professor, estudantes e colegas, em sala de aula, ocorrem, majoritariamente, pela linguagem oral, mediadas por materiais, práticas, gestos, rotinas e procedimentos didáticos. Na situação das escolas indígenas Kaingang, nas quais atuei como pesquisadora e formadora observei que as relações são mais

complexas, em decorrência de variados fatores culturais e linguísticos que são diferenciados.

Um dos principais é o fato de as escolas no Paraná não contarem com número suficiente de professores indígenas com formação pedagógica, requerendo professores não indígenas que não dominam as línguas e as culturas étnicas. Necessitando desenvolver seu trabalho, fazem-no em língua portuguesa com materiais genéricos<sup>2</sup>, muitas vezes, retirados da internet. Sem uma formação específica sobre a educação escolar indígena, estes professores, mesmo que sejam comprometidos com a escola e com a educação, e tentem ser respeitosos com os indígenas, acabam por reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade das crianças indígenas.

O processo de alfabetização nessa situação exige uma sólida formação teórico-metodológica, pois não basta saber ensinar uma criança a ler e escrever, ter conhecimento das várias teorias, saber quais são os objetivos de cada uma delas, conhecer diferentes técnicas e procedimentos que possibilitem à criança aprender conteúdos escolares. É necessário, por parte dos professores, o conhecimento do processo de alfabetização bilíngue, da legislação atual, dos anseios da comunidade expressos no Projeto Político Pedagógico da escola e de aspectos relevantes da cultura e língua indígena.

Pelo que observamos e registramos no decorrer da pesquisa, os professores ingressam nas escolas indígenas no Paraná por Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que acarreta grande rotatividade aliada à falta de tempo, na rotina escolar, para o estudo e compreensão destas questões.

Os cursos de pedagogia no Brasil, que habilitam professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na coordenação desses níveis de ensino, não preparam professores para a diversidade étnica de nosso país e tampouco para alfabetizar em contextos indígenas bilíngues.

Compreender aspectos relevantes da cultura Kaingang, da comunidade em que está inserida a escola indígena, saber quem são as crianças que estão sendo alfabetizadas, como elas brincam, como aprendem, o que é relevante

---

<sup>2</sup> A palavra “genérico” aqui tem o entendimento da forma com que muitas vezes é oferecido as diferentes etnias. Ainda é comum encontrar a reprodução do velho estereótipo do índio genérico (selvagem, pintado, com cocar na cabeça, artefatos e nu). O uso de materiais genéricos em escolas indígenas representam esse entendimento.



para elas, como interagem com seu grupo familiar, qual a função da escola e da aprendizagem da escrita nessas comunidades, requer estudos e pesquisas para os quais o professor da educação básica, não-indígena, cuja presença predomina na escola investigada, não tem formação e nem tempo, pois a hora atividade restringe-se às preocupações e encaminhamentos do cotidiano da sala de aula e da escola.

A criança não indígena ao ingressar na escola já teve vivências profundas em diversos lugares e diversas situações em que a leitura e escrita se fazem presentes. Em casa, com a família, que usa livros para contar histórias, vendo os pais lerem bula de remédio, receitas de alimentos, se orientam por placas de trânsito, olham com atenção panfletos de supermercado, carnês de pagamento... esses e outros elementos lhes possibilitam um conhecimento prévio, consolidado, da cultura letrada levando-a a desenvolver hipóteses sobre seu funcionamento.

Com as crianças indígenas, e no caso desta pesquisa, as comunidades das aldeias que têm o kaingang como primeira língua, a realidade é diferente: quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, por volta de cinco ou seis anos, não tem um histórico de contato com materiais escritos em sua língua materna. Conforme Guérios (1942) e Rodrigues (1978), a língua kaingang tem uma longa tradição que se desenvolveu e estabeleceu na oralidade.

Mesmo as crianças que ingressam mais cedo na escola, por volta dos quatro anos, na Educação Infantil, têm pouco ou nenhum acesso à escrita em sua língua, haja vista a ausência de publicações, nos diferentes gêneros textuais, em kaingang.

As crianças falam em kaingang, se comunicam em casa e em seu ambiente por meio dessa língua, interagem com a família extensa, brincam usando essa língua, participam e aprendem todas as atividades da aldeia por meio dessa língua. Mesmo quando suas famílias viajam para a cidade para comercializar o artesanato, fazer compras, buscar atendimento médico, participar de igrejas, acessar políticas públicas, ou outras das inúmeras atividades nas quais se envolvem, as crianças que não se afastam de seu grupo familiar, permanecem usando, efetivamente, a língua kaingang.

Crianças kaingang da região do Vale do Ivaí no Paraná (MOTA, NOVAK, 2008) não possuem domínio da língua portuguesa em sua forma oral. Mesmo quando tendo acesso à rádio e televisão, músicas e programas em outras línguas (português e inglês majoritariamente), utilizam algumas palavras do português em raras situações.

Levantamentos bibliográficos demonstram a existência de poucos estudos sobre alfabetização nas escolas indígenas com ênfase na apropriação da linguagem escrita, menos ainda são as discussões sobre o fazer pedagógico em contextos indígenas bilíngues.

Estudos sobre a língua escrita, envolvendo a etnia Kaingang, concentram-se, em sua maioria, na área da linguística cujos pesquisadores investigam e publicam sobre a estrutura da língua indígena e a relação fonema/grafema, tanto na língua indígena como em língua portuguesa, abordando aspectos do ensino bilíngue. Dos estudos produzidos, destacamos (GUERIOS, 1942; SIL, 1971; BRAGGIO, 1989; EMIRI, MONSERRAT, 1989; BARROS, 1994; MAHER, 1994; WETZELS, 1995; CAVALCANTI e MAHER, 2005; RODRIGUES; CABRAL, 2005; SILVA, 2001, 2006; ALBUQUERQUE, 2008; ROSA e SOUZA, 2007; SANTOS, 2006), dentre outros.

Na área de antropologia e etno-história que estudam a presença dos indígenas na região, aspectos culturais, suas lutas, alianças e relações com o poder público, como estratégias necessárias à manutenção dos territórios destacamos nossos estudos em (MOTA, 1994, 2003, 2009; BECKER, 1999; FERNANDES, 2003, MOTA e NOVAK, 2008; TOMMASINO, MOTA; NOELLI, 2004).

As pesquisas e publicações sobre os Kaingang no Paraná são volumosas e muito contribuem para o entendimento da história, cultura, língua e modos de vida deste povo indígena. Entretanto, quando se trata da escolarização e alfabetização de crianças kaingang, rareiam os estudos que contribuam com o entendimento de como este processo se realiza e como as comunidades estão participando das decisões e proposições escolares.

Estudos realizados pelo Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (PIESP/LAEE) da UEM (FAUSTINO, 2006, 2012; ANDRIOLI, 2012) iniciam esta discussão.

Outros estudos sobre o tema, na área de educação, são feitos, por meio de grupo de pesquisa e projetos como: Universidade Sem Fronteiras (SETI-PR), Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/INEP/SECADI) e Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI). Adotando uma perspectiva de escolarização baseada nos princípios da emancipação humana e do entendimento de que a escola possui a função de disponibilizar conhecimentos elaborados historicamente, sendo a escrita um dos principais deles (VIGOTSKI, 2001). Assim, o LAEE/UEM, apoia seus trabalhos de pesquisa e formação, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que valoriza a cultura como aspecto relevante na formação humana.

Nesta perspectiva a escola adquire papel relevante, na medida em que tem sido, na sociedade atual, o local cuja infraestrutura (prédio, mobiliários, biblioteca, computadores, *internet*, recursos humanos especializados em diferentes áreas, alimentação e materiais didáticos diversificados), permite a organização do espaço e tempo para o trabalho com conteúdos escolares produzidos pela humanidade e já sistematizados, bem como a sistematização de novos conhecimentos, advindos das tradições e saberes indígenas.

A escrita, para Vigotski (2007) é uma linguagem humana de suma relevância, e, segundo essa abordagem, a criança percorre um longo caminho para dela se apropriar, pois a aprendizagem da escrita para se desenvolver, apoia-se em outras tantas linguagens como os gestos, os sons, as imagens, a imitação, a fala, os desenhos, os rabiscos...

Nessa perspectiva e também para a Teoria Histórico-Crítica, que são aproximadas, o ensino da escrita não pode ocorrer de forma “mecânica, cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas”, afirma Saviani (2002, p. 67), pois assim desvincula-se das razões e finalidades da aprendizagem desta linguagem.

Por meio de procedimentos fragmentados e descontextualizados, que imperam na maioria das escolas indígenas e não indígenas, pode-se ensinar uma criança a desenhar letras, memorizar e repetir seus sons – mecanismos necessários para aprender a escrita –, mas, obscurece os amplos significados que ler e escrever e seu uso social tem para a humanidade.

Vigotski (2007, p. 126) defende que o ensino da escrita deve “fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças

e na sua própria atividade” ao invés de limitar o ensino somente pela técnica, pois este seria o caminho para a aprendizagem, mas, não objetivamente, seu fim. A Teoria Histórico-Cultural explica que, “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Muito antes de a criança ingressar na escola ela passa por inúmeras experiências e, por meio delas desenvolve aprendizagens significativas que permitem o aprimoramento de suas estruturas intelectuais humanas. Tais aprendizagens não são um processo simples e não ocorrem da mesma forma para todas as pessoas e em todas as culturas. Os povos indígenas têm formas próprias de ensinar e aprender, baseadas em seus princípios culturais. “Enquanto a criança aprende, ela começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo” (PARADISE, 2012, p. 12).

No Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckhot, no período desta pesquisa predominou a presença de professores não-indígenas que desconhecem a língua e a cultura kaingang. Com uma população de cerca de 1600 pessoas, 816 estudantes matriculados na educação básica e 74 professores atuantes, apenas 25 são indígenas. Entre os professores indígenas, nenhum tem formação superior, apesar de no Paraná haver uma política de inclusão indígena nas universidades públicas, desde o ano de 2002 (NOVAK, 2014).

Somado à ausência de professores indígenas com formação pedagógica, há a escassez de materiais didáticos para ensino da língua indígena escrita, a alfabetização bilíngue e, ainda, a decisão da comunidade de que as crianças devem aprender a ler e escrever em língua portuguesa (FAUSTINO, 2006).

A nosso ver estes fatores encerram uma problemática que necessita ser investigada com diferentes abordagens metodológicas e fontes; e, os resultados devem ser amplamente disponibilizados e, preferencialmente, debatidos com a comunidade indígena para que esta amplie os elementos de reflexão e tomada de decisões.

Por meio dessa problemática, investigamos as práticas de alfabetização realizadas com crianças Kaingang na TI Ivaí-PR, e as formas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Este estudo, de base qualitativa, organizou-se em distintos momentos com a realização de pesquisa bibliográfica que incluiu estudos teóricos sobre o tema, pesquisa documental com análise de documentos referentes à política de educação escolar indígena e registros de campo, com observações por meio de visitas, diálogos, participação em festas e cerimônias comunitárias, reuniões com as equipes pedagógicas e professores, visitas às famílias e cursos de formação de professores, no período de 2014 a 2016.

A participação no Programa Observatório da Educação (OBEDUC), (CAPES/INEP), Projeto *“Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues”* UEM/PIESP/LAEE, aprovado pela CAPES em março de 2013, para o período de 2013-2017, Edital 049/2012, possibilitou, ainda, a inserção em diferentes Terras Indígenas habitadas por indígenas Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná, eventos, debates, atividades de formação e produção de materiais didáticos afetos à alfabetização bilíngue, currículos e projetos pedagógicos interculturais.

Na pesquisa bibliográfica buscamos a compreensão do processo histórico da educação escolar indígena tendo como enfoque o ensino da leitura e escrita entre os povos indígenas. Realizamos uma revisão das concepções de ensino e de aprendizagem no processo de alfabetização, uma vez que a adoção, por parte do professor, de uma concepção, define a escolha de métodos, materiais, práticas pedagógicas, relações e interações em sala de aula.

Selecionamos e estudamos produções teóricas sobre a interculturalidade e bilinguismo, priorizando autores nacionais e internacionais, cuja abordagem considera elementos mais amplos da sociedade brasileira e latino-americana, bem como as lutas travadas pelos povos indígenas por territórios e direitos, frente ao modelo neoliberal excludente nos quais se inserem as políticas públicas atuais.

A pesquisa de campo, envolvendo observação em sala de aula, entrevistas, coleta de dados e registros, teve a aprovação das lideranças da

comunidade, do Comitê de Ética por meio do CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa –, Parecer n. 573.633/2014 e do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa –, Parecer nº 864.884/2014. Junto à FUNAI – Fundação Nacional do Índio, obtivemos a autorização para a pesquisa por meio do processo nº 086020.045401/2013-26.

Definimos como local da pesquisa de campo a Terra Indígena Ivaí, localizada no Município de Manoel Ribas-Pr, por se tratar de uma comunidade com aproximadamente 1600 pessoas, todas falantes da língua kaingang, e por ter nessa comunidade o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot que, entre as 16 Terras Indígenas kaingang (PARANÁ, 2012) demarcadas no Paraná, é a instituição educativa que possui o maior número de matrículas da Educação Básica desde a educação infantil ao ensino médio, totalizando, em 2016, 816 alunos matriculados.

Além da inserção na Terra Indígena, com a maior permanência no Colégio, para a coleta de dados, reuniões e entrevistas com a direção, pedagogas e professores, observação e registro de rotinas; no decorrer da pesquisa, participamos de alguns eventos junto à comunidade. Dentre eles, destacamos reuniões com as lideranças, festa de aniversário, batizado, visita a algumas famílias, jogos de futebol, produção de artesanato por grupos familiares, entrevistas e conversas com os mais velhos, velórios, festa do Dia do Índio e outros.

O resultado da pesquisa foi organizado em quatro seções que buscam se complementar em uma sequência, para a melhor apresentação e compreensão dos estudos feitos e dos resultados encontrados.

No primeiro capítulo intitulado *Histórico da Educação Escolar Indígena: processo de aquisição da leitura e escrita*, apresentamos os avanços dos povos indígenas na conquista da educação escolar, que, a partir dos anos de 1990, deixou de ser coordenada por missões religiosas civilizatórias, passando à alçada do Ministério da Educação, adquirindo, assim, conforme determina os preceitos legais, um caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue. Discutimos, com base em documentos, o papel e interesse dos organismos internacionais na orientação desta política.

No segundo capítulo, *Educação Escolar Indígena: intercultural e bilíngue*, discutimos a função da escola em comunidades indígenas antes e

depois da década de 1990. A política da educação no Brasil definiu ser função da escola indígena oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade, baseado nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo. Investigamos estes conceitos buscando a compreensão de seus pressupostos e de como podem operar nas escolas.

No terceiro capítulo, *As concepções de ensino e aprendizagem e o processo de alfabetização*, realizamos um estudo sobre as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam as práticas escolares e que, de alguma forma, influenciam a prática pedagógica no processo de alfabetização das crianças indígenas. Apontamos as concepções liberais e neoliberais: escola tradicional, escola nova, escola tecnicista e o construtivismo em uma abordagem crítica a estas teorias para a escola indígena.

Em relação à apropriação da linguagem escrita, enfatizamos e defendemos a concepção advinda da Teoria Histórico-Cultural – por entendermos ser mais adequada, até que epistemologias e pedagogias indígenas se consolidem – por esta reconhecer que a criança adquire muitos conhecimentos sobre esta linguagem, antes de ingressar na escola e que estas devem fazer parte dos processos do ensino escolar.

No quarto capítulo *Alfabetização em uma escola Kaingang* apresentamos dados escolares, dispomos informações sobre decisões da comunidade em relação à escola e destacamos como ocorrem às práticas da alfabetização com crianças no 1º ano de escolarização, ensino fundamental, no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, (Terra Indígena Ivaí, município de Manoel Ribas, PR).

Discutimos a formação inicial e continuada dos professores indígenas e não indígenas, que atuam na escola, a importância do planejamento e como vem ocorrendo a prática pedagógica nas turmas de alfabetização.

Concluimos que a língua kaingang, nesta comunidade, está presente na escola, em situações orais entre os indígenas, porém, ainda é incipiente seu desenvolvimento na forma escrita e, pouquíssima sua visibilidade, como portadora de conhecimentos. Também são incipientes as práticas pedagógicas interculturais. Um dos fatores que contribuem para esta situação é o fato de que a maioria dos professores não é indígena e não estuda questões indígenas sobre a cultura e a língua kaingang.

Outros fatores, mais amplos, que impedem o desenvolvimento de uma educação escolar intercultural e bilíngue, tem relação com a rotatividade dos professores indígenas que trabalham por contratos temporários, a ausência de projetos consolidados de alfabetização bilíngue no país, a escolha da comunidade pela alfabetização em língua portuguesa, por entenderem que esta é necessária para as relações com a sociedade envolvente, a falta de materiais escritos em língua kaingang, bem como a ausência de currículo específico.



## 2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

A presente seção tem como objetivo a compreensão da educação escolar que envolve os povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, faz-se um breve histórico, partindo da educação jesuítica, para destacar, elementos da herança do processo de alfabetização com povos indígenas.

A educação escolar indígena foi por nós estudada em quatro momentos, conforme Kawal (2001), sendo o primeiro baseado na catequização e ensino de trabalhos manuais, iniciado com a chegada dos jesuítas, século XVI, até a metade do século XVIII.

O segundo momento tendo início no século XVIII, em 1757, com a publicação do *Diretório dos Índios*, lei que impôs restrito controle sobre as culturas e organizações socioculturais indígenas, com a proibição do uso das línguas nativas e determinado à obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas instituições educativas em vigor até 1798.

A partir do século XIX, até meados do século XX predominou a ideia de integração indígena tendo sido inaugurada esta etapa com o Decreto 426, de 1845, intitulado Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios (MOTA, 2006; FAUSTINO, 2006), que determinou a política de “Instruir aos índios nas máximas da religião Católica e ensinar-lhes a doutrina cristã” (BRASIL, 1845) estabelecendo novas bases ao sistema indigenista sendo modificado a partir da proclamação da república, em 1889.

O terceiro momento data da instituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), assumido por militares, em 1910, que buscou implementar uma educação laica, voltada à promoção dos povos indígenas do estado “primitivo” ao estado da “civilização” (GAGLIARDI, 1989), por meio da instrução que se organizará, a partir dos anos de 1930, nos moldes da educação rural no Brasil (FAUSTINO, 2006). Esta organização perdurou até o final da década de 1960, quando os militares, representantes da burguesia brasileira, com o apoio do capitalismo internacional e multinacionais, que desejavam implementar novos projetos de exploração de terras e riquezas, dão um golpe de Estado, e assumem o poder político no Brasil.

No ano de 1967, houve uma reforma educacional, consubstanciada pela Lei nº 5692/67, tendo estagnado as experiências de educação popular que vinham se desenvolvendo no Brasil, edificando, em seu lugar, uma educação baseada na repressão, controle, disciplinarização e civismo.

Os militares extinguiram o SPI, instituíram a FUNAI e firmaram acordos com a agência evangélica norte-americana *Summer Instituto of Linguistics (SIL)* para evangelizar, alfabetizar e converter os povos indígenas em trabalhadores assalariados disciplinados.

O quarto período é entendido como sendo aquele que se altera, com a maior participação indígena, a crise econômica internacional e o consequente desgaste do regime militar (FAUSTINO 2006), no contexto de grandes movimentos sociais como as *Diretas Já*, no Brasil e o Levante do Exército Zapatista de Liberacion Nacional (EZLN), no México, em 1984.

A crise econômica mundial dos anos de 1970, as posteriores reformas de Estado (NOVAK, 2014) e a adoção do neoliberalismo, por imposição das economias dominantes como Inglaterra e Estados Unidos, impulsionaram mudanças nas políticas públicas, no tratamento às minorias étnicas e nas políticas educacionais.

Instalou-se no Brasil uma Assembleia Legislativa, em 1987, que culminou com uma nova Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), tendo alguns direitos sociais sido ampliados e, com eles, os direitos indígenas.

A partir dos anos de 1990, por imposição do Banco Mundial (LEHER, 1999), o Brasil vivenciou uma ampla reforma educacional consubstanciada pelo Plano Decenal de Educação, seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 (BRASIL, 1997a).

A Educação Escolar Indígena, pauta de reivindicações dos movimentos sociais indígenas, adquire novo aparato legal, desde o ano de 1993, com as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994) que apresentaram os fundamentos sob os quais esta modalidade de ensino passaria a ser organizada: o bilinguismo e a interculturalidade. Dessa forma, as crianças cujas línguas maternas fossem a indígena, poderiam ser alfabetizadas nessa língua e a língua portuguesa seria ensinada como segunda língua nas escolas.

Desde o final do século XIX no Brasil houve reformas educacionais nas quais a intelectualidade brasileira, influenciada por experiências internacionais, debatia os rumos da educação, tanto na área urbana como rural, impulsionada no decorrer dos anos de 1920 em diante, em decorrência das mudanças no modelo agrário exportador no período da Primeira Grande Guerra e, principalmente, nos anos de 1930, a partir da crise econômica mundial ocorrida com a queda de Bolsa de Valores de Nova York. É bem conhecido neste período o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No final do século XX, em meio a uma segunda grande crise do sistema capitalista, deflagrada nos anos de 1970, ocorre uma maior influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), suas agências, sendo as principais delas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros.

Estes organismos, a serviço da manutenção da ordem do capital, agem para a regulação da economia e política internacional, construindo consensos em meio a protestos e conquistas dos movimentos sociais organizados nas fábricas, nas ruas, nas universidades, no campo e nas escolas.

Na regulação econômica e renegociação das dívidas externas dos países periféricos (FAUSTINO, 2006), esses organismos elaboraram uma ampla plataforma de obrigações que exigiam mudanças políticas, econômicas e educacionais dos países dependentes (ARRIGHI, 1997) como é o caso do Brasil, a fim de garantir a ordem do capital com uma organização fabril mais enxuta, que requer mão de obra mais especializada e maior flexibilidade de adaptação dos trabalhadores, haja vista a dinâmica do mercado. Do fordismo e taylorismo passou-se ao toyotismo<sup>3</sup>, o que influenciou reformas educacionais para a formação do “novo” trabalhador.

Como forma de construir o consenso com os movimentos sociais, desde o final dos anos de 1970, os organismos retomam os princípios dos direitos humanos em que se declarou que “toda pessoa tem direito à educação”.

---

<sup>3</sup> Cf. Thomas Gounet. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

Estudos e eventos vinham sendo realizados na região com discursos de apoio, reconhecimento e respeito às minorias étnicas.

La comunidad internacional considera que es su deber velar por la preservación y la defensa de la identidad cultural de cada pueblo. Todo ello invoca políticas culturales que protejan, estimulen y enriquezcan la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo; además, que establezcan el más absoluto respeto y aprecio por las minorías culturales, y por las otras culturas del mundo (UNESCO; CEPAL; OEA, 1979, p. 24).

Muitas foram as conferências e documentos elaborados pelos organismos para implementar temas e ideias sobre a diversidade cultural (NOGUEIRA, 2001). Como forma de construir uma agenda mundial para a educação, foi estratégica a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, organizada pela UNESCO, que inaugurou uma série de conferências mundiais em que se pactuou, com os países membros da ONU, o compromisso dos governos por reformas educacionais e inclusão social das populações chamadas vulneráveis, no contexto da crise, para salvaguardar a ordem econômica do capitalismo.

Foram estabelecidas políticas de inclusão para o atendimento das necessidades humanas básicas que incluíram pessoas deficientes, minorias étnicas, populações afrodescendentes, do campo e outros segmentos que cada governo, conforme sua realidade deveria promover, ouvindo e dialogando com os interessados para torná-los partícipes das reformas políticas e educacionais que os envolvem.

Essas medidas tomadas no período de grande crise econômica e desemprego (FORRESTER, 1997), representam esperança, transmitem ideia de humanismo e amainam os movimentos sociais revolucionários que podem eclodir em tempos de crise econômica.

Conforme o quadro abaixo, publicado pelo Banco Mundial (1993) *apud* Pereira (2010) é possível perceber as médias anuais do investimento em políticas públicas para o alívio da pobreza, destinadas aos países periféricos no período das reformas neoliberais.

Quadro 1: Financiamento do Banco Mundial para setores, com focalização à pobreza. Anos de 1981-93. Médias anuais

Setores	Milhões de dólares 1981-83	Milhões de dólares 1987-89	Milhões de dólares 1991-93
Desenvolvimento de recursos humanos	659	1.059	3.494
Educação	603	756	2.047
População, saúde e nutrição	56	303	1.447
Agricultura e desenvolvimento rural	3.513	3.638	3.623
Abastecimento de água e saneamento básico	596	765	1.097
<b>Total de empréstimos (milhões de dólares)</b>	<b>13.261</b>	<b>19.421</b>	<b>22.696</b>

Fonte: BANCO MUNDIAL, 1993 *apud* PEREIRA, 2010.

Conforme Goodland (1981), em relação às populações indígenas, o Banco Mundial inicia, na década de 1980, uma regulação para as relações entre capitalismo e empreendimentos que envolve exploração econômica em territórios indígenas. Com a Declaração do Manual Operacional 2.34 *Povos Tribais em Projetos Financiados pelo Banco*<sup>4</sup>, estabeleceu-se a necessidade de o capitalismo prestar mais atenção às culturas indígenas, ouvi-las, realizando consultas e formas de participação destas populações para a aprovação de projetos.

O Banco Mundial começou a desenvolver estratégias para a participação indígena de forma autônoma, sem a intermediação dos órgãos do estado. Passou a defender a demarcação das terras indígenas para que eles se tornassem proprietários e pudessem fazer empréstimos diretamente no Banco, dando as terras legalizadas como garantia.

No Brasil, foram muitos os projetos empreendidos pelo Banco Mundial, tais como Calha Norte, Transamazônica, Itaipu Binacional e outros (FAUSTINO, 2006) que envolveram populações indígenas e perda de territórios tradicionais.

Na organização das políticas educacionais e os encaminhamentos dados à alfabetização dos povos indígenas, busca-se compreender a redefinição da política educacional brasileira a partir dos anos de 1990 e com ela a obrigatoriedade da educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

<sup>4</sup> Em 1992 o Banco Mundial aprovou a Diretriz Operativa 4.20 “Povos Indígenas”, que amplia e inclui procedimentos sobre a necessidade de consultas e participação indígena nos benefícios dos projetos de desenvolvimento financiados pelo Banco. Em julho de 2005 uma nova Diretriz Operacional foi aprovada pelo Banco Mundial, trata-se *Manual de Operações Banco Mundial. Políticas Operacionais 4.10*. Essa política foi elaborada como contribuição à missão do Banco Mundial de redução da pobreza e desenvolvimento sustentável garantindo que o processo de desenvolvimento respeite inteiramente a dignidade, os direitos humanos e as economias e cultura dos povos indígenas (VERDUM, s/d).

A legislação elaborada no período, a partir das iniciativas dos organismos internacionais pactuadas pelos governos locais abre espaço para a criação de uma educação bilíngue, garantida pelas políticas públicas atuais respaldadas em leis como a Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232.

A partir dos anos de 1990, uma forte documentação foi elaborada e aprovada, iniciando pelo Decreto Presidencial n. 26 de 1991; seguido da Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991; das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79; do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; do Parecer 14/99 (CNE) e da Resolução 03/99 (CNE), sendo estas as principais.

A década seguinte segue regulamentando esta modalidade de educação. Temos, então, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Decreto Presidencial 6.861 de 2009; a Lei nº 12.416/2011 que altera o artigo 79 da LDB para a inserção dos indígenas no ensino superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013 e o Parecer CNE-CP, nº 6/2014 e PNE 2014-2014).

Toda esta legislação visa à tornar a Educação Escolar, destinada aos povos indígenas, específica e diferenciada, conforme as reivindicações dos movimentos sociais.

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil possui 505 Terras Indígenas, na seguinte situação:

Quadro 2: Condições das Terras Indígenas no Brasil

Declaradas	49
Homologadas	27
Regularizadas	405
Processo de aquisição como Reserva Indígena	24

Fonte: IBGE, 2010.

Os resultados do Censo Demográfico de 2010 apresentam que 817,9 mil pessoas se declararam indígenas, representando 0,4% da população total do

Brasil. Na Região Sul, há 78.773 indígenas pertencentes às etnias Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng e Charrua. Os Kaingang somam um total de 37.470 pessoas, das quais 31.814 vivem nas Terras Indígenas (IBGE, 2010). No Paraná, são 26.559 indígenas, entre Kaingang, Guarani e Xetá (PARANÁ, 2014).

## **2.1 O início da escolarização dos povos indígenas no Brasil**

No início do século XVI, quando a economia europeia se fortalecia pelo comércio mercantil, adentrando diferentes regiões do mundo em busca de riquezas e lucros, se inicia o processo de conquista dos territórios indígenas no Brasil, tendo as primeiras expedições portuguesas e espanholas percorrido o interior do país, e o território hoje delimitado como Paraná.

Conforme Mota e Novak (2008), o relato de Dom Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, explorador espanhol, em expedição no Paraná, no final de 1541, descreve a presença de amplos territórios com diferentes grupos indígenas pertencentes à etnia Guarani e Kaingang.

Em 1588, a exemplo do que vinha acontecendo no Brasil, desde 1549, iniciam-se as atividades religiosas, de catequização, pelos padres jesuítas. Os padres Manuel Ortega, Juan Saloni e Thomas Fields, por meio de cartas, informaram a seus superiores a existência de milhares de índios Guarani na região. No período, os conquistadores europeus passaram a atrair, se aproximar e inculcar os elementos básicos da religião e cultura europeia aos indígenas, por meio da ação da Companhia de Jesus, representada por um grupo de clérigos que para cá se deslocaram (MOTA; NOVAK, 2008).

A criação da Companhia de Jesus foi um caminho para que a doutrina postulada pela Igreja Católica permanecesse com prestígio e com poder junto ao Estado, uma vez que a Reforma Protestante acontecia na Europa e questionava dogmas desta instituição. Com o rápido crescimento da Ordem de Inácio de Loyola, foi necessária a organização de um método capaz de direcionar, organizar e sistematizar a instrução e doutrinação, garantindo uma uniformidade nas práticas pedagógicas.

Casimiro e Oliveira (2012) afirmam que foram três documentos organizados por Inácio de Loyola que direcionaram, rigidamente, a metodologia

a ser usada pelos Jesuítas nos Colégios. São eles: os Exercícios Espirituais; a parte IV das Constituições da Companhia de Jesus e a *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*.

Com a missão de “salvação dos gentios” e de “propagar a mentalidade teocêntrica de mundo” (CASIMIRO; OLIVEIRA, p. 209, 2012), os inacianos, ao chegarem ao Brasil, tiveram como preocupação a organização de Colégios e, por meio da catequese, ocorria o ensino das primeiras letras, para transmitirem “aos gentios” conteúdos para a salvação de suas almas. A catequização foi a estratégia usada para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo aos jovens e crianças e demais indígenas interessados.

Na região hoje denominada Paraná, o início do século XVII foi marcado por intensas ações dos colonizadores europeus. Nas palavras de Mota e Novak (2008), havia conflitos violentos entre os índios Guarani e os espanhóis que vinham em busca de trabalho escravo. Houve embates com os padres Jesuítas que buscavam se instalar e instruí-los nos valores cristãos. Enfrentavam ainda, os bandeirantes paulistas que contrariavam os interesses dos espanhóis e os objetivos dos jesuítas para aprisionar indígenas, escravizá-los e vendê-los em São Paulo. Ou seja, estes acontecimentos demonstram que os indígenas no sul do Brasil estavam sendo atacados por todas as frentes do interesse econômico internacional do período.

Os indígenas, naquele contexto, ao fazerem uma “leitura” dos acontecimentos e das ações que vinham ocorrendo pelos invasores, em seus territórios, desenvolviam diferentes estratégias de alianças e luta para garantir a sobrevivência e as terras.

A Companhia de Jesus fundou várias Reduções nos vales dos rios Paraná, Iguazu, Piquiri, Ivaí, Paranapanema e Tibagi, organizadas seguindo um padrão arquitetônico e educativo. Havia uma praça central onde se localizava a igreja, a casa das viúvas e órfãos e a escola. Ao redor e nas proximidades da praça havia as casas dos missionários, a moradia dos índios, o Conselho da Missão, uma portaria, uma hospedaria, capelas, um relógio de sol e uma prisão. No centro das Reduções se instalava a imagem da Santíssima Virgem Maria ou do santo padroeiro da Missão (LUGON, 1968 e FACCHINI; NEVES, 1988 *in* BOGONI, 2008).



Nas Reduções, o ensino da escrita com conteúdo catequético ocorria por meio de cantos, leituras e celebrações. A catequização era direcionada, principalmente às crianças e jovens, considerados menos resistentes aos novos costumes e mais aptos à aprendizagem. Os jesuítas acreditavam que ensinando as crianças, essas passariam os “bons costumes” aos pais. “O método pedagógico utilizado pelos jesuítas foi desdobrado nas práticas da catequese que, simultaneamente, instruíam as crianças a ler, escrever e contar” (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 218).

Os jesuítas buscaram aprender as línguas indígenas, pois consideravam necessário para catequizar e ensinar as primeiras letras aos índios. Com as intenções do trabalho pedagógico utilizaram como base o “ensino mnemônico tendo em vista que, por meio da repetição, as crianças memorizavam mais rapidamente os ensinamentos” (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p. 212).

Como estratégias de ensino, adotaram o catecismo dialogado, cujo encaminhamento se dava por meio de perguntas que deveriam ser respondidas à maneira de diálogos. Esse procedimento, embora diferente das formas de interação indígenas (PARADISE, 2012), ao ser dominado, permite a aprendizagem da língua portuguesa, a memorização e a fixação dos conteúdos pelos aprendizes. Além da memorização, faziam uso de cânticos e instrumentos musicais para, por meio deles, ensinar a doutrina e os costumes europeus.

O irmão Vicente Rijo, ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escolhas de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os índios desta terrá, os quaes tem grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos. Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o baptismo (NÓBREGA, 1988, p. 72).

Mesmo com o interesse relatado, as cartas evidenciam dificuldades enfrentadas pelos jesuítas, no processo de evangelização dos indígenas, por chocar-se com suas crenças e culturas indígenas, com aquilo que os religiosos e as tradições indígenas ensinavam. Com uma vasta formação filosófica e pedagógica, detendo metodologias e estratégias de ensino, certamente os padres tiveram que adaptar o método de ensino europeu para aproximá-lo ao modo de vida indígena.

No Brasil, sob influência do que vinha ocorrendo em Portugal, o primeiro método usado para ensinar a leitura e a escrita, sobretudo, às crianças, refere-se ao uso da *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros Lisboa, publicada em 1539, cuja base é o método sintético<sup>5</sup>. Perfeito (1999, p. 76) confirma que é bem “provável que a *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros Lisboa, tenha sido usada, com o intuito de associar o ensino de leitura e escrita à leitura, no processo de conversão dos nativos”. Araújo (2008) corrobora com a questão ao enfatizar que,

[...] João de Barros tinha uma dupla tarefa: educar e evangelizar, pois as cartilhas, além de ensinar as primeiras letras, serviam como instrumento de evangelização ao levar a doutrina católica aos povos recém-contactados pela expansão do Império (ARAÚJO, 2008, p. 7).

Da mesma forma Maciel (2008) afirma que as *Cartilhas de Aprender a Ler* chegaram ao Brasil no final do século XVI, e tinham como função ensinar as letras, o alfabeto português, a leitura e a difusão dos valores da fé cristã.

Em que pese o seu passado nas repúblicas jesuíticas, ou em outras reduções, cujas marcas são visíveis em vários aspectos

---

<sup>5</sup> Os *Métodos Sintéticos* priorizam o ensino pela repetição levando as crianças a memorizarem letras, sons, sílabas e palavras. A essa forma de organização, do ensino do código linguístico, correspondem os métodos: a) alfabético ou soletração em que a unidade é a letra; b) fônico, em que a unidade é o fonema; c) silábico em que a unidade é a sílaba. O **método alfabético ou soletração** consiste em apresentar a escrita por partes, iniciando pelas letras do alfabeto. Primeiro os aprendizes, devem memorizar o alfabeto, para tanto apresentam-se as letras minúsculas e maiúsculas, de imprensa e letra cursiva, depois as vogais a-e-i-o-u, na sequência as combinações das vogais ei-ai-oi-ui; combinações com as consoantes formando as sílabas simples ba-be-bi-bo-bu. Nessa metodologia o professor precisa mostrar às crianças que quando as letras se juntam representam sons, as sílabas, e que juntando-as formam-se palavras. O **método fônico** consiste em ensinar as relações entre sons e letras, sua unidade de análise é o som das letras, o fonema. De acordo com Braslavsky (1992) e Araújo (1995) *apud* (Frade, 2007, p. 23) esse método desenvolveu-se a partir das várias críticas ao método de soletração, “seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719, através da técnica de figuras simbólicas; na Alemanha através de Revista Pedagógica, em 1803, por Henrique Stefani e é trabalhado por Montessori em 1907”. Para estabelecer a relação entre letra e som, o professor deve ensinar uma letra de cada vez, iniciando pelas vogais, consoantes e depois ensinando aquilo que são consideradas as maiores dificuldades, o tr, pr, cl, br. Na sequência, apresentam-se as famílias silábicas. O **método silábico**, cuja sílaba é a unidade inicial do processo ensino-aprendizagem, desenvolve-se como tentativa de superação das dificuldades do método fônico. Segue a sistemática da “apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é a consoante que só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) podem servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura” (FRADE, Ceale/FaE/UFMG, 2005).

de seu comportamento, a escrita permaneceu como um fenômeno desconhecido e desejado, sem jamais ter sido incorporado. Várias tentativas isoladas foram realizadas no decorrer dos séculos, com sucesso somente para indivíduos, mas nunca para o grupo (FERREIRA NETTO, 1994, p.11).

Como a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil em 1757, em decorrência da política pombalina para modernizar a sociedade e desenvolver a economia portuguesa a educação escolar indígena se reorganizava. Almeida (1997) aponta que a substituição dos jesuítas se deu de forma gradual, mostrando assim o reconhecimento de que a experiência da catequese e civilização dos índios, desenvolvida pelos jesuítas, havia sido internalizada.

Um novo projeto foi sendo delineado para os índios. Marquês de Pombal, em uma carta dos *Documentos da Capitania do Pará*, discorre sobre a questão dos índios como um assunto de governo (ALMEIDA, 1997). Conforme a autora, a nova forma de lidar com os índios excluía a participação dos missionários e teria como fundamentos, as seguintes legislações:

A Bula expedida pelo Papa Bento XIV, em 20 de dezembro de 1741, e publicada pela Diocese do Pará, em 29 de maio de 1757; a Lei de 6 de junho do mesmo ano dispondendo sobre a secularização das aldeias, e o Alvará de 17 de agosto de 1758, que dá o cunho de lei ao *Diretório dos Índios* (ALMEIDA, 1997, p. 130).

O Documento *Diretório dos Índios* apresenta as mudanças que deveriam ocorrer para a modernização do Brasil. Propõe nova forma de civilização dos índios por meio de sua inserção nas povoações “civilizadas” para torná-los trabalhadores braçais com mão-de-obra útil aos fazendeiros exploradores. Trata-se de um projeto em que o processo religioso torna-se parte inclusa de um refinamento maior que a civilização, uma política de tratamento específico para dominação dos indígenas. O *Diretório* inaugura a inclusão das políticas públicas direcionadas aos índios nos programas de política econômica.

O documento *Diretório, que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará, e Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário* foi assinado em 3 de maio de 1757 por Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Suas diretrizes foram aprovadas por meio do Alvará de 17 de agosto de 1758. O *Diretório* foi introduzido nas povoações indígenas do Norte e mais tarde

recomendado ao que se esperava das ações dos colonizadores em relação aos índios, nas diferentes regiões do Brasil.

Este documento foi organizado em 95 artigos que dispõem sobre vários assuntos, dentre os quais destacamos a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas povoações indígenas. Foi lei geral até 12 de maio de 1798, quando foi extinto, passando a ser usada como política educacional, a Carta Régia de D. Maria I, do mesmo ano.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, aos índios, regulamentado e deliberado pelo *Diretório dos Índios* e estando a figura do Diretor responsável por administrar essa determinação:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, **estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa**, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; **mas unicamente da Portuguesa**, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (DIRETÓRIO parágrafo 6, 1758, *apud* ALMEIDA, 1997, p. 130, grifos nosso).

Com a reforma implementada por Marques de Pombal, a educação passa a compor o sistema de ensino público não sendo mais responsabilidade exclusiva da Igreja. São implantadas as *aulas régias*, que tinham como objetivo o estudo das humanidades. Entretanto, essas aulas eram destinadas a poucas pessoas no Brasil, mais precisamente à elite local, dessa forma, embora

constassem escravos e índios, estes, não estavam inclusos no sistema público de ensino.

Na mudança de paradigmas econômicos e governamentais a ideia central das elites dominantes que aqui se instalaram era a assimilação ou eliminação dos povos indígenas que haviam sobrevivido à escravidão e aos massacres dos séculos anteriores.

Concebiam-se o Estado-Nação como o resultado da promoção da unidade territorial e da imposição de uma cultura comum, processo resultante de uma atuação violenta de conquista de espaço e de mecanismos de opressão, alianças e acordos usados para eliminar a diversidade étnica. Nesse contexto, as elites pensavam o conjunto das relações interétnicas pela ótica da dominação voltada para a eliminação, de formas várias, das diversidades sócio-culturais em nome da criação da unidade nacional (PARAISO, 2002, p. 2).

Segundo Paraiso (2002), as leis do período imperial eram dispersas, classificadas como gerais e locais, e usadas conforme os interesses que a situação requeria

Os interesses dos colonos e a reação dos indígenas definiam as categorias nas quais essas populações eram enquadradas e era em função dessa categorização em mansos/aldeados/aliados ou bravios/ errantes/inimigos e da capacidade de convencimento desenvolvida pelos colonos quanto à ferocidade de uma população em particular que a Coroa determinava a política a ser adotada e o tratamento a ser dispensado (PARAISO, 2002, p.4).

Com os Kaingang, no Paraná, o processo de aldeamento foi mais tardio, tendo ocorrido somente a partir de 1810. A esse respeito Mota e Novak (2008, p. 62) fazem a seguinte consideração: “Com a chegada de Dom João VI ao Brasil, o Império tomou uma resolução: os índios deveriam ser combatidos, catequizados, civilizados, e seus territórios deveriam ceder lugar a prósperas fazendas de gado”.

Mais adiante, como se depreende pelo Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, que dispõe sobre o *Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios*, definiu-se, no Art. 1º, que haveria um Diretor Geral de Índios em todas as Províncias e que, entre as várias competências, este deveria, conforme o § 18 “Propor a Assembléa Provincial a criação de Escolas

de primeiras Letras para os lugares onde não baste o Missionario para este ensino” (BRASIL, 1845). Conforme o Art. 6º haveria um Missionário nas Aldeias, sendo de sua competência como definido no § 6, “Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção” (BRASIL, 1845).

Nessa legislação, o ensino manteve, como base, a instrução “[...] nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã” (BRASIL, 1845, Art. 6 §1º). Durante esse período, a política mante o intuito de “civilizar” e “catequizar” os povos indígenas<sup>6</sup>.

Com a aprovação da Lei de Terras<sup>7</sup>, em 1850 foi regulamentada a expropriação das terras indígenas e estas passaram a ser, de direito, incorporadas ao patrimônio nacional. No período, em decorrência da pressão inglesa pela abolição, estava sendo gestada uma política de imigração tendo havido um aumento de populações estrangeiras no Brasil. Os embates com os índios aumentaram, nos restritos territórios que restaram, indígenas foram expulsos e muitos exterminados, devido aos grandes confrontos pelos bugreiros (MOREIRA, 2002; HOERHANN, 2012).

No final do Império e início do período Republicano, em 1889, regiões do país pouco exploradas foram invadidas para a busca de novas riquezas. Houve, então, a proposta de modernizar o país, de expandir as formas de comunicação (LIMA, 2014).

Essa invasão, afirma Lima (2014), foi uma consequência de estímulos que o próprio estado promoveu, principalmente pela possibilidade de ter terras livres. Entretanto, nessas terras encontravam-se os indígenas, mas as mesmas eram vendidas como se fossem terras vazias.

---

<sup>6</sup> Estamos usando o termo “Povos Indígenas” ao invés de “Populações Indígenas”, em consonância com a Convenção 169 da OIT de 1989.

<sup>7</sup> De acordo com Hoerhann (2012, p. 59), a Lei 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, “tornou devolutas todas as terras não adquiridas pela compra e pela legalização estatal, incentivou o crescimento das empresas colonizadoras dispostas a preparar imensas porções de terras para serem ocupadas por colonos imigrantes, principalmente alemães e italianos. Tais empresas – muitas delas patrocinadas pelo capital estrangeiro – eram as principais financiadoras do extermínio dos indígenas através da contratação de batedores do mato profissionais, mais conhecidos como bugreiros: especialistas em viver na selva, perseguir e matar indígenas”. “Essa lei veio a facilitar ainda mais o ingresso de imigrantes no Brasil, pois permitia a naturalização dos estrangeiros que aqui chegavam: bastava que comprassem terras e nelas se fixassem, ou então que exercessem atividades por conta própria nas indústrias” (HOERHANN, 2012, p. 60).

O período republicano manteve a ideia de integração nacional e políticas de proteção aos índios foram desenvolvidas por meio da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

As elites regionais propunham que a economia brasileira fosse diversificada, saindo da monocultura cafeeira e expandindo-se com outras formas de comércio. Devido a estas demandas criou-se, em 1906, o Ministério dos Negócios da Agricultura Indústria e Comércio, por meio do decreto nº 1.606 de 29/12/1906 e, em 1909, esse Ministério foi implementado. Entre os órgãos previstos, Lima (2014) chama atenção ao Serviço de Catequese e Civilização, prevalecendo ainda parte das estratégias metodológicas implantadas pelos jesuítas, como, por exemplo, o uso da música, para chamar a atenção e buscar a aproximação dos indígenas.

O positivismo<sup>8</sup> foi influente nas escolas militares e em parte foi uma das bases das articulações no golpe que gerou a república. Essa ideologia propunha uma nova organização da sociedade, por meio do pensamento científico que levaria à evolução social conforme ocorrera na Europa com as revoluções burguesas.

Conforme Lima (2014), para o positivismo, a sociedade se divide em três estados: “Estado primitivo, em que estavam os indígenas; estado filosófico metafísico, onde estava a população ocidental; e o estado positivista em que no momento somente os positivistas estavam, mas que a sociedade evoluiria até lá”. Com este ideal é que o Estado procurou criar um Serviço de Proteção, para administrar as questões que envolviam os povos indígenas.

Cândido Mariano da Silva<sup>9</sup>, conhecido como Marechal Rondon, foi escolhido para dirigir o SPI, fundado a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº

---

<sup>8</sup> O positivismo, de Augusto Comte (1798-1857), é uma filosofia cujo núcleo central “[...] radica na ideia de que a sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem” (COMTE, 1983, p. 9). Para ele, a unidade do conhecimento não é individual, e sim coletiva, por isso a “religião da humanidade” prevê a fraternidade entre os homens, possibilitando a vida prática em comum. Na filosofia positivista de Comte, o conhecimento é tido como algo previsível, a previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza pelo homem. Arbousse-Batisde (1975) *apud* Comte (1983), diz que para Comte os capitalistas deveriam ser moralizados e não eliminados, isto é, a permanência da propriedade privada; e o proletariado deveria abrandar o egoísmo dos capitalistas a fim construir uma ordem moral humanitária.

<sup>9</sup> De acordo com Lima (2014) Marechal Rondon (1865-1958) foi escolhido para dirigir o SPI pelo motivo de “não” fazer parte da religiosidade. Entendia sobre a situação indígena e era um especialista em índios. Cf. [https://www.ebiografia.com/marechal\\_rondon/](https://www.ebiografia.com/marechal_rondon/). Estudou na escola militar do Rio de Janeiro. Possuindo uma formação positivista, ele era praticante da religião da

8.072, tendo por objetivo oferecer assistência a todos os povos indígenas do Brasil. Em três artigos do capítulo V “Das povoações indígenas”, define-se a relação com a educação escolar indígena e o processo de aprendizagem.

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indígena», onde serão estabelecidas **escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola.**

Parágrafo único. Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspector e de seus auxiliares a procurar convencer-os, por meios brandos, dessa necessidade.

Art. 16. Anexas aos campos de que trata o artigo anterior, haverá seções especiais para apicultura, sericultura, pequenas indústrias, criação de animais domésticos, etc.

Art. 18. O ministro da Agricultura, Indústria e Comércio estabelecerá prêmios para os funcionários da diretoria, nos Estados, que adquirirem perfeito conhecimento da língua geral dos índios e de seus dialetos (BRASIL, 1910, grifos nosso).

Nessa política, a aprendizagem dos indígenas correspondia às necessidades e ideologia do período: deveriam aprender os ofícios das atividades agrícolas para se tornar mão de obra para a “evolução” da sociedade. Segundo se destaca no documento, a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas sem coação, e, de acordo com o Art., 18 estimulava-se o uso das línguas indígenas nos processos de ensino escolar.

Para ganhar a confiança dos povos indígenas e seguir a lógica da conquista e expropriação dos territórios livres que ainda lhes restavam, as equipes gerenciadas por Rondon chegavam a locais estratégicos e, por meio da oferta de ferramentas, instrumentos musicais, armas e outros utensílios, iam se aproximando e se inserindo no sistema de reciprocidade e trocas, praticados tradicionalmente pelos indígenas. Esta aproximação “pacífica” evitava conflitos diretos e o uso da força, porém, os objetivos eram os mesmos do período anterior: ocupar as terras indígenas e liberá-las para o comércio, ação feita, em períodos posteriores, por empresas capitalistas internacionais colonizadoras.

---

humanidade. Rondon foi trabalhar na Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, do Mato Grosso ao Amazonas conhecida como Comissão Rondon. Atravessou o sertão desconhecido, na maior parte habitado por índios bororos, caiamas, terenas e guaicuru. Abriu estradas, expandiu o telégrafo e ajudou a demarcar as terras indígenas.



O SPI parecia buscar amenizar as relações de conflitos entre os indígenas e os interesses colonizadores, principalmente nas regiões de fronteiras agrícolas; agia para atrair os povos indígenas que não estivessem em conflito e inseri-los nos povoamentos e frentes de trabalho.

Pretenderam, por meio da escola, retirar as populações de sistemas de trabalho escravo, ensinar novas técnicas produtivas, de culinária e higiene. Esta nova “civilidade” ocorria com a criação de Postos Indígenas<sup>10</sup> nos quais se podia aprender a costurar para fazer roupas, carpintaria para construir casas, ler e escrever para entender cartilhas e documentos governamentais.

Ser civilizado significava compreender regras de convivência, ser ordeiro, respeitoso com autoridades, disciplinado, cumprir com as obrigações prescritas nos Postos Indígenas, aprender uma profissão e trabalhar como os trabalhadores nacionais, também destituídos dos meios de produção.

No período, a educação substituía conteúdos e métodos formulados pela catequese, pretendendo dar lugar ao cientificismo. A política educacional anunciava uma instrução laica, de responsabilidade do estado, com métodos mais próximos às preposições do positivismo europeu. Na aprendizagem da leitura e escrita estava em curso outra forma de pensar o ensino, que criticava métodos sintéticos das cartilhas e propunha o método analítico<sup>11</sup>.

No Brasil, desde 1880, vinha sendo inserido por Antonio da Silva Jardim, opositor do método sintético, perspectivas do método analítico. Silva Jardim, em Relatório apresentado ao presidente da província do Espírito Santo, em 18

---

<sup>10</sup> Os Postos Indígenas foram unidades administrativas do SPI. Locais estratégicos e próximos aos aldeamentos. Encontravam-se nos Postos Indígenas: um encarregado, um enfermeiro e um professor (ROCHA, 1996).

<sup>11</sup> Conforme Mortatti (2000), Frade (2007) e Carvalho (2005) o Método Analítico possui como unidade de análise a palavra, a frase ou o texto. Assim, o processo de alfabetização parte da análise de unidades que, dependendo do método, seja ele de sentençação, cuja unidade é a frase; palavração, cuja unidade é a palavra; ou global, cuja unidade é o texto. No **método da palavração**, apresenta-se a palavra para que seja memorizada, e, na sequência, inicia-se a decomposição da palavra em sílabas. A partir das sílabas busca-se a formação de novas palavras. Depois há o estudo e análise dos grafemas e fonemas e, por fim, a formação de frases e textos. No **método de sentençação**, apresenta-se a sentença/frases, que, de preferência, faça parte do universo da criança. Há a memorização por meio da escrita da frase, e a observação de palavras iguais que contemplem a sentença. Depois disso, separam-se as palavras e analisam-se as sílabas, os fonemas e grafemas. O **método global** parte de historietas, contos, textos, fábulas. A metodologia compreende a apresentação do texto, seguida de leitura e memorização. Depois, são feitos vários exercícios a partir do texto, como: a decomposição em frases e palavras até chegar as sílabas e letras, destacando-se maiúsculas e discutindo-se por que em diferentes momentos de um texto são utilizadas letras maiúsculas e, em outros, letras minúsculas.

de julho de 1882, apresentou a história e o resultado do método João de Deus (método analítico) para o ensino da leitura, contido na *Cartilha maternal ou arte da leitura* de 1876. Silva Jardim passou a divulgar sistematicamente o método analítico e este toma força a partir de 1900, principalmente, por meio de sua variação de método global (MORTATTI, 2000).

Várias reformas se colocaram em curso, na passagem do século XIX para o século XX. A proclamação da República reconfigurou forças políticas e econômicas, ficando o Brasil mais afinado com os interesses imperialistas do capitalismo industrial internacional. Foi um período profícuo para o debate entre a elite, sobre os rumos da educação.

Os aldeamentos foram concluídos e restavam pouquíssimos grupos indígenas que permaneceram vivendo nas florestas ainda não exploradas pelo avanço do capitalismo.

Com o fim da República Velha e instalação da República Nova, foi criado o Ministério de Educação e Saúde (MES) e mudanças foram implementadas tendo centralidade às ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, documento que impulsionou a adoção de novos métodos de ensino e materiais didáticos, seguindo os moldes da *educação nova* norte americana, sistematizada por John Dewey.

No tocante à educação rural, porém, na qual se inseriam os indígenas, o Ministério da Agricultura continuava a estabelecer as normas que melhor atendessem aos interesses dos grandes proprietários rurais. As escolas funcionavam de forma rudimentar e primavam pelo ensino de noções de higiene para evitar verminoses, criação de animais e técnicas de cultivo para formar trabalhadores rurais organizados na produção de bens de primeiras necessidades e disciplinados para assumir postos de trabalho quando necessário.

O SPI mantinha escolas nas aldeias indígenas com professoras alfabetizadoras que eram, em sua maioria, esposas dos chefes e encarregados do Posto Indígena. Rocha (1996), ao estudar a política indigenista do período, informa que, na concepção do Ministério da Agricultura, a educação para os indígenas consistia em ensinar-lhes a ideia de pátria por meio de cultos cívicos, com cerimônias em torno da bandeira e hinos; ensinar a História do Brasil, na perspectiva positivista (conhecimento dos fatos considerados relevantes para

as elites dominantes); alfabetizar menores e adultos de ambos os sexos, ensinar trabalhos manuais e domésticos, práticas agrícolas e de pecuária, limpeza e higiene pessoal.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, as elites brasileiras se aproximaram mais dos Estados Unidos, que saíram fortalecidos política e economicamente, dominando o bloco capitalista na chamada Guerra Fria.

A partir desse período, a UNESCO é criada e inicia sua atuação junto a inúmeros países no sentido de ampliar o processo de alfabetização para os diferentes povos e divulgar a ideologia do sistema de mercado, ampliando a inserção da educação liberal, visando conter, um possível avanço da educação socialista empreendida pela União Soviética após a Revolução de 1917.

Foram sendo estreitadas as parcerias com diferentes instituições. No período, conforme Barros (1994), o *Summer Institut of Linguistics* (SIL) já estava instalado em países da América Latina e seus membros participavam das ações da UNESCO em relação ao ensino bilíngue (FAUSTINO, 2006). No final dos anos de 1950, alguns missionários do SIL conseguiram autorização do governo para entrar no Brasil e iniciaram um trabalho com alguns povos indígenas, primeiramente, instalando-se, construindo missões, aprendendo a língua e elaborando cartilhas para alfabetização dos indígenas.

Após o golpe civil-militar de 1964, o SPI foi extinto e, em seu lugar, os militares criaram a FUNAI, por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, órgão oficial indigenista, vinculado ao Ministério da Justiça. No período, a FUNAI foi usada para a expansão sobre a Amazônia e construção de novas estradas que cortavam terras indígenas. Dentre suas finalidades, destacamos o Art. 1 que estabelece diretrizes para a política indigenista baseada nos princípios de:

- a) respeito a pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais;
- b) garantia de posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes;
- c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional;
- d) resguardo da aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas (BRASIL, 1967).

Seguindo os moldes da política educacional MEC-USAID, a partir de 1972, são feitos acordos entre Funai e SIL para a alfabetização indígena. Aprova-se o Estatuto do Índio Lei nº 6.001 em 19 de dezembro de 1973. No texto da referida lei é assegurado aos índios o respeito ao patrimônio cultural, seus valores artísticos e meios de expressão, sendo estendido aos povos, o sistema de ensino em vigor no país e a alfabetização na língua do grupo indígena a que pertençam, e em português, caso fosse a primeira língua usada (BRASIL, 1973).

A educação escolar indígena e a alfabetização passariam a ser por meio da L1. Os missionários do SIL, além dos estudos das línguas indígenas, “tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos” (FAUSTINO, 2006, p. 33).

As políticas indigenistas durante as décadas de 1970 e 1980 (período ditatorial) se mantiveram com os propósitos da expansão do sistema produtivo capitalista, construção de estradas e hidrelétricas, expansão de fazendas de monoculturas soja-trigo-milho, para exportação, extração de minérios, agroindústria, configurando algumas das ações econômicas do período.

Com a crise econômica mundial iniciada em meados dos anos de 1970, nos anos de 1980, com a adoção do neoliberalismo pelas economias dominantes e as ações dos movimentos sociais, ocorreu o fim dos regimes militares na América Latina. Desenvolvem-se vários movimentos indígenas que dão visibilidade às lutas pela terra, contra a opressão, contra a educação militar (moral e cívica) e por melhores condições de vida.

Os movimentos indígenas, segundo Silva (2000), são resultados de três fatores: a) a população indígena se encontrava em uma situação extrema de territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, sendo condenados ao extermínio enquanto povo etnicamente diferenciado; b) por setores da sociedade civil envolvente que articulavam um movimento de resistência e oposição ao regime militar; e c) pelos embates entre os setores da sociedade em diversos países, que buscavam a implantação de novos modelos políticos e econômicos, mas havia a reação violenta das classes dominantes, impondo os regimes ditatoriais e a educação disciplinadora.

Do ponto de vista da reorganização do capitalismo internacional em meio à crise econômica, iniciada nos anos de 1970 e agravada nos de 1990, conforme Faustino (2012), os organismos internacionais com o apoio de assessorias especializadas de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, elaboraram políticas de reconhecimento e inclusão das minorias étnicas através de políticas públicas.

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (BRASIL, 1988), cabe ao Ministério Público, de acordo com o Art. 129, defender judicialmente os direitos e os interesses das populações indígenas. A garantia de uma educação intercultural e bilíngue é contemplada no Art. 210, § 2 definindo que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, as culturas e as línguas indígenas são enfatizadas na política educacional dos anos de 1990, relativas à educação escolar indígena, e, sobretudo, na alfabetização bilíngue. Cabe ressaltar que, com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), as populações indígenas passam a ser consideradas cidadãos, sendo responsabilidade do Ministério Público, e não apenas da FUNAI, defender seus direitos.

Em 1992 criou-se o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Ministério da Educação que elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicadas em 1994 como referência básica à organização educacional dos Estados e Municípios em relação às escolas indígenas.

Em 1995, no auge das reformas neoliberais, propugnadas pelo Banco Mundial, o governo brasileiro do período (PSDB), desconsiderou o movimento, os eventos e os trabalhos que vinham sendo feitos em fóruns da área de educação e contratou o antropólogo Darcy Ribeiro para elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, com o número 9394.

Esta Lei normatizou a educação para os povos indígenas em seu Artigo 78 salientando que o sistema de ensino da União, em ação conjunta com as agências federais de assistência aos índios, desenvolveria programas para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Ao analisarmos o contexto histórico e os interesses econômicos do período é possível compreender a reorganização do trabalho produtivo e identificar a relação da reestruturação produtiva feita pelo sistema capitalista e as “novas” relações com os povos indígenas, o que implica na proposição das atuais formas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

## **2.2 A organização do trabalho produtivo e as alterações nas relações com os povos indígenas**

O trabalho é uma das categorias centrais do pensamento marxista, porque, segundo Karl Marx (1818-1883) sociólogo revolucionário que empreendeu profundos estudos sobre a economia e políticas mundiais, este elemento é definidor da existência humana. Por meio do trabalho, foi possível à humanidade, conhecer e dominar a natureza, produzir riquezas e bens materiais e desenvolver a linguagem, tanto oral, como escrita.

Como demonstram estudos da área de políticas educacionais (DALE, 2004; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007; VIEIRA, 2000, 2008), transformações ocorridas no mundo do trabalho interferem na organização da educação, de forma geral, e também na educação escolar indígena e no processo de alfabetização das crianças.

Os países capitalistas posicionados na economia central (ARRIGHI, 1997), segundo Antunes (2009) presenciaram, na década de 1980, profundas transformações no mundo do trabalho. A inserção da automação, da robótica, da microeletrônica e dos avanços tecnológicos desenvolveram novas relações de trabalho e de produção do capital, substituindo o modelo fordista de produção por um modelo toyotista<sup>12</sup>.

No fordismo/taylorismo<sup>13</sup>, formas de organização da produção do sistema capitalista que predominaram do início ao final do século XX, o trabalho se organizava por meio de estrutura verticalizada e rigidamente

---

<sup>12</sup> Cf. o livro **Condição pós-moderna**, David Harvey (2011) discute a organização do trabalho no mundo capitalista abordando o fordismo o toyotismo e a acumulação flexível.

<sup>13</sup> Cf ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses do mundo do trabalho. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2008; e GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

hierarquizada. Na linha de montagem das grandes indústrias predominavam a racionalização e a maximização da produção e do lucro. Dos operários não se exigia conhecimento sobre os produtos, apenas ações mecânicas e repetitivas para operar máquinas e esteiras.

O conhecimento, o planejamento e as ideias para a melhoria da produção se concentravam na figura dos administradores, gerentes e encarregados. Ao trabalhador cabia cumprir rigorosamente horários de trabalho e executar ordens a contento. Para tanto, necessitava ser disciplinado, resignado e obediente.

Nesta organização do mundo do trabalho capitalista, a escola destinada aos pobres era organizada para adequar as crianças impondo-lhes a disciplina rígida desde a tenra idade. Saber ler decodificando (para entender as orientações dos manuais de operação das máquinas) e escrever mecanicamente, bem como as operações básicas da matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação), sentar em fila, não conversar na aula, não expressar opiniões e ideias, memorizar e reproduzir nas provas os conteúdos dos livros didáticos, obedecer à autoridade do professor; eram suficientes para se tornar um operário bem preparado.

Nesse período, os indígenas que já estavam vivendo, em sua grande maioria, nos aldeamentos, sob tutela do Estado, representavam possibilidade de mão de obra barata para trabalhos manuais e braçais, sendo necessária uma formação escolar básica a meninos e meninas, o que se buscou desenvolver por meio das escolas rurais.

No final dos anos de 1970, em decorrência da crise econômica mundial do sistema capitalista (HOBSBAWN, 1996; MÉSZÁROS, 2009) entra em declínio o modelo fordista/taylorista e a super produção de mercadorias. Encerra-se a chamada Era de Ouro do capitalismo e este entra em profunda estagnação.

No ano de 1973, a base de produção fordista enfraqueceu com a diminuição da capacidade da taxa de lucro, e a crise do período abriu caminho para a transição ao regime de acumulação flexível. Esse processo consolidou-se com o avanço tecnológico, uma das principais características do período de estruturação da produção vivenciado nas últimas décadas (ALVES, 1999).

Dessa forma, há a substituição do *modelo fordista* de produção para o *modelo toyotista*, ocupando relevante espaço na organização da produção capitalista.

O modelo de produção toyotista<sup>14</sup> possui como características a produção vinculada à demanda, atendendo a uma parcela mais individualizada do mercado consumidor. O trabalho se organiza por equipes, com multivariabilidade de funções; produção estruturada sobre um processo produtivo flexível que permite ao operário manipular até cinco equipamentos simultaneamente; princípio do *just in time*, ou seja, o melhor aproveitamento possível do tempo de trabalho; sistema de reposição de peças e de estoque por meio de cartões, o *kanban*; estrutura horizontalizada das indústrias e empresas, que transfere para terceiros grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo, organização de *círculos de controle de qualidade (CCQs)*, no qual grupos de trabalhadores discutem seu trabalho, seu desempenho, com o objetivo de melhorar a produtividade da empresa (ANTUNES, 2005).

Este tipo de organização exige um trabalhador mais eclético, criativo e adaptável às mudanças, valoriza-se o trabalho em equipe, o compromisso com a qualidade e a diversidade do produto, o envolvimento pessoal com o trabalho. Desenvolve-se um discurso de valorização profissional, a adoção de uma linguagem politicamente correta (FAUSTINO, 2006), com a substituição de expressões como *operário* para *colaborador*, e participação dos trabalhadores (com seus conhecimentos, experiências e criatividade), em parte das decisões, o que exige uma formação escolar mais ampla, menos dirigida, mais diversificada e dinâmica.

A escola do período taylorista passa a ser criticada e chamada de tradicional, autoritária, mecanicista, discriminadora, reprodutivista, disciplinadora, aprisionadora... O sistema capitalista acolhe as críticas advindas de teóricos e dos movimentos sociais, feitas aos currículos e metodologias tradicionais e inicia sua reformulação, propondo uma política educacional baseada em currículos flexíveis, diferenciados e na gestão participativa.

Nas novas pedagogias que vão ganhando espaço, o professor tem sua autoridade minimizada e passa a ser chamado de facilitador. O ambiente da

---

<sup>14</sup> Para aprofundar o entendimento sobre o toyotismo ver parte II do livro: **Dimensões da Reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho de Giovanni Alves, Editora Praxis: Londrina, 2007.



sala de aula deve ser flexível, com atividades diferenciadas e em grupo, métodos de alfabetização prazerosos e criativos, espaços para que as crianças falem e que suas ideias sejam ouvidas em sala de aula. Incentiva-se a ideologia da tolerância e da paz (FAUSTINO, 2006) para formar cidadãos pacíficos e pacientes com os efeitos da crise.

Em relação aos povos indígenas a Convenção nº 169, aprovada em 1989, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho organizado pela OIT<sup>15</sup> substitui a Convenção 107 de 1957 alterando conceitos e adotando expressões mais adequadas às mudanças do mundo do trabalho e determinações do Banco Mundial, em relação aos negócios e explorações econômicas em territórios indígenas. Estes organismos buscam regulamentar direitos e regulamentam a consulta, como uma estratégia democrática participativa.

Conforme os Artigos 6º e 7º, é necessário:

- a) consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
- b) criar meios pelos quais esses povos possam participar livremente, ou pelo menos na mesma medida assegurada aos demais cidadãos, em todos os níveis decisórios de instituições eletivas ou órgãos administrativos responsáveis por políticas e programas que lhes afetem (OIT, 1989).

---

<sup>15</sup> Conforme informações do site da Organização Internacional do Trabalho (OIT), disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/content/hist%C3%B3ria> trata-se de uma agência da ONU, criada em 1919, no pós-guerra e logo após a revolução Russa, para buscar melhorias no mundo do trabalho visando a harmonização entre as classes sociais. Tem, dentre suas preocupações, a situação dos povos indígenas que representavam parte da força de trabalho nos domínios coloniais. Realizou a partir de 1921 estudos sobre trabalhadores indígenas. O Brasil é um dos 185 Estados membros da OIT, possui assento permanente no Conselho de Administração e aderiu ao Direito Internacional mais abrangente para as discussões referentes aos povos indígenas e tribais, tendo como pauta os direitos mínimos de salvaguardar suas culturas e identidade no contexto das sociedades que integram, se assim o desejarem. Em 1926, a OIT instituiu uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena para dar continuidade aos estudos já iniciados e emitir recomendações com vistas à adoção de normas internacionais sobre a matéria. Desses estudos resultaram diversas Convenções, entre as quais destaca-se a de nº 29, sobre Trabalho Forçado (1930). Após a Segunda Guerra Mundial foi publicada a Convenção nº 107, em 1957. O documento tratou especificamente de populações indígenas e tribais, sobretudo de seus direitos à terra e de suas condições de trabalho, saúde e educação. No contexto da crise dos anos de 1970, o Conselho de Administração incluiu uma proposta de revisão da Convenção nº 107 na pauta das Conferências Internacionais do Trabalho de 1988 e 1989, com vistas a garantir a preservação e sobrevivência dos sistemas de vida dos povos indígenas e tribais e sua ativa e efetiva participação no planejamento e execução de projetos que lhes dissessem respeito. A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revisou e ampliou a Convenção nº 107.

1. Os povos interessados terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento na medida em que afete sua vida, crenças, instituições, bem-estar espiritual e as terras que ocupam ou usam para outros fins, e de controlar, na maior medida possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente (OIT, 1989).

Com o desemprego em massa (FORRESTER, 1997), o aumento da pobreza e o risco de revoltas e revoluções sociais, o sistema absorveu algumas críticas dos movimentos sociais, transformando-as em um bem elaborado discurso de inclusão. Iniciou programas mundiais de reformas educacionais participativas, gestão democrática e políticas sociais direcionadas, principalmente, aos segmentos mais vulneráveis.

Seguindo determinações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FAUSTINO, 2006), o neoliberalismo foi adotado como modelo de Estado na América Latina.

No cenário brasileiro, na década de 1990, governos afinados com os interesses da burguesia norte americana e inglesa, aderiram à implementação das medidas propugnadas pelo neoliberalismo, promovendo a venda de estatais, privatizações de serviços públicos, sucateamento de universidades e escolas públicas, estagnação salarial do funcionalismo público, desvio do dinheiro público para empresários e para sanar dívidas de bancos e empresas financeiras.

Segundo Moraes (2001), os defensores da ideologia neoliberal lutam para fazer crer que a crise econômica capitalista é a crise do Estado, assim, para sua superação, necessário se faz a reformulação de seu papel. As principais características do neoliberalismo, retomando o liberalismo clássico de Adam Smith, referem-se à intervenção mínima do Estado nos serviços sociais; devendo-se incentivar a concorrência para que o próprio mercado regule as relações; propõem-se mudança no processo de produção com vistas aos avanços tecnológicos para o livre funcionamento do mercado na regulação da economia.

O neoliberalismo aperfeiçoa-se como um novo imperialismo, cujo nome, politicamente correto adotado pelo sistema foi *globalização*. Estratégia usada

para legitimizar a nova expansão do sistema capitalista em busca de mão de obra barata, benefícios fiscais, mercados consumidores e fornecedores de matérias primas. (MORAES, 2001; ANTUNES, 2005; FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010; ALVES, 2013).

O processo de globalização que se define por termos como mundialização dos mercados, dos investimentos, da indústria, das tecnologias, informação e da produção do conhecimento (SANDER, 2005) é atrativo, porém, a pobreza na qual vive bilhões de pessoas no mundo, não lhes permite o acesso aos benefícios prometidos com a globalização.

Conforme informações disponibilizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), estima-se que entre 2016 e 2030 aproximadamente 70 milhões de crianças morrerão antes de completarem cinco anos de idade em diferentes regiões do mundo. Mesmo entre os 41 países com altos níveis de desenvolvimento econômico registrou-se, no ano de 2014, um total de 77 milhões de crianças em condição de pobreza monetária (FUNDO, 2016).

Com a riqueza de poucos aumentando no mundo e a pobreza em franco crescimento, a reforma da educação foi usada como panaceia para resolver os problemas. Os organismos e organizações internacionais formularam propostas de autonomia, sustentabilidade com a geração de renda (FAUSTINO, 2006). O objetivo é diminuir as responsabilidades do Estado com as questões sociais, conforme prescreve o neoliberalismo ao defender o “estado mínimo” e desviar recursos públicos para a iniciativa privada.

Em uma ação coordenada, a UNESCO retomou princípios dos direitos humanos, e o Banco Mundial os princípios do capital humano, sob os quais delinearam uma nova política educacional, cujo marco das discussões se deu na Conferencia Mundial de Educação Para Todos em 1990.

Desta Conferência documentos foram elaborados com a participação e anuência de diferentes países e disseminados para o mundo ocidental, instituindo uma política educacional padronizada e comum a todos. O pensamento liberal, por meio dos organismos internacionais elaborou um discurso de que o sistema educacional, e não o sistema econômico tem a função de salvar o mundo da crise, exclusão e pobreza produzidas pela economia capitalista.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social é um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza [...] (TORRES, 2009, p. 131).

Com a mudança da organização produtiva, o capital necessita de menos mão-de-obra braçal disciplinada e mais trabalhadores criativos, capazes de sobreviver à pobreza e condições instáveis de trabalho, com tolerância. Assim a escola pública recebe a função de produzir este novo sujeito.

Segundo a UNESCO “Nesse contexto, a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino [...]” (DELORS, 2001, p.56).

Para a compreensão da mudança empreendida na educação, faz-se necessária uma discussão acerca desse marco, que enfatizou a necessidade de educação para todos, sendo a alfabetização uma das prioridades.

### **2.3 Os organismos internacionais e a nova política educacional voltada para a alfabetização bilíngue de crianças indígenas**

A legislação educacional produzida nos anos de 1990 orienta-se pelas recomendações ocidentais, estabelecidas em fóruns mundiais de educação, organizados por agências internacionais. A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, reuniu 155 países e resultou em posições consensuais que deveriam fazer parte dos Planos Decenais de Educação, de todos os países.

Em 1993, o Brasil<sup>16</sup> assumiu o compromisso firmado na Declaração de Nova Delhi, visando

[...] buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1998).

Ao assinar o compromisso, seguindo as determinações da economia internacional, o Brasil se comprometeu a assegurar a Educação Básica para todos: crianças, jovens e adultos; sem discriminação de cor, raça, sexo e religião.

O Banco Mundial interfere na realização e desenvolvimento de projetos, cujas finalidades vão ao encontro dos acordos feitos em Jomtien e Nova Delhi, e se “consolidou no plano internacional como agência de financiamento de projetos nas áreas sociais” (OLIVEIRA, 2000 p. 106). Fato este devido a imposição das reformas e ajustes do Fundo Monetário Internacional (FMI) aos países devedores. Desde os anos de 1970, o Banco Mundial e o FMI

[...] traziam em suas condicionalidades obrigações tanto de garantias de pagamento quanto de garantias de desenvolvimento, que se traduziam na obrigação da realização de políticas sociais compensatórias com o objetivo de diminuir a desigualdade social, sob a forma de ‘pacotes’ para o desenvolvimento com os quais os países anuíam (MELO, 2005 p.71).

Investigações realizadas por economistas e antropólogos, demonstram que “los pueblos indigenas figuran entre los mas pobres de los pobres” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 17) e que estes ocupam, “em muitos casos, regiões estratégicas de interesse do capital internacional – que deseja continuar ‘compartilhando’ os recursos naturais no mundo” (FAUSTINO, 2006, p. 132), nesse sentido, tem sido elaborados projetos para esses grupos considerados vulneráveis, apresentando como objetivo principal a redução da

---

<sup>16</sup> Assinaram a Declaração os chefes de Estado dos nove países que apresentavam maior taxa de analfabetismo, são eles: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia (OLIVEIRA, 2000)

pobreza, ponto fundamental de focalização do Banco e do discurso humanitário da UNESCO.

Os Estudos Regionais e Setoriais intitulado *Las poblaciones indígenas y la pobreza en America Latina – estudio empírico*, encomendado pelo Banco Mundial em meados de 1990, mostram que os povos indígenas têm a maior probabilidade de viver na pobreza em relação a outros setores da sociedade. Ser indígena, de acordo com os estudos, significa ser pobre.

Os resultados desses estudos mostram que os indígenas são grupos altamente desfavorecidos no campo da educação. Apontam que os formuladores de políticas educacionais podem melhorar a situação dos indígenas promovendo uma formação com investimento no capital humano, uma vez que, para o Banco, grande parte das desvantagens dos “trabalhadores” indígenas é a carência desse capital. O Banco Mundial considera que o investimento reduz as diferenças de renda e gera uma diminuição da pobreza entre os povos indígenas.

Segundo este organismo, o indígena, por meio de projetos de desenvolvimento participativo e autônomo, aumentará a “capacidade de participação nas decisões que lhes afetam a empregabilidade, tornando-os sujeitos competitivos em condições igualitárias de ingresso no mercado de trabalho” (FAUSTINO, 2006, p. 135).

As propostas do Banco Mundial “são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais” (TORRES, 2009, p. 138) para a definição do papel da educação para o século XXI. Em relação às políticas destinadas aos povos indígenas, são realizados estudos de campo (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1994) e contratada a consultoria de antropólogos que trabalham em parceria com economistas o que garante propostas mais afinadas com os estudos sobre cultura.

Os organismos e agências internacionais trabalham com as taxas de analfabetismo como outro fator que interfere no nível socioeconômico dos países, pois, segundo o que divulgam, elas representam as desigualdades sociais entre grupos indígenas e não indígenas, além de refletir o nível de acumulação de capital humano. Em países como Colômbia, Guatemala, Peru,

México, Bolívia e Panamá<sup>17</sup>, os indígenas apresentam maiores taxas de analfabetismo que os não indígenas. No Brasil, de igual maneira, enquanto o nível de analfabetismo geral é de 9,6%, entre as populações indígenas, chega a 32,3% (IBGE, 2010).

A mesma discussão é feita na Austrália. No relatório de monitoramento global de educação para todos, *Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos*, realizado pela UNESCO no período de 2013 e 2014, enfatizou-se que

Crianças indígenas de países de renda alta em geral enfrentam desvantagens, tendo sido persistente a disparidade nos resultados da aprendizagem em relação ao resto da população. Na Austrália, entre 1994/5 e 2011, por volta de dois terços dos estudantes indígenas alcançaram o patamar mínimo na 8ª série, comparado a quase 90% de seus colegas não indígenas (UNESCO, 2014, p. 33).

Os organismos internacionais trabalham para vincular a redução da pobreza em geral e da pobreza indígena com as mudanças na educação. Por meio da educação, defendem que haverá o crescimento econômico, melhorará a saúde dos povos, haverá um maior controle da fertilidade e, conseqüentemente, o nível de pobreza reduzirá.

Com um discurso inclusivo, humanitário, respeitoso e acolhedor, baseado nas próprias demandas e bandeiras dos movimentos sociais indígenas, dilui-se, desta maneira, a discussão sobre a expropriação da terra, exploração e concentração das riquezas que segue ocorrendo desde o início da colonização, desviando-se, questões e interesses econômicos para a área da educação e cultura.

Nessa política, a alfabetização torna-se fundamental, uma vez que, saber ler e escrever é essencial para o desenvolvimento de outras habilidades, para o ingresso no mundo letrado, para a participação no mundo social, econômico e cultural. O projeto de integração, agora chamado de inclusão, por meio da participação dos povos indígenas nas decisões, vem sendo delineado pelos organismos internacionais desde o século passado, cuja condução e financiamento são realizados pelo Banco Mundial.

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento das taxas de analfabetismo dos povos indígenas na América Latina ver o documento do Banco Mundial “*Las poblaciones indígenas y la pobreza en America Latina – estudio empírico*” publicado em inglês em 1994, e espanhol em 1998.

Monte (2000, p. 120) afirma que,

As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América.

Conforme Monte (2000), a UNESCO, desde o final da Segunda Guerra Mundial, “declara a importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para a alfabetização”. A OIT, por meio da Convenção nº 169, registra um projeto protetor e integrador das populações indígenas em países independentes.

A ONU possui, atualmente, 193 Países-membros, o que possibilita a criação de consensos e políticas mundiais. O Brasil, considerado país estratégico da América Latina, é um dos fundadores desse organismo.

No preâmbulo da Carta das Nações Unidas, reafirma-se a fé nos direitos fundamentais do homem na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas. Para tanto é necessário “[...] praticar a tolerância e viver em paz”. No documento, o Artigo 13º, recomenda o “fomento e cooperação internacional no domínio econômico, social, cultural, educacional e da saúde e favorecimento do pleno gozo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (ONU, 1945).

Em março de 2008, a ONU proclamou, solenemente, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, com o objetivo de garantir a solidariedade, o respeito mútuo e promover relações harmoniosas e de cooperação entre os estados e os povos indígenas. Entre os direitos garantidos no texto da Declaração, o Artigo 14, estabelece que:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.



3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (ONU, 2008, p. 10).

Postula-se como garantia o acesso à educação de qualidade como compromisso da ONU apresentado na Declaração de 2008 e recentemente reafirmado na Conferência Mundial sobre Povos Indígenas, em 13 de junho de 2013, conferência esta em que os membros da ONU, chefes de Estado e representantes dos povos indígenas se comprometeram a “assegurar a igualdade de acesso a uma educação de alta qualidade que reconheça a diversidade da cultura dos povos indígenas” (ONU, 2014, p. 3).

A garantia de acesso a uma educação intercultural e bilíngue é uma das principais recomendações dos organismos internacionais para os povos indígenas. As agências internacionais, desde o início dos anos de 1980, com destaque para a UNESCO (FAUSTINO, 2006), dirigiram conferências e elaboraram documentos dos quais os países são signatários.

Uma ampla legislação foi aprovada sob os pressupostos do bilinguismo e da interculturalidade. O Brasil, seguindo as decisões dos organismos internacionais, atende às recomendações e elabora uma legislação sobre a educação intercultural e bilíngue, a partir dos anos de 1990.

A seção a seguir apresenta e analisa a “nova” educação escolar indígena, implementada pelo Estado brasileiro, sob orientação dos organismos internacionais. Para isso buscou aspectos históricos e políticos, bem como o entendimento da função da escola entre povos indígenas e do conceito de interculturalidade e bilinguismo, destacadas, na atualidade, como princípios prioritários.

### 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

No século XIX, período em que os Kaingang foram contatados mais sistematicamente, o estudo de Amoroso (1998, p. 2), afirma que “entre 1845 e o início do século XX o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica”. O Estado transferia a responsabilidade da questão indígena para as ordens religiosas católicas, sendo que, no Paraná, a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, italianos, assumiu o programa de Catequese e Civilização como forma de romper com as ações dos jesuítas nesse período.

Frei Luís de Cimitille foi o missionário italiano que atuou entre os kaingang e o Frei Timotheo de Castelnuovo atuou entre os guarani e kaingang no Paraná (AMOROSO, 1998, 2002, 2015).

Segundo o estudo, a primeira escola para índios, sobre a qual se tem registro, foi no início do aldeamento São Pedro de Alcântara, na Província do Paraná (AMOROSO, 1998, 2002, 2015; PARANÁ, 2009). Trata-se da escola pública na Colônia Militar do Jataí, no início do século XIX.

No aldeamento de São Jerônimo<sup>18</sup> criou-se, em 1879, uma escola indígena, com o objetivo de cumprir com a função estabelecida no Decreto n. 426 *Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios*, isto é, garantir os princípios de conversão, educação e assimilação do indígena à sociedade envolvente. Esta escola, porém, atendeu pessoas não indígenas.

A história da escola indígena de São Jerônimo pouco varia da falência que observamos na maioria dos outros aldeamentos. Fundada em 1879, logo após a implantação do aldeamento, servirá exclusivamente para os moradores não-índios. Funcionava no prédio da carpintaria, e a professora contratada mantinha um curso noturno para adultos. A frequência dos índios permanece nula durante todo o tempo de atuação dos capuchinhos (AMOROSO, 1998, p. 13).

---

<sup>18</sup> Em 1855 o Frei Timotheo de Castelnuovo deu início em sua atuação no aldeamento de São Pedro de Alcântara com os índios Guarani e Kaingang. E, em 1858 o Frei Luís de Cimitille iniciou sua atuação no aldeamento de São Jerônimo. Ambos os aldeamentos localizavam-se as margens do Rio Tibagi (PARANÁ, 2009).

Segundo a pesquisadora, no final da década de 1870, surgem denúncias dos índios contra a administração dos capuchinhos italianos e a escola que já não tinha frequência dos indígenas vai à falência. Houve, nesse sentido, investimentos nos “[...] institutos de educação fora da área dos aldeamentos e nos internatos para as crianças nas cidades, buscando contornar as dificuldades que a escola encontrava nos aldeamentos” (AMOROSO, 1998, p. 10). Nas décadas seguintes, nas ações republicanas, o Estado sistematiza uma política indigenista por meio do SPI, criado em 1910.

São raros os estudos sobre a escolarização no período. Manfroi e Nötzold (2008, p. 304), ao investigarem a trajetória da educação escolar indígena Kaingang, em Santa Catarina, mostram que “Nos documentos escritos e nos relatos de memória em história oral, os mais velhos narram a existência da escola para os indígenas, que ficava na região do Banhado Grande, localidade próxima à aldeia Jacu – sede da TI Xapecó, fundada em 1937, pelo jurista Antonio Selistre de Campos”.

Em 06 de abril de 1936, foi aprovado por Vargas o Decreto nº. 7362, que deu novo regulamento às atividades do SPI. Destaca-se o item 'b' do Artigo 1º, onde propõe pôr em execução medidas e ensinamentos para a nacionalização dos selvícolas, com o objetivo de sua incorporação à sociedade brasileira, cujo artigo recebeu reforço no Capítulo 2 desse mesmo decreto intitulado 'Da Nacionalização e Incorporação dos Índios', onde essas medidas recebem algumas classificações, dentre elas, escolas primárias e profissionais. Estas escolas, segundo o decreto, poderiam ser criadas pelo SPI ou, por iniciativa de particulares.

No Paraná, fundou-se em 1939 a *Escola Isolada Posto Indígena Laranjinha*, hoje, Escola Estadual Indígena Cacique Tujá Nhanderú (PROJETO..., 2012a); em 1940, a *Escola General Rabelo*, hoje, Colégio Estadual Indígena Sérgio Krigrivaja Lucas (PROJETO..., 2011); e, em 1941, a *Escola Barão de Antonina*, hoje, Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj (PROJETO..., 2012b).



**Foto 1: Escola General Rabelo, em 1941**  
Acervo: Museu do Índio



**Foto 2: Escola General Rabelo, em 1941**  
Acervo: Museu do Índio

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da segunda escola citada que “até o ano de 1981 a instituição funcionava sem reconhecimento oficial” (PROJETO..., 2011, p. 3). Da mesma forma, ocorreu com a terceira escola, a qual teve seu fechamento por duas vezes sendo reaberta por meio da “portaria de autorização de funcionamento nº205/84 de 20/01/84 expedida pela SEED” (PROJETO..., 2012, p. 3).

Em 1954, segundo Barros (1994), apresentavam-se no cenário brasileiro 66 escolas em áreas indígenas que seguiam o padrão de escolas rurais multisseriadas. Essas escolas foram criadas, em sua maioria, por iniciativas de militares e liberais e eram tuteladas pelo órgão indigenista.

No período, a missão evangélica *Summer Institute of Linguistics (SIL)*<sup>19</sup> buscava acordos para entrar no Brasil e converter os povos indígenas. Em 1958, a missionária Ursula Wiesemann<sup>20</sup> do *SIL* vinha desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a língua kaingang na Terra Indígena Rio das Cobras.

Cartilhas para ensino da leitura e escrita, como a intitulada *To ke jé – Cartilha Kaingang*, produzida em língua kaingang, foi publicada sob o patrocínio do SPI, no início dos anos de 1960. Outros materiais como hinos e evangelhos foram produzidos e publicados posteriormente.

Quando, em 1972, o *SIL* firmou convênio com a FUNAI, já havia 12 anos de contato, dos missionários, com os indígenas no Paraná. Nas palavras de Barros (2004, p. 47), a tradução da bíblia “configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas” [...] “essa estratégia significou iniciar a evangelização pela tradução, diferentemente de outras missões onde essa atividade só ocorria quando já houvesse na comunidade uma igreja estruturada com pastores e crentes” (BARROS, 2004, p. 47), uma vez que, o interesse da missão era de “direcionar a educação indígena pública para a alfabetização na língua indígena, imprescindível ao projeto de conversão pela tradução da Bíblia” (BARROS, 2004, p. 47).

Nesse sentido, o governo militar brasileiro com aval da UNESCO, usou a escola com a função de evangelizar, converter, disciplinar e preparar os indígenas para ingressar no mercado de trabalho. Os missionários do *SIL* recebiam treinamento em linguística, para melhor atuarem na conversão indígena. Muitas foram às críticas a este modelo de ensino evangelizador sendo uma das primeiras as feitas pela linguista Yonne Freitas Leite (LEITE, 1981).

Com o fim do regime civil-militar brasileiro e as reformas neoliberais de Estado dos anos de 1990, uma política com base em discursos de reconhecimento, respeito e inclusão indígena, foi sendo desenhada na América Latina e Brasil sob orientação dos organismos internacionais tendo à frente a UNESCO (FAUSTINO, 2006).

---

<sup>19</sup> A entrada do *SIL* no Brasil ocorreu na década de 1950, no período de transição do indigenismo de base positivista para o indigenismo com base na antropologia. “Darcy Ribeiro foi o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e um dos principais aliados da missão” (BARROS, 2004, p. 26).

A educação escolar indígena no Brasil, nesse período, foi assumida pelo Ministério da Educação e recebeu a função de estimular a autonomia, a autogestão, o bilinguismo e a interculturalidade com currículos e práticas pedagógicas diferenciadas.

Respalgadas pela Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (1994) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as escolas indígenas passaram a ser mantidas pelo Governo Federal e governos estaduais inserindo-se no sistema público de ensino.

O modelo de escola pública brasileira, constantemente adaptada aos objetivos do mundo do trabalho, funda-se no modelo da escola universal, gratuita e laica, como dever do Estado e direito de todos, cuja origem remete ao término da Revolução Francesa (1830), quando a burguesia, por meio de seus parlamentares liberais, instituiu a formação do cidadão para o mercado de trabalho, a disciplinarização e obediência ao sistema regulamentado nos anos de 1890 e disseminado pelo mundo.

Este modelo de escola pública para a formação da cidadania foi adotado nos países ocidentais periféricos, e prevaleceu com algumas mudanças, até meados dos anos de 1990, quando foi adaptado aos princípios do neoliberalismo e seu receituário à educação (FAUSTINO 2006).

Para a educação das minorias étnicas o modelo neoliberal adotou a ideia de interculturalidade e bilinguismo apresentando os pressupostos básicos destes conceitos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998)

De forma geral, esta proposta educacional, desde seu início, foi considerada por pesquisadores do Brasil como um avanço para os povos indígenas (FAUSTINO 2006). Consideramos que, sem dúvida, houve um avanço na legislação e tais princípios – interculturalidade e bilinguismo – parecem mais adequados e mais bem formulados do que os projetos evangelizadores do período colonial.

Pensar uma educação escolar que considere os conhecimentos próprios, empíricos que cada povo indígena possui pode aproximar a escola da realidade vivida, daquilo que faz sentido para a comunidade.

Os Kaingang no Paraná, cuja história bem retrata as complexas estratégias que tiveram que ter para sobreviver aos processos de expropriação

de suas terras, exploração e extermínio, possuem muitos conhecimentos que lhes possibilitam, ainda, mesmo que em situações extremamente precárias (MOTA, 2003), manter suas tradições, identidade e língua, manter viva e ressignificar constantemente sua cultura.

A atual política educacional, com um extenso corpo legal, garante às escolas indígenas a participação das comunidades em sua organização e a presença de um currículo intercultural, mas, ao mesmo tempo, essa garantia não se efetiva em todas as regiões. No Paraná, devido ao modelo único de organização e gestão da escola adotada, por exemplo, pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná (SEED/PR), nenhuma escola, das 38 existentes, apresenta currículo diferenciado.

A esse respeito, Coraggio (2009) afirma que as linhas de crédito do Banco Mundial para o setor educacional já estabelecem as ações que os governos dos países periféricos deverão cumprir. Assim, a autonomia de cada governo na negociação do financiamento da educação é praticamente nula, da mesma forma não existe autonomia no governo estadual e na direção da escola, pois ao mesmo tempo em que há um discurso de direito à diversidade, elaborado e divulgado pela UNESCO, há as determinações do Banco que estabelecem ser necessário mostrar resultados da educação por meio das avaliações padronizadas.

Documentos publicados pelas agências internacionais (UNESCO, Banco Mundial, Cepal) e por órgãos do Brasil (MEC, IBGE) utilizam a expressão “educação para todos”, determinada pela Conferência Mundial de Jomtien (UNESCO, 1998). Há sempre a preocupação manifesta, em fazer com que as crianças aprendam a ler e a escrever, pois, nos anos de 1980 cerca de 50% das crianças matriculadas nas escolas públicas não conseguiam concluir o ensino fundamental, denotando assim o fracasso escolar e a incompetência da escola e do professor (KLEIN, 2012)

Relatórios como *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (SILVA; ALCANTÁRA, 2009) são divulgados constantemente pelos organismos internacionais desde a década de 1990 com o objetivo de manter em evidência um discurso humanitário que aspira à justiça social com a inclusão dos mais

pobres e das minorias, evitando com essa política a organização de movimentos que possam conter ou retardar o avanço do capitalismo.

Oliveira (2000) afirma que entre os organismos ligados à ONU merece maior destaque o Banco Mundial, por se tratar de um órgão financiador de projetos nas áreas sociais, especificamente na América Latina. Com a intenção de combater a pobreza (PEREIRA, 2010) e possibilitar a harmonia social, o Banco Mundial passou a investir em Educação Básica, priorizando os anos iniciais, como estratégia de “qualificar a pobreza para se inserir [...] no *segundo emprego*” (OLIVEIRA, 2000, p. 110), e “porque o Banco *sabe* que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho, que aumenta com a educação” (CORAGGIO, 2009, p. 100).

Com a “focalização” na redução da pobreza por meio da educação, ocorre no Brasil o processo de universalização do Ensino Fundamental, e, assim, acredita-se que “todas” as crianças na faixa etária de 6 a 14 anos estejam inseridas no espaço escolar (IBGE, 2012).

Com os povos indígenas, também houve a universalização da educação básica por meio de ações políticas buscando a inclusão social e uma educação de qualidade. Educação esta definida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, no Fórum de Dakar constituindo o Marco da Ação de Dakar em 2000. Nesses acordos, a educação escolar é divulgada como caminho para promover o desenvolvimento, a paz e a tolerância,

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país, e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2001, p. 8).

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou por meio da Resolução 53/25 de 10 de Novembro de 1998, a *Década Internacional de uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo* no período de 2001



a 2010. Para David Adams<sup>20</sup>, coordenador do Relatório, a educação passa a ser o primeiro entre os oito pilares para a cultura de paz.

A visão da UNESCO no Documento de síntese sobre a Agenda da Educação pós-2015 – *Concept note on the Post-2015 education agenda* – reafirma a ideia de que pela educação há o desenvolvimento econômico do país, bem como o caminho para aprender a “viver juntos” e desenvolver capacidades para a tolerância e a paz entre os povos. Enfatiza-se a necessidade do respeito ao outro e à diversidade cultural. Reafirma-se

[...] uma visão humanista e holística da educação como fundamental para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico. O objetivo de tal educação numa perspectiva ampla, que visa permitir e capacitar as pessoas para satisfazer as suas necessidades individuais básicas e contribuir para a realização de suas comunidades e os objetivos de desenvolvimento socioeconômico dos países. Além da aquisição de conhecimentos básicos e habilidades, os conteúdos de aprendizagem devem promover a compreensão e respeito pelos direitos humanos; inclusão e equidade; diversidade cultural; e fomentar um desejo e capacidade de aprendizagem ao longo da vida e aprender a viver juntos, todos os quais são essenciais para a realização da paz, da cidadania responsável e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, p.5).

Reafirmam-se os direcionamentos dados em 1996 no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, mais conhecido como *Relatório Delors*, que devido às mudanças na forma de empregabilidade, via as novas tecnologias e o modelo de acumulação flexível, a escola é desafiada a formar novos trabalhadores e a educação deverá seguir os caminhos do mundo globalizado acentuando a suposta capacidade para garantir a “empregabilidade, a participação democrática, o desenvolvimento sustentável, a tolerância, a paz, a coesão social e a superação de todas as formas de exclusão” (CARVALHO, 2010).

---

<sup>20</sup> David Adams foi Diretor da Unidade para o Ano Internacional da Cultura de Paz. Professor de psicologia na Wesleyab University (Connecticut, EUA), e anteriormente na Yale University, onde atuou como especialista nos mecanismos cerebrais responsáveis pelo comportamento de agressão, na evolução da guerra e na psicologia dos ativistas pela paz. Ajudou a desenvolver e divulgar a Declaração de Sevilha sobre violência. É autor de vários livros e muitas publicações na área da neuropsicologia, fisiologia cardiovascular, genética, etologia, biopsicologia, psicologia social, antropologia intercultural, história e ética. Estudos esses que contribuíram para as bases científicas do trabalho em direção a uma cultura de paz. Se aposentou da UNESCO em 2001. Disponível em: <[http://www.comitepaz.org.br/David\\_Adams.htm](http://www.comitepaz.org.br/David_Adams.htm)> Acesso em: 25 mar 2015.

Entre os doze objetivos a serem atingidos até 2015, no Marco de Ação de Dakar, o segundo diz respeito às minorias étnicas, com o compromisso de assegurar o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade (UNESCO, 2001).

Diante desses compromissos assumidos pelo Brasil, em 2001 foi organizado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos<sup>21</sup>. No documento houve um capítulo específico para a Educação Escolar Indígena apresentando 21 metas a serem alcançadas até 2011, entre elas, destacaram-se as de número 3 e 4 que pretendiam:

Meta 3: Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas e programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.

Meta 4: Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno (BRASIL, 2001, p. 138).

Em 2009, a Coordenação Geral de Educação da Fundação Nacional do Índio propôs uma “avaliação independente” dos objetivos e metas da educação indígena constantes no PNE, com objetivo de realizar um diagnóstico da situação da educação escolar indígena no Brasil. Dessa avaliação elaborou-se o relatório *Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01 - Cumprimento dos Objetivos e Metas do Capítulo Educação Indígena* publicado em 2011. A avaliação foi conduzida pela Fundação Ajuri da Universidade Federal de Roraima, que contratou e formalizou uma rede de avaliadores, contando com pesquisadores indígenas e não-indígenas que visitaram os Estados da Federação.

No relatório evidencia-se que houve um crescimento da oferta do ensino fundamental para educação escolar indígena. Dado que corresponde aos investimentos do Plano Decenal de Educação para Todos, o compromisso do

---

<sup>21</sup> O segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado somente em 2014, com a Lei nº 13.005/2014. A lei prevê 20 metas a serem cumpridas até o final de vigência do PNE. A primeira, refere-se da universalização do ensino.

Brasil com o Banco Mundial e as novas exigências do mercado de trabalho (ALMEIDA; FREITAS, 2011).

Entretanto, o relatório aponta que não basta apenas a universalização do ensino. É preciso que se faça cumprir uma das funções da escola indígena, ou seja, respeitar “seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas” (BRASIL, 2001, p. 138), tal qual recomendam os documentos dos organismos internacionais e os documentos legais produzidos no Brasil nos últimos anos.

Há de se registrar, no entanto, que mesmo que a oferta esteja suprimindo a demanda atual, os modos de vida e visões de mundo das comunidades indígenas não estão sendo respeitadas e incorporadas como orienta o Plano Nacional de Educação. Concluímos que esta meta foi atingida parcialmente, uma vez que todos os povos são atendidos com escolas que ofertam o ensino fundamental I, mas seus modos de vida e visões de mundo são desrespeitados e não incorporados (ALMEIDA; FREITAS, 2011, p. 42).

Ainda que esteja universalizado o ensino fundamental, dados estatísticos apontam que essa realidade se modifica no que diz respeito aos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e ensino médio.

Quadro 3: Número de Matrículas da Educação Escolar Indígena na Educação Básica: Brasil 2007 a 2012

<b>MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>			<b>Ensino Médio</b>
			<b>Total</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	
<b>2007</b>	<b>208.205</b>	18.389	<b>151.323</b>	112.673	38.650	14.987
<b>2008</b>	<b>205.871</b>	20.281	<b>151.788</b>	112.358	39.430	11.466
<b>2009</b>	<b>229.945</b>	22.537	<b>164.727</b>	117.119	47.608	19.021
<b>2010</b>	<b>246.793</b>	22.048	<b>175.032</b>	119.597	55.435	27.615
<b>2011</b>	<b>243.599</b>	23.782	<b>175.098</b>	121.167	53.931	19.193
<b>2012</b>	<b>234.869</b>	22.856	<b>167.338</b>	113.495	53.843	17.586

Fonte: ANUÁRIO..., 2014.

Ampliaram-se as matrículas dos anos iniciais (1º ao 5º ano), logo, pela lógica, deveria ter aumentado às matrículas dos anos finais. Mas os dados

mostram que no período de 2009 a 2011 nos anos finais, o aumento não foi expressivo e nem correspondente.

Em 2012, as matrículas dos anos iniciais tiveram baixa. Não houve aumento no número de matriculados nos anos finais e, no ensino médio, houve redução geral do número de matrículas. Observamos que a ampliação se deu na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de 2009 a 2011, não passava de 23.794 matrículas, em 2012 o número aumentou para 26.022 (ANUÁRIO..., 2014, p. 36). Acreditamos que esse aumento de matrículas na EJA pode ter ocorrido, na FASE I, para que os jovens com 15 anos ou mais, pudessem completar o ensino fundamental.

Para os organizadores do relatório de avaliação do PNE, há várias causas que se apresentam para justificar o declínio no número de matrículas nos anos finais. A falta de estrutura física: em algumas aldeias, as escolas não comportam turmas de 6º ao 9º ano. Não há salas de aula, banheiros, espaço para a ampliação das matrículas. As políticas públicas não garantem o atendimento dos estudantes indígenas fora das aldeias: no caso do Paraná, a maioria das aldeias encontra-se, em média, distantes de 10 a 15 quilômetros das escolas da cidade. Não há transporte, não há previsão e nem garantia de que os jovens indígenas sejam incorporados no espaço físico das escolas da cidade, além da não garantia específica da função diferenciada da escola indígena.

Mas, o principal motivo apontado pelos pesquisadores que elaboraram o Relatório, refere-se à falta de professores indígenas formados para ministrar aula nos anos finais do ensino fundamental.

De fato há, ainda, poucos professores formados, mas a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, no Art. 12, estabelece que: “professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos”, e aos professores indígenas é garantida o exercício do magistério “até que possua a formação requerida” (BRASIL, 1999a). Da mesma forma, a Resolução nº 1 de 27 de março de 2008 garante a formação dos professores indígenas em serviço (BRASIL, 2008a).

No Paraná, no Edital n. 76/2014 GS/SEED, destinado à realização de Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação temporária de Professor

em 2015, no que se refere à educação escolar indígena, estabelece para a inscrição os requisitos dispostos no quadro 4:

Quadro 4: Requisitos para inscrição de professor indígena no PSS

<b>Educação Escolar Indígena - Professor Língua Guarani, Kaingang e Xetá</b>	<b>Curso superior, acadêmico ou Ensino Médio completo ou cursando.</b>
Educação Escolar Indígena - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Magistério (Formação de Docentes), Curso Normal Superior e Curso Nível Médio Formação de Docentes completo ou cursando.
Educação Indígena – Professor Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Disciplinas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, Inglês ou Espanhol	Licenciatura Plena ou formação pedagógica, ou licenciatura curta ou bacharelado ou acadêmico, específicos na disciplina de inscrição.

Fonte: Paraná, 2014.

No referido Edital, verifica-se que tanto para o professor de língua indígena, como para o professor dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, exige-se formação específica para atuação em escola indígena. No tocante à formação de professores indígenas, o estado do Paraná ofertou turmas de Magistério Indígena no período de 2006 a 2010 tendo formado 90 professores das etnias Kaingang e Guarani.

Quanto à formação superior, há uma política de oferta de vagas suplementares em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) iniciada no ano de 2001, por meio da Lei Estadual 13.134/2001. Porém, estudos (NOVAK, 2007, 2014) mostram que o processo de conclusão dos cursos tem sido lento após 15 anos de implementação desta política pública.

Não há, por parte das universidades, uma preocupação específica em formar professores para a educação básica em cursos de licenciatura. Os indígenas, ao serem aprovados no Vestibular dos Povos Indígenas, escolhem o curso no qual desejam se matricular. Estudos demonstram alto índice de reprovação, trancamentos, abandono e mudança de cursos (FRANCO, 2014), questões que interferem negativamente no tempo de formação.

Atualmente, no Paraná, nas 38 escolas indígenas, mais de 50% dos profissionais da educação não são indígenas. Como mostram os quadros 5, 6 e 7.

Quadro 5: Escolas Kaingang no Estado do Paraná: profissionais da educação: indígenas e não indígenas

Número Indicador	Município	Terra Indígena	Escola	Direção		Direção Auxiliar		Pedagogo		Coordenador do CB 4 Anos		Professor		Agente Educacional	
				Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena
01	Cândido de Abreu	Faxinal	Escola Estadual Indígena Professor Sergio Krigrivaja Lucas	1		1		2				23	9	7	4
02	Chopinzinho	Mangueirinha (Fazenda)	Escola Estadual Indígena Jykre Täg	1					2	1		9	8	1	5
03	Clevelândia	Alto Pinhal	Escola Estadual Indígena Nitotu	1				1	1			9	4	2	3
04	Laranjeiras do Sul	Boa Vista	Colégio Estadual Indígena Ko Homu	1				1		1		14	4	0	3
05	Mangueirinha	Mangueirinha	Escola Estadual Indígena Kokoj Ty Han Já	1				2	1		1	17	9	1	5
06	Manoel Ribas	Ivaí	Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot	1		1		4		2		49	25	12	2
07	Nova Laranjeiras	Taquara	Escola Estadual Indígena José Ner Nor Bonifacio	1				1		1		8	5	1	4
08	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Aldeia Sede)	Escola Estadual Indígena Coronel Nestor da Silva	1				1		1		12	12	1	5
09	Nova Laranjeiras	Campo do Dia	Colégio Estadual Indígena Feg-Prag Fernandes	1				2				25	7	0	7
10	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	Escola Indígena Rio das Cobras	1		1		2				36	4	1	5
11	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Trevo)	Escola Estadual Indígena Professor Candoca Tãhprág Fidencio	1				2	1			37	10	2	7
12	Ortigueira	Queimadas	Escola Estadual Indígena Cacique Crispim Gymu	1				1		1		10	6	1	4
13	Ortigueira	Mococa	Escola Estadual Indígena Nur Fe	1				1				1	2	0	3
14	Palmas	Palmas	Escola Estadual Indígena Segsó Tanh Sã	1				1		1		16	9	0	5
15	São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	Escola Estadual Indígena Cacique Kofej	1			1	2		1		16	18	1	7
16	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	Escola Estadual Indígena Índio Rael Vynhkag	1				1				4	1	0	4
17	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	Escola Estadual Indígena Cacique Onofre Kanhgrén	1			1			1		16	5	0	4
18	Tamarana	Apucarantina (Aldeia Sede)	Escola Estadual Indígena João Kavagtã Vergílio		1					2		2	15	0	4
19	Tamarana	Apucarantina (Aldeia Barreiro)	Escola Estadual Indígena Roseno Vokrig Cardoso	1									2	0	3
20	Tamarana	Apucarantina (Aldeia Sede)	Colégio Estadual Benedito Rokag		1			1				12	4	0	5
21	Turvo	Marrecas	Escola Estadual Indígena Cacique Trajano Mrej Tar	1				1		1		10	4	2	3

Fonte: Paraná, 2016.

Quadro 6: Escolas Guarani no Estado do Paraná: profissionais da educação: indígenas e não indígenas

Número Indicador	Município	Terra Indígena	Escola	Direção		Direção Auxiliar		Pedagogo		Coordenador do CB 4 Anos		Professor		Agente Educacional	
				Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena
01	Abatiá	Yviporã Laranjinha	Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowtxa	1				1				2	3	0	4
02	Campo Mourão	Tekoha Vera Tupã'i	Escola Estadual Indígena Tape Aviru	1											
03	Chopinzinho	Mangueirinha (Palmeirinha)	Escola Estadual Indígena Vera Tupã	1				3				13	6	4	2
04	Diamante do Oeste	Tekoha Itamarã	Escola Estadual Indígena Araju Porã	1				2				4	3	3	2
05	Diamante do Oeste	Tekoha Anetete	Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e	1				3				12	7	3	3
06	Espigão Alto do Iguaçu	Pinhal	Colégio Estadual Indígena Valdomiro Tupã Pire de Lima	1				1	1			17	3	4	1
07	Guaira	Tekoa Marangatu	Escola Estadual Indígena Mbyja Porã	1				1				6	5	1	2
08	Guaraqueçaba	Cerco Grande Kuaray Oguatá Porã	Escola Estadual Indígena Kuaray Oguata Porã	1				1				1	1	1	1
09	Inácio Martins	Rio D' Areia	Escola Estadual Indígena Arandu Miri	1				1				4	4	0	2
10	Itaipulândia	Tekoha Aty Miri	Arandu Renda	1				1					6	1	2
11	Morretes	Typã Nhe Ekretã	Escola Estadual Indígena Emília Jerá Poty		1				1			4	5	2	1
12	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Aldeia Lebre)	Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado	1				2				18	2	1	4
13	Paranaguá	Ilha da Cotinga	Escola Estadual Indígena Pindoty	1				1				1	1	4	0
14	Piraquara	Araçai	Escola Estadual Indígena Mbya Arandu	1				1				6	3	1	4
15	Santa Amélia	Laranjinha	Escola Estadual Indígena Tudja	1					1			3	5	1	2
16	São Miguel do Iguaçu	Santa Rosa do Ocoy	Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo	1			1	2		2		20	9	6	4
17	Tomazina	Pinhalzinho	Escola Estadual Indígena Yvy Porã		1				1			9	2	0	3
18	Turvo	Marrecas Kae Ju Pora	Escola Estadual Indígena Arandu Pyahu	1				1					1	1	3

Fonte: Paraná, 2015.

Quadro 7: Profissionais que atuam em escolas indígenas no Paraná: 2015

<b>Profissionais da Educação Escolar Indígena</b>	<b>Indígenas</b>	<b>Não indígenas</b>
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
Agentes Educacionais	129	62
<b>Total</b>	<b>373</b>	<b>618</b>

Fonte: Paraná, 2016.

A ideia de que a escola indígena tenha que cumprir uma função diferenciada suscita a reflexão sobre as condições precarizadas (MOTA, 2003; FAUSTINO, 2006, 2012) das Terras Indígenas e, em alguns casos, de suas escolas, o que dificulta a garantia da especificidade.

De um lado, as legislações, orientações e definições das políticas públicas dispõem para a escola indígena questões como currículo diferenciado, participação da comunidade nas decisões e de toda organização da escola; planejamento com propostas interculturais; valorização dos conhecimentos indígenas e gestão escolar com autonomia. Por outro lado, a realidade apresenta um quadro com a presença insuficiente de professores indígenas, sendo que alguns deles não tem o domínio da língua indígena em sua forma escrita; resultado de políticas educacionais anteriores, baseadas na catequização, onde, o uso da língua indígena escrita, pelos professores ficou restrita à igreja com hinos e evangelhos que foram traduzidos pelo *SIL* (FAUSTINO, 2006).

Enfatizamos, entretanto, que em escolas não indígenas, o processo de alfabetização, quando ocorre de forma inadequada ou insatisfatória, é um dos principais fatores que levam à evasão dos estudantes. Crianças/estudantes que não se apropriam da leitura e da escrita tendem a ficar retidos no ano ou passar por meio da “aprovação automática”<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Rangel (2014) explica que “Num contexto que tenha optado pela *progressão continuada*, a *promoção automática* costuma designar apenas a dispensa de avaliações formais periódicas para promover o aluno a patamares superiores – em geral, dentro de um mesmo ciclo de ensino-aprendizagem, como o da alfabetização”. Para aprofundar o assunto ver FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001; e também, MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



Essa questão pode ser mais agravada em escolas indígenas devido às variadas situações linguísticas. Nas terras Indígenas no Paraná há casos em que a primeira língua falada é a língua indígena e situações em que a primeira língua falada é a língua portuguesa<sup>23</sup>. Isso requer da escola e dos professores o conhecimento e domínio de ambas as línguas, com formação teórico-metodológica adequada para a atuação em contexto bilíngue. Porém essa não é a realidade encontrada nas escolas indígenas. Em ambas as situações, é função da escola garantir o ensino da leitura e escrita na língua indígena e na língua portuguesa. Entendemos que para garantir essa função se faz necessário que os professores tenham o domínio da língua e o domínio da forma de ensinar.

Embora a pesquisa evidenciou que para as comunidades, a função da escola é valorizar a cultura e garantir o ensino da leitura e escrita, tanto na língua indígena, como em língua portuguesa, a formação de professores indígena no Paraná está aquém de permitir que garantam seus objetivos.

As diferentes realidades socioculturais e linguísticas existentes entre terras nas quais habitam indígenas da mesma etnia requerem da escola que se pretende *diferenciada, intercultural e bilíngue* currículos, projetos pedagógicos, formação de professores em serviço, disponibilidade de materiais didáticos, pesquisas de campo, pedagogos que conheçam, com profundidade, a língua e a cultura da sua comunidade, estando aptos a coordenar e orientar planejamentos diferenciados e práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada Terra Indígena.

Importante debateram sobre o que é uma escola diferenciada, construída a partir dos anseios, das necessidades comunitárias, com conhecimentos relevantes, que auxiliaria na compreensão e transformação da sociedade de classes onde a burguesia expropria terras, explora a força de trabalho humana, oprime pensamentos e ações. Este pensamento crítico combate a escola ocidental, orientada para a transmissão, reprodução,

---

<sup>23</sup> Por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena (UEM), são realizadas formações com os professores das escolas indígenas. Uma dessas formações, em 2015, ocorreu na Terra Indígena Laranjinha, localizada no município de Santa Amélia, em que a língua portuguesa é a primeira língua falada e de domínio de todos (crianças, jovens e adultos). Nestes casos há maior preocupação do cacique e lideranças na valorização da língua indígena, oral e escrita, no espaço escolar.

coerção, disciplinarização, obediência à ordem e aos princípios burgueses de cidadania e democracia, instauradas desde o século XIX.

No Brasil, há a experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que trabalha para a construção de uma pedagogia própria dos camponeses, selecionando conteúdos, articulando melhor teoria e prática e colocando a escola para ajudá-los na organização da vida e nas ações políticas que empreendem contra o sistema de mercado (CALDART, 2004; SAPELLI, 2008; MOLINA; JESUS, 2004).

Em relação aos povos indígenas, mesmo que a instituição “Escola” não tenha sido criada por eles, tem sido requerida e resta ao poder público, saber qual o papel e a função que os indígenas estão atribuindo à escola e se estão, eles mesmos, construindo uma instituição específica e diferenciada.

De forma geral os indígenas absorveram o projeto de educação intercultural devido ser bem fundamentado e ter absorvido reivindicações dos movimentos indígenas, tendo contato, ainda com a participação de intelectuais renomados, escolhidos por organismos internacionais (UNESCO, 1982).

Sendo universal e ocidental (FAUSTINO, 2006), o projeto da escola intercultural e bilíngue para indígenas, defendido pelos organismos internacionais, atende aos objetivos do sistema capitalista de inclusão e construção do consenso no período histórico pós-crise do sistema capitalista e descarte de mão-de-obra com a flexibilização do sistema toyotista de produção.

A escola na sociedade capitalista, independentemente de seu formato, sempre foi e continua sendo, espaço de reprodução do sistema, mas, também pode ser espaço de resistência, já que, de posse de conhecimentos sistematizados, os seres humanos aprendem e se desenvolvem podendo instrumentalizar-se, coletivamente, para a promoção de mudanças que julgarem necessárias.

Para Chaves (2010, p. 79), as instituições educativas “só se justificam caso se constituam em um espaço de aprendizagem e promoção intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas”. As máximas elaborações que as crianças indígenas podem alcançar na escola indígena referem-se as apropriações dos conteúdos historicamente elaborados possibilitando a hominização do ser, conforme

afirma Vigotski (1983). A língua escrita é um dos conhecimentos elaborados no decorrer da história da humanidade.

Sendo a escola requerida pelos povos indígenas no Paraná (FAUSTINO, 2006), como espaço de socialização, de discussões e manifestação de aspectos da cultura indígena, é também espaço que envolve os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, estão buscando, em meio as suas especificidades culturais e necessidades impostas pela realidade atual, promover o acesso e a aprendizagem dos códigos da escrita e dos demais códigos da sociedade contemporânea na qual estão inseridos.

A professora Indígena Lucimara Marcolino, em formação do OBEDUC/UEM com o tema: Organização do Projeto Político Pedagógico da Escola, durante a reflexão sobre a função da escola indígena afirmou que “*a função da escola é ensinar o conhecimento científico porque outros saberes nós já possuímos*” destacando que “*a escrita é importante*”.

A professora Eloir Lurdes Rodrigues de Jesus<sup>24</sup> do Colégio Indígena Cacique Gregório Kaekchot, Terra Indígena Ivaí, durante a pesquisa de campo, relatou o seguinte: *Eu acho que a escola tem a função né, de trazer esses alunos pra ela né, e trabalhar esses alunos porque eu sempre falo que o futuro deles, é eles que tem que pensar no futuro deles, porque eles não vão ficar só nesse mundinho aqui, eu falo ó nós pensar, nosso município não era uma cidadinha e agora não, foi crescendo, crescendo? Vocês quando eu comecei na aldeia, aqui ó, não tinha nada disso aqui, só tinha uns carneirinho, uma casinha lá em cima que era da mãe da Marcia, que foi a primeira que conheci aqui. Aqui era só pinhão que você se perdia, então eu acho que a escola pra eles é o coração da comunidade. É porque é na escola que tem a festa, é na escola que tem as palestras, na escola que tem tudo. Eu sempre falo pra eles tem professor [indígena] aqui que foi meu aluno, então eu falo assim pra eles:*

---

<sup>24</sup> A professora Eloir Lurdes Rodrigues de Jesus não é indígena. Consideramos importante seu relato porque ela tem 64 anos. Está há 43 anos atuando na educação; na escola indígena da Terra Indígena Ivaí atua há 14 anos. Iniciou com as turmas de alfabetização e atualmente trabalha com o 4º ano do ensino fundamental. A filha da senhora Eloir também trabalha na escola, na função de serviços gerais. O filho é o motorista do ônibus que realiza o trajeto dos professores não-indígenas da cidade à Aldeia. O filho é casado com uma indígena e o casal tem uma filha, de forma que a professora Eloir, além de professora da Aldeia, é avó de uma criança kaingang. Os professores não indígenas, para atuarem nas escolas indígenas no Paraná, após aprovados em concursos ou processos seletivos públicos, necessitam ser escolhidos pelas lideranças a partir de um instrumento chamado Carta de Anuência.

*você tem uma função, a professora vem aqui com uma função de passar pra vocês o conhecimento e adquirir o conhecimento de vocês, também pra mim pode trabalhar com vocês e um dia vocês vão tá aqui, no meu lugar, e eu fico feliz de ver os que eram os meus alunos, tem uns quatro já, que foram meu aluno no 1º ano e no 2º ano, que hoje estão aqui, exercendo a função deles (Professora não indígena do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental).*

Em ambos os relatos é possível verificar que a escola em Terras Indígenas, na visão dos professores, índios e não índios, apresenta a função de ensinar os conhecimentos escolares, e para isso a alfabetização é imprescindível para o avanço no conhecimento escolar.

Para os Kaingang da Terra Indígena Ivaí, a área demarcada está cercada pelo agronegócio, com rios poluídos, solo enfraquecido pelo reuso ou por arrendamento, floresta rarefeita, com pouquíssima oportunidade de caça e coleta, já não oferece mais as condições adequadas para a reprodução da cultura kaingang de sustentabilidade (MOTA, 2003).

A mata de pinheiral, citada pela professora não-indígena, com eles aparentada, não existe mais. Grande parte dos pinheiros foram derrubados e vendidos sob influência de madeireiros que atuam nas Terras Indígenas oferecendo vantagens imediatas na compra de madeira.

Nessa realidade brutal de perda das formas próprias de sustentabilidade, a escola tem se apresentado como um espaço de ensino, aprendizagem e novas sociabilidades. Contribui com interações e algumas melhorias, tais como: participar de jogos, se alimentar com a merenda, brincar, interagir com os parentes e colegas e com professores não indígenas para aprender a falar em português. É possível pintar, desenhar, conversar... É possível, aprender a ler e escrever em Kaingang e em Português.



**Foto 3: Crianças Kaingang na escola indígena.**  
Acervo: Obeduc/UEM, 2014.



**Foto 4: Criança kaingang brincando e cuidando dos irmãos, após a aula, ao lado da casa.** Acervo Obeduc/UEM, 2014.

Para além do papel social que uma instituição escolar acaba cumprindo, tendo em vista a realidade em que está inserida, pensar a alfabetização das crianças de 1º, 2º e 3º anos, fase I do ensino fundamental, é mais do que pensar na aquisição de códigos linguísticos. Trata-se de refletir sobre os elementos que mobilizam as crianças para a aprendizagem escolar e, a partir deles, desenvolver o ensino da leitura e escrita.

Segundo o professor indígena Osvaldo Domingos Crespim, da Terra Indígena Ivaí, *“Hoje, no Ivaí, a escola não é mais do passado. Hoje, a educação funciona como na cidade. A escola tem educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tem professor de libras, sala de recursos, atendimento para aluno com deficiência visual e projetos em contraturno como de leitura e treinamento de futebol”*.

É esta escola “equipada” que os kaingang do Ivaí querem? Professor Osvaldo Crespim é filho e neto de lideranças kaingang tradicionais, com longas histórias de lutas pelo território da região do Vale do Ivaí e, portanto, ao falar da escola, pode estar revelando o pensamento de sua comunidade.

Outras pesquisas (FAUSTINO, 2006, ANDRIOLI, 2012; MILESKI, 2013), envolvendo as Terras Indígenas Ivaí e Faxinal, no Paraná, as quais são aparentadas, revelam falas como a do professor Osvaldo: a escola, na aldeia, para ser adequada, deve ser grande, bem aparelhada, com quadras esportivas cobertas, refeitórios, bibliotecas, computadores, *internet*, parque para as crianças brincarem, oferecendo, do ponto de vista pedagógico, todos os serviços que as escolas “grandes” da cidade oferecem.

Em nossa avaliação isso revela um desejo dos kaingang de ter acesso ao “equipamento” escola que o professor Osvaldo Crespim conhece bem, pois estudou, no município de Manoel Ribas-Pr, cidade do entorno, quando cursou o ensino médio, uma vez que esse nível de ensino não era ofertado na Terra Indígena.

Do nosso ponto de vista, a escola indígena necessita, sim, ter infraestrutura adequada e precisa cumprir com sua função educativa de ensinar os conhecimentos locais e universais, os quais os kaingang querem ter acesso, sendo a alfabetização um desses conhecimentos. Na atual legislação é possível ter uma escola bem equipada com um trabalho adequado que fortaleça as pedagogias indígenas.

Para Meliá (1999, p. 15), “entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida”.

Ainda que não se tenha gramáticas da língua kaingang e que o dicionário publicado na língua, e acessível às comunidades, advém do trabalho de missionários do *SIL*, a presença da língua indígena na versão escrita na

escola é de suma relevância para que neste espaço ela possa ser conhecida, pensada, modificada e ampliada pelos próprios professores indígenas.

Etnografias que têm sido elaboradas pelo OBEDUC/UEM estão demonstrando que as comunidades indígenas no Paraná ainda não coordenam e fazem a gestão das escolas, porque há falta à formação acadêmica exigida pelo poder público, e principalmente porque o tema envolve relevantes questões políticas internas e externas, bem como questões faccionais. Em várias situações, grupos familiares kaingang de diferentes metades tribais (FERNANDES, 2003), para minimizar conflitos e disputas internas entre os grupos familiares que se revezam na liderança, preferem manter na direção das escolas um gestor não índio por entenderem que ele, além de fazer uma boa ponte com o poder público local (prefeituras), conseguindo parcerias e benefícios para a comunidade, atua com um papel mais neutro e conciliador em relação às políticas internas das aldeias.

Por outro lado, os Kaingang estão, não apenas se apropriando, mas, principalmente, observando o que é esta nova escola intercultural bilíngue, oferecida pelo Estado a partir dos anos de 1990. Acreditamos que estão em processo de construção de uma pedagogia kaingang que altere práticas colonialistas bastante arraigadas na região sul do Brasil.

Até bem recentemente, sequer podiam sair da aldeia sem autorização por escrito da FUNAI, não tinham direito de ir e vir livremente antes da Constituição de 1988. Após o aldeamento, desenvolveram novas estratégias para enfrentar os interesses da sociedade capitalista, o roubo das terras, a exploração da mão de obra, a discriminação explícita, as violências, represálias, perseguições, transferências *ex officio* das aldeias, prisões e também para enfrentar a disciplinarização e o militarismo da escola tradicional que vigorou entre os indígenas desde o final do século XIX, até meados dos anos de 1990.

O “anúncio” feito pelo MEC por meio de seus documentos e publicações que defendem uma escola intercultural, feita pelos próprios indígenas, esbarra em poderes locais, interesses e práticas dominadoras. Certamente, após o Brasil ser signatário de tratados internacionais sobre os novos direitos indígenas, estão elaborando novas estratégias de atuação no cenário das políticas públicas neoliberais, focalizadas, específicas e diferenciadas.

Pensar o que seria esta escola diferenciada no interior de uma sociedade capitalista que segue avançando para ter domínio sobre terras, rios, florestas, águas e riquezas que restaram requer o entendimento da ideia de interculturalidade e bilinguismo propugnada pelos organismos internacionais no âmbito das reformas neoliberais. É sobre essa questão que discutiremos a seguir.

### **3.3 O bilinguismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**

O bilinguismo e a interculturalidade são temas centrais da atual política educacional voltada aos povos indígenas, tanto no Brasil como nos demais países membros da ONU.

O bilinguismo é um conceito mais antigo, em relação aos povos indígenas, remonta às ações da UNESCO nos Países-membros, desde os anos de 1950 (FAUSTINO, 2006). A interculturalidade começou a ser utilizada na América Latina por missionários, nos anos de 1960 e os registros mostram ter sido oficialmente introduzido na área das políticas educacionais, em 1982, pela UNESCO (FAUSTINO, 2006).

Nos documentos da atual política educacional brasileira, os temas estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e demais legislações.

Desde o final dos anos de 1980 como evidenciado no *estado da arte* realizado por Capacla (1995), os temas foram adotados e referendados nas produções da área de educação, linguística e antropologia.

Em eventos, nos movimentos sociais e a partir dos anos 2000, com a criação de Licenciaturas Interculturais e ingresso de indígenas nas universidades, em Grupos de Pesquisa, projetos, cursos de pós-graduação e cargos de gestão que têm ocupado, os temas vêm sendo discutido por indígenas.

Silva (2010, p. 12) afirma que o desejável para uma educação bilíngue e intercultural “é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos,



técnicas, artes, línguas, etc., sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidades”.

Ao pensar a educação escolar indígena, no sentido de construir novas propostas, requer desde o rompimento com a educação burguesa/missionária pautada no disciplinamento e subserviência aos dogmas cristãos e mercadológicos ocidentais, e rompimento com uma educação precária, com escolas sem infraestrutura, sem materiais didáticos bilíngues adequados, sem professores indígenas bem formados capazes de conduzir e desenvolver pedagogias próprias e processos de ensino e aprendizagem diferenciados.

Nesse sentido, acreditamos ser relevante a discussão e problematização desses dois princípios – interculturalidade e bilinguismo – que norteiam a organização da educação escolar indígena atual e, logo, balizam o processo de apropriação da linguagem escrita.

### **3.3.1 Interculturalidade e a educação escolar indígena**

A interculturalidade nos discursos do governo e presente nas atuais legislações da educação escolar indígena é vista como um avanço em relação às políticas de educação missionária, anteriormente definidas para os indígenas. Porém, há de se discutir o conceito e seus objetivos.

Desde a década de 1990, pesquisadores vem se dedicando as discussões acerca do tema da interculturalidade. Faustino (2006) e Novak (2014) afirmam que a interculturalidade e o multiculturalismo são movimentos ideológicos, estrategicamente formulados e utilizados em políticas educativas, em contextos de reformas neoliberais. O multiculturalismo foi idealizado na empresa Fundação Ford, desde meados dos anos de 1950, como uma poderosa filantropia que direcionou pesquisas e projetos acadêmicos/escolares em diferentes partes do mundo visando fomentar uma militância cultural e minimizar os efeitos das militâncias revolucionárias do período.

No Canadá o multiculturalismo foi utilizado como uma estratégia de mercado para obter consenso social e maiores lucros (MITCHELL, 1993). Para divulgar a ideia de multiculturalismo e conseguir adeptos, a Fundação Ford destinou, nos anos de 1960, bilhões de dólares para bolsas de estudos e

financiamentos de pesquisas acadêmicas em Nova York, Cidade do México, Rio de Janeiro, Chile, Peru, Bangladesh, Pequim, Nova Delhi, Jacarta, Bangkok, Manila, Nigéria, Senegal, Sudão, Cairo, Zimbábue e Quênia (SYKES; BILLINGSLEY, 2004).

A estratégia de usar a educação como área privilegiada para a propagação dos ideários da política multicultural, já vinha acontecendo nos Estados Unidos desde os anos de 1940/1950. Com base em estudos encomendados pelo governo como o Relatório Meriam<sup>25</sup> que apresentou as péssimas condições vividas por índios americanos denunciando escolas inadequadas e desrespeitosas do ponto de vista cultural, ações afirmativas foram desenvolvidas como políticas de compensação.

Com as denúncias feitas por meio do Relatório foi proposto um projeto “educativo intercultural” com “princípios a valorização da cultura ‘nativa’ e o desenvolvimento das populações indígenas”. Com esse projeto a escola indígena passa a ser o centro da comunidade com funções extraclasse como “lavanderia, horta, local para banho, oficina com ferramentas diversas e biblioteca” (COLLET, 2003, p. 175).

Após os termos intercultural e multicultural serem aceitos pelos movimentos sociais, foram incorporados pelos organismos internacionais e possuem importante papel nas reformas educacionais das políticas neoliberais dos anos de 1980/1990 na América Latina.

Considerando as linhas de financiamento para a adesão de pesquisadores aos temas (LARROSA, 2002), poucos são os estudos que problematizam os interesses dos organismos internacionais e das empresas filantrópicas capitalistas nesta política.

Em análise sobre o processo de inclusão das minorias no Peru, Fidel Tubino professor do *Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*, que desenvolve pesquisas e trabalhos na Amazônia peruana em programas de Educação Bilíngue Intercultural,

---

<sup>25</sup> O Relatório Meriam foi um documento que apresentou o levantamento das condições econômicas e sociais dos índios americanos durante a década de 1920. Os dados foram coletados por trabalho de campo num período de 7 meses. Foram feitas visitas por membros da equipe em 95 jurisdições diferentes, tanto reservas indígenas, agências, hospitais ou escolas e também comunidades onde índios migraram. Praticamente todos os estados ocidentais com qualquer considerável população indígena foram incluídos no trabalho de campo (MERIAM, 1928).

embora reconheça que as políticas de focalização e luta contra a pobreza, desenvolvidas e implantadas a partir dos anos 90, são políticas paliativas que não solucionam o problema, pois buscam resolver dentro do modelo e da ordem capitalista aos moldes do ideário neoliberal, entende que as discussões acerca da interculturalidade devem fazer parte da cultura política do estado democrático, uma vez que a cultura dos direitos humanos, o acesso à cidadania e as ações dos direitos legalmente reconhecidos garante a aprendizagem da língua e cultura de origem.

Tubino (2002) afirma que as políticas sociais e em particular as políticas educativas tem passado por dois momentos. O primeiro entre os anos de 1950 a 1980 em que há a expansão da educação primária na América Latina, com vista à formação de capital humano. A segunda, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, referem-se às políticas compensatórias e a retórica da discriminação positiva.

A ênfase centra-se na competitividade e na equidade assegurando por meio de financiamentos a melhoria da educação em zonas rurais e aos grupos marginalizados. Além disso, Tubino salienta que a educação multicultural e intercultural não tem acontecido na prática com os povos indígenas.

En síntesis, ni se mejoró la equidad de los resultados ni se adaptó el proceso educativo a las necesidades locales ya la diversidad cultural. Salvo algunas excepciones provenientes de iniciativas de la sociedad civil ligadas a proyectos de educación bilingüe de poblaciones indígenas en zonas rurales alejadas, la educación pública en América Latina no ha sido ni multicultural ni intercultural (TUBINO, 2002, p. 53)

Para ele a Interculturalidade é uma oferta ético-política de democracia inclusiva da diversidade cultural, com caráter ocidental e de modernização social, que visa por meio da promoção da tolerância cultural implantar uma política iniciada nos anos de 1970. A esse modelo o autor denomina de “Interculturalismo Funcional” (TUBINO, 2005, p. 2).

O Interculturalismo Funcional visa à promoção da tolerância e da paz, sem “tocar” as causas das diferenças sociais vigentes. Em contraponto a esse modelo de interculturalidade o pesquisador, prioriza o enfoque da “Interculturalidade Crítica” na educação, afirmando que,

El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad en nuestro país (TUBINO, 2005, p.3)

Para o autor, por meio da interculturalidade crítica promove-se o diálogo entre culturas sendo possível construir um pacto social e possibilitar a unidade nacional (TUBINO, 2005).

Catherine Walsh (2010), professora da *Universidad Andina Simon Bolivar*, sede de Equador, com trajetória de acompanhamento aos movimentos indígenas e afro-descendentes na América Latina, afirma que a atenção dada a Interculturalidade a partir dos anos de 1990 se insere no esforço de promover relações positivas entre a diversidade cultural, capaz de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças, capazes de trabalhar em conjunto para o desenvolvimento dos países a fim de construir uma sociedade justa, equitativa e plural, tal qual Tubino denomina de *Funcional*.

Para a autora, na lógica de desenvolvimento do capitalismo, em que “poucos” têm muito e “muitos” tem pouco, torna-se necessário disseminar a paz e a tolerância entre as diferenças.

Walsh (2010) e Tubino (2005) defendem a Interculturalidade Crítica como uma perspectiva que possa ir além da lógica funcional capitalista. Os autores entendem que a questão maior não é a diversidade em si, mas sim o problema de que a diferença é construída dentro de uma estrutura matriz colonial de poder hierárquico dominante. Nesse sentido, “Apuntala requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (WALSH, 2010, p. 78).

Como afirma a autora a Interculturalidade crítica ainda não existe, é algo para ser construído, mas é o caminho para um projeto necessariamente decolonial a fim de transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar condições necessárias de convivência entre a diversidade cultural.

Munõz Sedano, professor da Faculdade de Educação da *Universidad Complutense de Madrid* com vistas a um projeto intercultural que possibilite a construção solidária do mundo por meio da busca de novos modos de relação entre as culturas, promovendo a paz entre os diferentes define a necessidade de uma escola Intercultural a fim de contribuir “para um mundo mais humano, mais justo e mais solidário” defende o caráter humanitário que a escola pode passar a exercer como uma de suas funções. Para o autor, uma escola intercultural é aquela que,

[...] prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora (MUÑOZ SEDANO, 2001, p. 13).

A interculturalidade pensada sob essas perspectivas tem como intenção a modificação das chamadas práticas integracionistas e assimilacionistas. A França, segundo Collet (2003) é o país que melhor exemplifica a prática integracionista, cujo objetivo é a integração gradual dos indivíduos à cultura francesa. A prática assimilacionista, caracterizaria, segundo Collet (2003) o modelo anglo-saxão, desenvolvido na Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e nos EUA. Essa prática estaria direcionada não ao indivíduo, e sim a certos grupos, seria uma tentativa de adequação das minorias ao modelo de sociedade envolvente.

Em meio às reformas neoliberais e ataques aos direitos sociais, o Brasil, nos anos de 1990, assumiu um modelo de educação intercultural. Carvalho e Faustino (2015, p. 111) afirmam que as “agências internacionais”, como a UNESCO, consideradas “laboratório de ideias” do sistema capitalista, têm formulado e conduzido, desde o início dos anos de 1990, ações para o controle e a coesão social, esse é um exemplo de uma política de diversidade cultural que se diz inclusiva “focalizando” os grupos considerados vulneráveis: indígenas, afrodescendentes, deficientes, jovens e mulheres pobres.

Nesse projeto político e econômico, sob a ótica neoliberal, não ocorre à análise do contexto histórico e social em suas múltiplas determinações, esse projeto vai ao encontro dos defensores do pós-modernismo que afirmam que

“não há história, mas sim histórias e para determinados grupos que ocupam ‘lugares de onde falam’. Desse modo, existe a história da mulher, a história do homossexual, etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 98), e a história dos índios, cedendo espaço para análises que evidenciam o papel da cultura e de ações políticas baseadas em diferenças de identidade.

Entendemos que o projeto de educação intercultural presente na atual política não tem promovido modificações necessárias na escola indígena, uma vez que esse projeto vem para atender a política neoliberal sob o determinismo cultural relativista (SPIRO, 1998), o qual entende “que a realidade estudada só é explicável através do particularismo de diferenças culturais” (SILVEIRA, 2012, p. 101); e também, por desconsiderar a cultura, segundo Vigotski (1983) como produto da vida social e da atividade social humana.

Em levantamento realizado sobre as legislações vigentes no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, verificamos que foram elaborados e aprovados vários documentos que responsabilizam a escola pela oferta de uma educação diferenciada e inclusiva.

Em relação à educação escolar indígena, os objetivos referem-se ao uso das línguas indígenas, à valorização dos conhecimentos e saberes indígenas e a formação dos próprios índios para atuarem como professores em suas escolas. A esses objetivos, destacam-se três palavras de ordem, ideias centrais, presentes em documentos publicados pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação instituindo que uma escola indígena deve ser: *diferenciada, intercultural e bilíngue*.

Desta forma, entende-se que para atender a política neoliberal transfere-se para os indígenas a responsabilidade na oferta de uma educação intercultural, isto é, uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue esta garantida legalmente. Se esta educação não acontece a “culpa” é da própria comunidade indígena que não tem professores formados.

O Quadro 8 apresenta as leis e documentos publicados pelo MEC a partir da aprovação da Constituição de 1988 com direcionamentos a uma educação intercultural indígena.

Quadro 8: Documentos: educação escolar indígena: Brasil: 1988-2015

ANO	LEI/DOCUMENTO	REFERÊNCIA
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	BRASIL. Constituição (1988). <b>Constituição da República Federativa do Brasil</b> . Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
1991	Decreto Presidencial nº 26/1991.	BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. <b>Diário Oficial da União</b> . Brasília, DF, 1991.
1991	Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991.	BRASIL. Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, 1991. Disponível em: < <a href="http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40">http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40</a> > Acesso em 20 dez. 2015.
1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena	BRASIL. <b>Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar</b> . Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.	BRASIL. <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> . Brasília, 1996. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm</a> . Acesso em 20 dez. 2015.
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	BRASIL. <b>Referencial curricular nacional para as escolas indígenas</b> . Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
1999	Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação	BRASIL. <b>Parecer nº 14 de setembro de 1999</b> . Brasília, 1999. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf">http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf</a> > Acesso em 20 dez. 2015.
1999	Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.	BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. <b>Diário Oficial da União</b> . Brasília, DF, 1999.
2001	Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.	BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm</a> > Acesso em 20 dez. 2015.
2001	Referenciais para a formação de Professores Indígenas	Brasil. Ministério da Educação. <b>Referenciais para a formação de professores indígenas</b> . Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001.
2003	Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.	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, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm</a> > Acesso em: 09 mar. 2016.
2004	Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004.	BRASIL. <b>Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004</b> . Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf">http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf</a> > Acesso em 20 dez. 2015.
2008	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	NAÇÕES UNIDAS. <b>Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas</b> . Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.
2009	Decreto Presidencial 6.861 de 2009.	BRASIL. <b>Decreto nº 6.861 de 2009</b> . Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm</a> > Acesso em 21 dez. 2015.
2009	I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI)	BRASIL. <b>Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena</b> . Luziânia, GO, 2009.
2012	Parecer nº 13/2012 do Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Diretrizes	BRASIL. Parecer nº 13 de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=10806-pceb013-12-">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=10806-pceb013-12-</a>

	Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	<a href="#">pdf&amp;category_slug=maio-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a> > Acesso em 21 dez. 2015.
<b>2012</b>	Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012.	BRASIL. <b>Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012</b> . Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11074-rceb005-12-pdf&amp;category_slug=junho-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11074-rceb005-12-pdf&amp;category_slug=junho-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a> > Acesso em 21 dez. 2015.
<b>2014</b>	Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.	BRASIL. <b>Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014</b> . Brasília, 2014. Disponível em: < <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm</a> > Acesso em 21 dez. 2015.
<b>2014</b>	Parecer nº 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas	BRASIL. <b>Parecer nº 6/2014 de 2 de abril de 2014</b> . Brasília, 2014. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15619-ppc006-14&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15619-ppc006-14&amp;Itemid=30192</a> > Acesso em: 20 set. 2015.
<b>2015</b>	Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.	BRASIL. <b>Resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015</b> . Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&amp;category_slug=janeiro-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&amp;category_slug=janeiro-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a> > Acesso em 20 set. 2015.

Da mesma forma, no Paraná se iniciou a implantação de uma educação escolar indígena pautada pelos preceitos da política educacional dos anos de 1990 visando instituir uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada.

Quadro 9: Documentos publicados: educação escolar indígena: Paraná: 1989-2015

ANO	LEI/DOCUMENTO	REFERÊNCIA
<b>1989</b>	Constituição do Estado do Paraná	PARANÁ. <b>Constituição do Paraná</b> . Publicado no Diário Oficial nº. 3116 de 5 de outubro de 1989. Curitiba, 1989.
<b>1992</b>	Resolução 1119 de 10 de abril de 1992.	PARANÁ. Resolução 1119 de 10 de abril de 1992. Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR. <b>Diário Oficial nº. 3747 de 22 de Abril de 1992</b> . Curitiba, 1992.
<b>2002</b>	Deliberação nº 009/02.	. PARANÁ. <b>Deliberação nº 009/02</b> . Curitiba: SEED, 2002. Dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências.
<b>2006</b>	Instrução normativa nº 010/2006 – SUED/SEED.	PARANÁ. <b>Instrução normativa nº 010/2006</b> . Atribuições dos profissionais que atuarão nas salas de contraturno (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino e de salas apoio à aprendizagem (5ª a 8ª série) do ensino fundamental para a rede estadual de ensino, com alunos indígenas. Curitiba: SUED/SEED, 2006.
<b>2006</b>	Instrução nº 016/2006 – SUED/SEED	PARANÁ. <b>Instrução nº 016/2006</b> /. Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue kaingang – aproveitamento de estudos. Curitiba: SUED/SEED, 2006.
<b>2006</b>	Instrução nº 005/2006 – SUED/SEED	PARANÁ. <b>Instrução nº 005/2006</b> . Seleção de candidatas ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang - aproveitamento de estudos. Curitiba: SUED/SEED, 2006.



2007	Instrução nº 006/2007 - SUED/SEED.	PARANÁ. <b>Instrução nº 006/2007.</b> Seleção de candidatos ao curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue kaingang/guarani – integrado (4 anos) e normal kaingang – aproveitamento de estudos (2 anos). Curitiba: SUED/SEED, 2007.
2007	INSTRUÇÃO Nº 11/2007	PARANÁ. <b>Instrução nº 11/2007.</b> Estadualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas. Curitiba: DAE/SUDE/SEED, 2007.
2007	Parecer nº 423/07	PARANÁ. <b>Parecer nº 423/07.</b> Prorrogação do prazo para a estadualização das escolas indígenas. Curitiba: SEED, 007.
2008	Resolução 841/2008.	PARANÁ. <b>Resolução 841/2008.</b> Autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal – Bilíngue Kaingang ou Guarani, residentes em terras indígenas. Publicado no <u>Diário Oficial nº. 7688</u> de 27 de Março de 2008. Curitiba: SEED, 2008.
2009	Resolução nº 787/2009	PARANÁ. <b>Resolução nº 787/2009.</b> Dispõe sobre o processo de designação de diretores das escolas indígenas da rede estadual de educação básica. Curitiba: SEED, 2009.
2008	Parecer nº 826/08	PARANÁ. <b>Parecer nº 826/08.</b> Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Bilíngüe Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani. Curitiba: SEED, 2008.
2008	Resolução nº 2075/2008	PARANÁ. <b>Resolução nº 2075/2008.</b> Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.
2012	Instrução nº 006/2012 – SEED/SUED.	PARANÁ. <b>Instrução nº 006/2012.</b> Critérios para a organização de oferta de Língua Guarani e Kaingang nas Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino. Curitiba: SEED/SUED, 2012.
2015	Resolução nº 3945/2015-SEED.	PARANÁ. <b>Resolução nº 3945/2015-SEED.</b> Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 9595 de 11 de Dezembro de 2015. Curitiba: SEED, 2015.

Essas legislações visam “adaptar” a escola aos indígenas e não os indígenas a escola, conforme as políticas anteriores.

Entretanto, a educação escolar indígena apresenta ausência de planos e programas, materiais didáticos apropriados, currículos diferenciados, capacitação aos docentes para formularem projetos interculturais e bilíngues.

O ensino bilíngue ainda não é uma prática pedagógica consolidada e segura entre os professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas no Paraná. As formações (inicial e continuada) de professores carecem de ações específicas para o ensino da língua kaingang. Conforme os determinantes da atual política internacional que transfere a responsabilidade aos povos indígenas em definir a educação escolar indígena, faz necessário: a) consultar os povos indígenas para saber sobre suas expectativas em relação à

escola; b) investir na formação de professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas; c) na melhoria das estruturas das escolas, na formulação de propostas pedagógicas com a participação das comunidades e na produção de materiais didáticos bilíngues. Essas são ações que carecem do atual governo do Paraná.

### 3.3.2 O bilinguismo na escola Kaingang no Paraná

A educação escolar indígena, além da interculturalidade, tem como base central o ensino bilíngue. Megale (2005, p. 2) afirma ser difícil conceituar bilinguismo, mas apresenta algumas definições a partir de estudos realizados.

[...] ser bilíngüe é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000:6).

[...] Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000:6.).

[...] Titone, “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 apud HARMERS e BLANC, 2000:7).

A definição que acreditamos ser mais adequada no caso dos Kaingang do Ivaí é a de Macnamara, pois são várias as habilidades linguísticas que possuem como *falar, ouvir, ler e escrever*, o que ocorre com variações, dependendo da idade e do contato maior ou menor com a sociedade envolvente e a escola.

Mackey (2000) *apud* Megale (2005) define bilinguismo considerando quatro questões que se relacionam com as habilidades linguísticas. A primeira refere-se ao grau de proficiência, isto quer dizer que o conhecimento de uma e outra língua não precisa ser de mesmo nível. A segunda questão refere-se à função e o uso das línguas. As situações em que a pessoa faz uso de uma ou outra língua faz com que altere a estrutura e forma de uso das línguas.

A língua portuguesa para os kaingang tem função clara e específica: significa o acesso ao conhecimento da sociedade nacional que possui como língua padrão o português, além da possibilidade de defenderem seus direitos, lendo, interpretando e compreendendo a Constituição e demais leis que orientam a vida no país, pois todas as relações estabelecidas na sociedade brasileira se dão em língua portuguesa.

A língua portuguesa está fortemente presente no entorno das Terras Indígenas, na política educacional, na escola, na unidade de saúde, para conseguir um emprego na cidade, para entender, propor ou participar de projetos de sustentabilidade, na venda do artesanato. Assim, entendemos que para os Kaingang a língua portuguesa assume a função de comunicação, alianças, que dependem mais de leitura e escrita e nas relações com o poder público.

Já a língua kaingang, até o momento, é mais funcional em sua versão oral. É o que nos revela o relato da professora indígena Kaingang, Juraci de Oliveira Maciel, durante encontro de formação da Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE/UEM), em junho de 2016, ao falar sobre os saberes tradicionais em relação a curas e remédios... informando que este conhecimento não pode ser escrito e publicado (em kaingang ou português), porque há procedimentos culturais que regulam seu uso.

*[...] muitas coisas não se pode revelar para qualquer pessoa. Por exemplo, existe o Kamé. Eu sou Kairú. Se ele conhece algum remédio que faz efeito muito bom, ele pode revelar pra mim, mas que nem pra marca dele não pode, não faz efeito. Não faz efeito pra qualquer pessoa.*

A função da língua escrita kaingang para os índios, e seu uso na escola, apesar de ser um direito constitucional garantido, é assunto complexo que as comunidades estão discutindo e formulando proposições.

Podemos afirmar que o acesso à língua escrita em kaingang, por meio da alfabetização, para todas as crianças contribuirá para o registro de elementos da cultura e o desenvolvimento de conteúdos que podem constar na organização do currículo da escola, porém os conteúdos da cultura são permeados por regras nativas que na oralidade já estão bem organizadas e dominadas por todos os falantes e que as crianças se apropriam no dia a dia, na convivência familiar e com os mais velhos.

Ensinamentos, aconselhamentos, curas, rituais, remédios do mato, histórias contadas, estratégias de aliança e negociações com a sociedade capitalista que perpassam textos orais apresentados em assembleias comunitárias e na casa das lideranças, nem sempre podem ser escritos e fazer parte dos currículos, pois seriam acessados por todos.

Esses fatos não impedem que a criança aprenda a língua escrita kaingang, ela pode aprender a escrever em kaingang por meio de conteúdos que não sejam restringidos. Podem circular na escola textos escritos que não sejam sagrados, que não precisam ser “protegidos”. Trata-se de reconhecer e respeitar as diferentes culturas dos povos, pois “a língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua (FERREIRA e SOUZA, 2007 p. 3),

[...] a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo. [...] a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. A estrutura da língua que uma pessoa usa geralmente influencia a maneira como ela entende o seu ambiente. (CÂMARA JR., 1979 apud FERREIRA e SOUZA, 2007 p.3).

A escrita é considerada muito importante para os Kaingang (FAUSTINO, 2006), porém, escrevem mais em língua portuguesa e não está claro o que desejam que seja escrito e circule em kaingang. As etnografias disponíveis revelam questões importantes sobre o tema.

Mota (1994) demonstra que, desde o século XIX os Kaingang no Paraná, mantinham entre eles pessoas que sabiam ler e escrever, pois estavam em meio a perseguições, guerras, emboscadas por disputas de terras, reconfiguração de mapas territoriais, tratados, acordos e contratos com o governo.

Tinham muitas estratégias e desenvolveram políticas nativas para enfrentar a ocupação de seus territórios por fazendeiros e empresas colonizadoras. Muitos grupos, por não ter mais para onde fugir, para não sucumbir, foram forçados a negociações, tiveram que fazer alianças, assinar papéis. Não raro lidavam com notificações, cartórios, hotéis, rodoviárias, ônibus e toda série de procedimentos e ações que permeavam assinaturas de documentos com acordos que precisavam assinar com o governo (por meio do

SPI e FUNAI). Sabiam e sabem que a aprendizagem da leitura e escrita lhes daria maior margem de compreensão das relações sociais nas quais foram e estão envolvidos.

Quando eram assolados por doenças endêmicas trazidas de fora, que não pertenciam ao seu acervo de conhecimentos, tratamentos e curas, tinham que procurar remédios dos médicos, entender o funcionamento dos hospitais, as prescrições e orientações de saúde. Houve ainda, muitas transferências feitas pelos chefes de Posto que chegavam por escrito e tinham que ser cumpridas pelas lideranças. Há relatos orais amedrontadores que circulam pela Terra Indígena do Ivaí, sobre crianças que em passado recente, quando ficaram internadas, morreram com sede por não saberem pedir água em português. É recente o direito à acompanhante no hospital.

A terceira questão que envolve comunidades bilíngues refere-se à alternância de código. A frequência e a condição de alternância de uma língua para outra. Os Kaingang do Ivaí, na Terra Indígena só falam a língua kaingang, usando-a em todos os diálogos entre eles, sejam formais (reuniões, informações) ou informais (festas, jogos, conversas familiares).

Embora haja a presença diária de professores não índios, profissionais de saúde, pastores, comerciantes e amigos que circulam pela aldeia, a maior parte do tempo e no interior das casas estão só entre eles e, desta forma, a língua falada é sempre a kaingang.

A troca para a língua portuguesa se dá somente quando precisam conversar com não índio. Estando em dois ou mais kaingang, na presença de não índios alternam o uso das línguas na própria conversa. Com o não índio, usam o português, entre eles o kaingang.

Outro elemento linguístico é a interferência, como última questão apresentada pelo autor. Trata-se de como uma língua interfere na estrutura da outra. Durante conversação entre os kaingang, pudemos observar que algumas palavras, quando ditas, lembram a língua portuguesa, é o caso de *incora* (escola) *professo*, (professor) *rivro* (livro), *aroj* (arroz), *asukar* (açúcar) são considerados empréstimos.

Embora, pela ausência do fonema L, na língua kaingang, falem *garinha* ao invés de galinha, *burica* ao invés de bulica, na escrita as crianças pequenas,

dos anos iniciais do ensino fundamental, escrevem galinha e bulica, pois aprenderam que nem sempre escrevemos da forma como falamos.

Segundo os estudos, não se podem ignorar os contextos bilíngues<sup>26</sup> das minorias, pois muitas vezes os elementos são decorrentes de o “bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 389). No Brasil, segundo dados do IBGE (2010) são 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional. Apesar da divulgação destes dados, ainda é comum a imagem de que o Brasil é um país monolíngue.

O Brasil, segundo Cavalcanti (1999, p. 395), “não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas”. As comunidades indígenas, devido à garantia constitucional, possuem o direito de uma educação bilíngue, entretanto, o que temos observado é a carência de uma prática que priorize e valorize o bilinguismo.

Passados mais de duas décadas da aprovação da Constituição e do Decreto 26/1991 em que o MEC assumiu a educação escolar indígena, a ênfase ainda é dada no ensino de língua portuguesa. Como a realidade mostra um número maior de professores não indígenas nas escolas do Paraná, muito se justifica que não se ensina a língua kaingang porque não há um número expressivo de professores indígenas.

Em nosso entendimento isso poderia ser um dos motivos, porém entendemos também que só ensinamos aquilo que sabemos por isso, o professor que ministra aula de matemática tem o domínio da matemática, o professor que ministra aula de ciências tem o domínio dos conteúdos de ciências; quem ensina a língua kaingang tem que ter o domínio da língua kaingang.

Se a língua escrita kaingang ficar restrita ao espaço da escola indígena e da aldeia, que função teria? Então, no que avançou essa nova política educacional? Há a necessidade de visibilidade da língua kaingang fora do espaço das aldeias.

---

<sup>26</sup> De acordo com Cavalcanti (1999), há contextos bilíngues nas diversas regiões do Brasil: comunidades indígenas em quase todo o território; comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc); comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira; e não se pode esquecer das comunidades de surdos.

Há uma diversidade de contextos bilíngues indígenas. Em muitas comunidades, os violentos processos de expropriação e aldeamento levou à perda da língua indígena e, neste caso, a escola pode contribuir com sua revitalização e valorização.

Segundo os estudos, embora o Brasil apresente diferentes situações de comunidades indígenas, uma coisa é certa: todas elas são de tradição oral. Quando vão à escola “se deparam com uma língua(gem) totalmente desconhecida: o português escrito” (CAVALCANTI, 1999, p. 398).

Entretanto, do ponto de vista da pedagogia, não diríamos que a língua escrita em português seja totalmente desconhecida pelos indígenas, pois, há séculos, desde a colonização, se deparam com documentos, legendas, bandeiras, rótulos, cartas, livros, Bíblia... e veem pessoas lendo e escrevendo. Certamente compreendem a função da escrita em português.

Os indígenas, mesmo pertencendo a uma minoria linguística<sup>27</sup>, falam mais de uma língua, (geralmente o português e a língua indígena), mas não são reconhecidos e respeitados como bilíngues. Suas línguas tem pouca visibilidade para a sociedade. Para Cavalcanti (1999, p. 398) “[...] houve um processo de naturalização da invisibilidade desse tipo de bilinguismo”.

A entrada do *SIL*, e seus trabalhos desde a década de 1960 no Brasil, embora tenha contribuído com a ampliação da codificação de algumas línguas indígenas, promoveu a formação de monitores, tradutores da Bíblia, com a presença de cartilhas e de um rudimentar ensino bilíngue em escolas kaingang, voltado à catequização e disciplinarização indígena.

O método usado pelo modelo de educação do *SIL* pauta-se em um tipo de bilinguismo técnico/religioso, cujo objetivo foi “aprender e decodificar as línguas indígenas para realizar a tradução de textos bíblicos e abrir caminho à conversão indígena ao protestantismo via escola” (FAUSTINO, 2006, p. 233).

Estando presente apenas nos anos iniciais da escolarização o modelo implantado pelo *SIL*, recomendado pela UNESCO (FAUSTINO, 2006), é chamado de bilinguismo de transição, ou bilinguismo de ponte.

No bilinguismo de ponte, a língua materna é o caminho para ensinar a língua nacional. Parte-se da língua materna indígena, que passa a ser

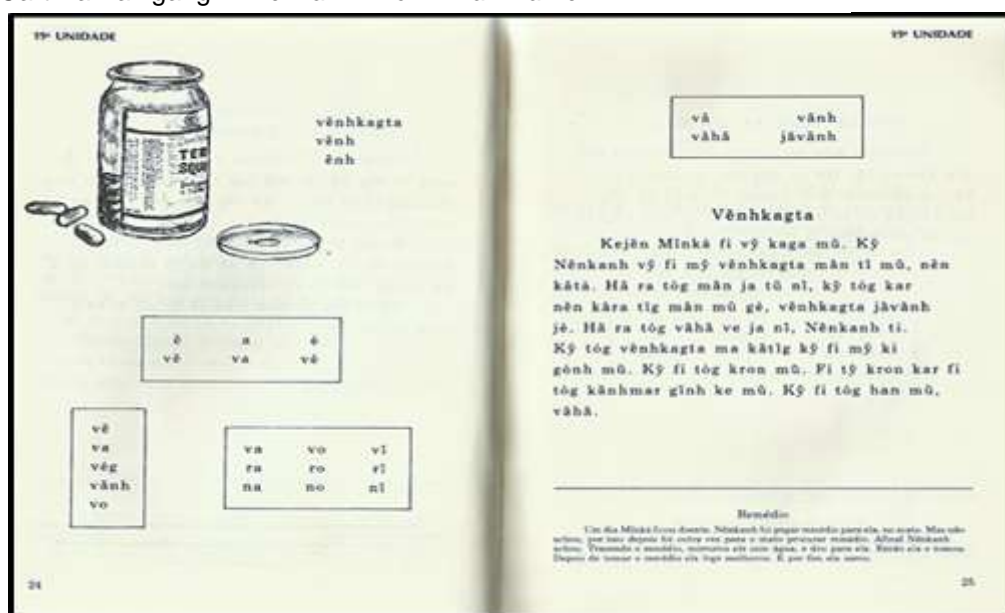
---

<sup>27</sup> Cf. Instituto Socioambiental (ISA), <http://piib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>.

ensinada, em curto período de tempo, até que a criança relacione fonema com grafema, perceba que com a escrita podemos representar o que falamos, reconheça e se aproprie do alfabeto, monte sílabas, palavras e pequenos textos. A partir deste processo, feito em língua indígena, a criança já estaria apta a ler em português e aprender a escrever nesta língua.

Analisando a Cartilha Kaingang 2<sup>28</sup>, *Nenkanh mré Minká fi kãme*, e o livro de leitura Kaingagn *Nenkanh mré Minká fi kãme*<sup>29</sup> que fazem parte de uma série de publicações, cujo objetivo, era que os monitores indígenas fizessem uso no programa de educação bilíngue da FUNAI, observamos que os textos escritos e os encaminhamentos são muito semelhantes aos modelos dos métodos de alfabetização usados no Brasil, nesse período uma mistura entre o método sintético e analítico.

Figura 2: Cartilha Kaingang 2: *Nenkanh mré Minká fi kãme*



Fonte: SIL, 1977a.

Cada unidade inicia com palavras seguidas de letras e sílabas. Na sequência, iniciam os textos que vão relatando histórias que tentam inserir

<sup>28</sup> Faustino (2006) em levantamento sobre as cartilhas elaboradas pelo SIL no Paraná, apresenta 11 títulos publicados na língua Kaingang: **To jan-fan 2-4** (Cartilha Kaingang, dialetos central, sudoeste e sudeste), **To jên-fê 1** (Cartilha Kaingang, dialeto sudoeste), **To ke je 1-4** (Cartilha Kaingang, dialeto do Parana), **To ke je 3-9**, **To ke je!**, **Fog-vi-ki-kanhranjafa** (Livro de leitura na língua Kaingang), **Nênkanh mre Minka fi kame** (Livro de leitura Kaingang), **Nênkanh mre Minka fi kãme 2** (Cartilha Kaingang), **Nênkanh tÿ Minka fi mre kãme 1** (Cartilha Kaingang), **To jan-fa 1** (Cartilha Kaingang, dialetos central, sudoeste e sudeste).

<sup>29</sup> A cartilha e o livro de leitura analisados fazem parte do Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá.

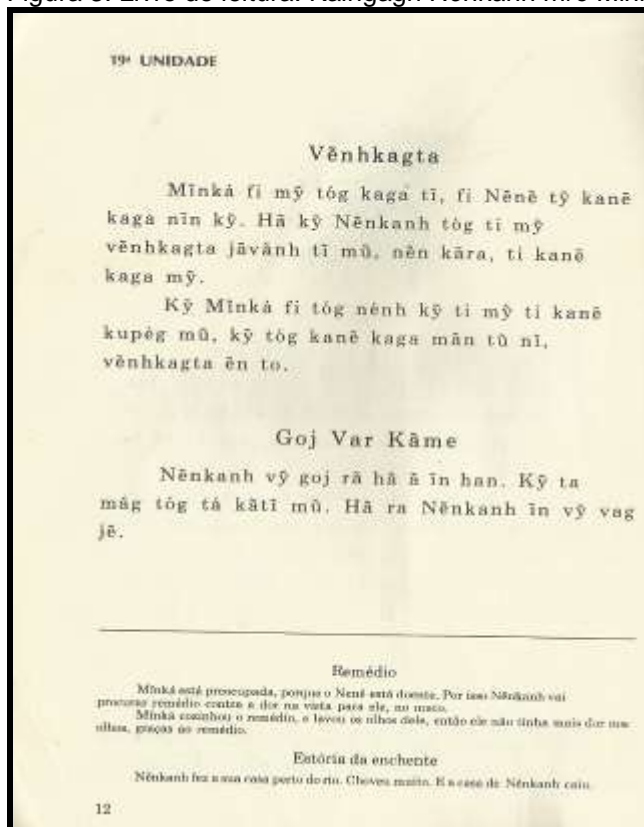


aspectos da cultura, porém, carregada da ideologia protestante à qual os missionários linguistas são adeptos.

Apresentando-se como um material na língua indígena e, portanto, adequado à cultura, na figura acima em que o assunto é “remédio”, não há, por exemplo, a imagem de uma planta para que o estudante indígena possa fazer a associação e compreender, mesmo sem ter ainda, o domínio do código, a que se refere o texto. A cartilha do *SIL* aproxima-se do método misto, entretanto, não há atividades que as crianças possam realizar. Apenas palavras, letras e textos.

Para cada tema da unidade há um texto a ser lido no *Livro de leitura Kaingang*. No caso apresentado o texto de leitura refere-se ao “remédio”. Usa-se uma imagem do remédio alopático, predominante na sociedade capitalista e um texto mencionando “remédio do mato”, que envolve os conhecimentos e práticas kaingang

Figura 3: Livro de leitura: Kaingagn *Nenkanh mré Minká fi kãme*



Fonte: SIL, 1977b.

Os fatos e histórias com os personagens *Nenkanh* e *Minká* são desconexos e descontínuos. O material carece de ilustrações que possam

ajudar a criança a “ler” o texto. Nas palavras de Faustino (2006) o projeto do *SIL* e o uso de seus materiais

[...] geram uma aprendizagem reducionista, ineficiente para uma escolarização mais ampla. Com esta metodologia, alguns indivíduos entre os Kaingang e Guarani no Paraná aprenderam a ler e escrever (dominar o código conhecendo letras e sons correspondentes por meio de técnicas de associação, memorização e repetição) na língua materna, mas os grupos dela não se apropriaram e o uso que se faz da escrita e da leitura na própria língua, além de ser fragmentário, ficou restrito ao contexto específico da escola ou da igreja (FAUSTINO, 2006, p. 234).

As práticas de sala aula, a partir dos anos de 1970, nas escolas indígenas do Paraná, quando “adotaram” o projeto educacional do *SIL*, vão ao encontro das discussões dos métodos de alfabetização que ocorriam nas escolas dos não-índios.

Atualmente, por meio das legislações vigentes, a alfabetização da criança indígena deve pautar-se em uma educação bilíngue e intercultural, isto é, o ensino e aprendizagem da língua indígena e da língua portuguesa, com conteúdos relevantes às culturas indígenas. Uma educação bilíngue com este encaminhamento, afirma Amaral (2011, p. 4), “[...] pode contribuir de forma decisiva para a manutenção de línguas minoritárias que sofrem forte pressão das línguas nacionais”.

Antropólogos, linguistas, educadores, muitas vezes discutem e analisam o bilinguismo no intuito de entender o que é, legitimar o direito dos índios e argumentar como se pode desenvolvê-lo na educação escolar indígena. Concordamos com Vigotski (2005, p. 3), quando afirma “que todo o problema de bilinguismo deve ser tomado não de forma estática, mas dinamicamente, no aspecto do desenvolvimento da criança”. Isso quer dizer que, a forma como a criança vem se desenvolvendo, sua relação com os mais velhos, com outras crianças, com os irmãos e com os pais, influencia no desenvolvimento do bilinguismo.

A questão do bilinguismo, diz Vigotski,

[...] não é somente uma questão sobre a pureza da língua materna dependendo da influência da segunda língua, mas uma questão bem mais complexa e bem mais ampla que inclui o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da

criança em toda riqueza do conteúdo psicológico atribuído normalmente a este conceito (VIGOTSKI, 2005, p. 3).

A escola, em todos os seus níveis, tem sido uma reivindicação dos povos indígenas no Brasil. Conforme a I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI, 2009), indígenas de todas as regiões apresentaram as demandas de suas comunidades, especificando-as. A valorização das culturas e das línguas indígenas nas escolas se destacam pela expansão de todos os níveis de ensino.

Por meio desta pesquisa observou-se que na escola indígena da TI Ivaí no Paraná, a inserção da criança na educação infantil, com a presença de professores indígenas regentes em sala de aula, tem contribuído para que as crianças desenvolvam mais a oralidade na própria língua kaingang, pois as situações criadas pelo ambiente escolar e os professores, estimulam e favorecem a interação.

Há ainda a aprendizagem em língua portuguesa, pois nas escolas mencionadas, há forte presença de professores não índios e, então, a língua portuguesa é usada permanentemente. No pátio em sala de aula, os professores se dirigem às crianças, cumprimentam, brincam, fazem perguntas, dão comandos como: entrem na fila, lavem as mãos, sentem, fiquem em silêncio, ouçam com atenção, pequem os materiais, recortem, pintem... A língua portuguesa oral é aprendida em sua aplicação prática. Aprendendo a se comunicar em português, a comunidade entende que terão melhores condições de se alfabetizar em português, tornando-se uma criança, um adulto bilíngue. Considerando que a escolha dos professores é feita pelas lideranças, após a classificação do Processo Seletivo Simplificado (PSS) (SEED-PR), esta questão da grande presença de professores não-índios nas escolas indígenas necessita maiores estudos.

Na próxima seção com o intuito de entender o processo de alfabetização das crianças indígenas, apresentamos as concepções de ensino e aprendizagem, uma vez que permeiam e orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

#### **4. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização ocupa um papel importante no processo de desenvolvimento intelectual humano, pois trata-se de um complexo mecanismo cultural de expressão da linguagem. Apropriar-se dos códigos e das ferramentas da escrita, é um dos caminhos que contribui, ontologicamente, no processo de humanização.

A escola, instituição promotora de conhecimentos científicos, possui relevante compromisso com o desenvolvimento integral da criança assegurando a elas, dentre vários conhecimentos, o domínio da escrita como instrumento de ampliação do psiquismo e de condição básica para a efetiva participação na vida política, cultural, econômica e social.

Desde a criação da escola, nas sociedades antigas, a ação pedagógica tem como base filosofias e teorias que orientam e sustentam as práticas em sala de aula. Isso ocorre com ou sem consciência do professor.

Em relação às escolas indígenas, ainda está em desenvolvimento filosofias, epistemologias e pedagogias próprias de cada etnia. O campo desta pesquisa evidenciou que as práticas pedagógicas nas escolas indígenas no Paraná são permeadas por concepções não indígenas de ensino e aprendizagem.

Assim, cabe perguntar, de que forma o processo de alfabetização vem sendo desenvolvido nas escolas indígenas? Que concepções influenciaram e influenciam esse processo? Apresentamos e discutimos, nesta seção, algumas das principais concepções utilizadas e presentes nos processos de ensino e aprendizagem durante a alfabetização.

No Brasil, são notáveis duas teorias do conhecimento, advindas da área da Filosofia, que influenciaram e influenciam concepções e projetos de alfabetização. Cada uma busca atender aos interesses e necessidades de formação humana, de acordo com o contexto da época: a Teoria Empirista e a Teoria Apriorística. Dessas teorias há as ramificações tanto na área da psicologia quanto na área da educação, que buscamos sistematizar.

#### 4.1 Concepções liberais e neoliberais: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Construtivismo

A Teoria Empirista foi defendida pelo pensador liberal John Locke, na metade do século XVII (1632-1704), quando a burguesia nascente buscava acesso ao poder político por meio de uma mudança na forma com que a nobreza e o clero conduziam a formação humana na Europa, baseada no teocentrismo.

Locke escreveu que o conhecimento se forma a partir das experiências do sujeito. Usou a conhecida expressão de que o ser humano, ao nascer, é uma *tábula rasa*. Algo como um papel em branco, a ser a partir da experiência sensível. Esse teórico não anseia pela universalização da educação. Para ele, a educação deve ser diferenciada para aqueles que governarão e para aqueles que serão governados.

Segundo Aranha (1989, p. 139), nesta concepção, o pensamento vai se constituindo mediante as experiências da criança, realizadas por meio dos sentidos.

Encontra-se forte expressão dessa teoria do conhecimento na psicologia Comportamentalista que destaca a “importância dos fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24). No campo educacional as tendências tradicional e tecnicista, no Brasil, retratam os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem por meio dessas vertentes.

O Ensino Tradicional que perdurou na educação do Brasil colônia, até meados XIX, afirma Saviani (2002), é centrado no professor, cuja competência é transmitir os conteúdos. Na prática de sala de aula, são utilizadas aulas expositivas, exercícios repetitivos, para a memorização, já que o aprendiz é considerado uma *tábula rasa*.

A alfabetização, nessa concepção, apoia-se na repetição e memorização de letras, de sílabas, por meio de cópias e exercícios de fixação. O conhecimento que a criança possui da escrita, não é levado em consideração, a cartilha é a base do processo e seu uso é feito de forma sequencial: do que é considerado mais simples ao mais complexo.

Ser alfabetizado, nessa perspectiva, é ser capaz de memorizar e reproduzir, de forma escrita, o que aprendeu. A leitura é mecânica e sequencial devendo o leitor ter decorado o alfabeto, escrever o nome próprio e saber copiar palavras, frases e textos com letra legível. Saviani (2002) ressalta que a crítica feita a esse modelo de educação não se refere ao método tradicional em si mesmo, mas, na aplicação mecânica ao qual foi desenvolvido por influência da burocratização e funcionamento da escola.

Essa foi uma das primeiras formas de alfabetizar que chegou da Europa ao Brasil e que foi utilizada na instrução de jovens e crianças indígenas durante o processo de catequização e até recente, com as cartilhas do *S/L*.

A duração e eficácia do chamado método tradicional de ensino atravessou séculos, sendo questionado apenas com o advento da República, na passagem do século XIX para o século XX quando houve, no país, um profícuo debate sobre os rumos da educação para se constituir uma nova sociedade, aos moldes da sociedade industrial europeia. Várias décadas de debates e proposições, novas ideias foram se firmando e consolidando com a chamada Educação Nova, nos anos de 1920, sob influência norte americana.

Em meados dos anos de 1930, com a ação dos “Pioneiros da Educação” uma nova forma de pensar o ensino foi sendo pensada no país, a Escola Nova. A Escola Nova, por exigir laboratórios, bibliotecas e diferentes espaços de aprendizagem só se consolidou em escolas das capitais ou escolas particulares. Em meio rural e nos bairros urbanos, permaneciam escolas contando apenas com cartilhas, professores, giz e quadro de giz. Trataremos dos pressupostos teóricos da Escola Nova no segundo grupo de Teoria do Conhecimento.

O Ensino Tecnista, segundo Saviani (2007, p. 380) que já vinha influenciando a prática pedagógica a partir da primeira metade do século XX, inspirada nos princípios da racionalidade, neutralidade, eficiência e produtividade, o processo educativo passa a se reorganizar de forma objetiva e operacional, propagando “propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.”

O aspecto principal dessa tendência pedagógica é a organização racional dos meios, professor e aluno ficam em segundo plano, uma vez que o

ambiente e as experiências vividas é que conduzem a aprendizagem dos educandos e são determinados pelo comportamento. *Aprender a fazer* seria a questão central dessa vertente.

Em relação à alfabetização, ocorrem as discussões do uso dos dois métodos de ensino (analítico e sintético), pois a preocupação era a de mostrar a eficiência na aquisição da leitura e escrita. Assim, a alfabetização é reduzida a técnicas de ensino, onde o aluno deve, apenas, executar comandos. Há extrema valorização no “fazer” individual, da reação aos estímulos e resposta aos programas implementados pelos professores. Permanece a repetição e a memorização, já enfatizadas na tendência tradicional. A alfabetização é pensada “passo a passo”, de forma a modelar o aluno.

Com as crianças indígenas, em um período em que os projetos de ensino eram dirigidos por missionários, essa tendência praticamente não foi aplicada na prática.

A segunda Teoria do Conhecimento, que abordamos nesse trabalho, é o Apriorismo. A experiência ou raciocínios *a priori*, são os princípios do apriorismo. Essa teoria considera que a criança quando nasce, traz consigo, *a priori*, as condições, já determinadas – inata – para construir o conhecimento. O inatismo refere-se à concepção “segundo a qual certas ideias, princípios ou estruturas do pensamento são inatas em virtude de pertencerem à natureza humana — isto é, à mente ou ao espírito — sendo, portanto, nesse sentido, universais” (JAPIASSU; MARCONDES, 1990, p.145).

De origem platônica acredita-se que não há necessidade de esforço no ensino, pois o sujeito, estimulado por ações externas, “despertará” a ideia que já possui em seu interior, uma vez que as estruturas cognitivas seriam inatas. No campo da psicologia, a abordagem inatista-maturacionista representa essa teoria, partindo do princípio de que “fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança do que os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência” (FONTANA; CRUZ, p. 13).

Dessa teoria extraiu-se a psicologia da criança que Piaget (2003, p.74) denominou de “epistemologia genética”. Esta psicologia influenciou a educação, como afirma Piaget, ao explicar as razões que o levaram a se dedicar, por mais de 30 anos, aos estudos de psicologia da criança,

destacando que foi “para conhecer melhor a própria criança ou com o objetivo de aperfeiçoar os métodos pedagógicos” (PIAGET, 2003, p. 99).

Ao considerar que a “teoria do desenvolvimento, infelizmente, é bem mais elaborada que a da aprendizagem” (PIAGET, 2003, p. 89), Piaget, define a hereditariedade, o meio físico e o meio social, como os principais fatores do desenvolvimento da criança. Para ele, é “impossível explicar as *condutas senso-motoras inatas* sem esta hipótese da hereditariedade do adquirido. Isto é mais razoável, em particular, no caso dos reflexos (absolutos) que estão no ponto de partida das reações senso-motoras” (PIAGET, 2003, p. 100, grifos nosso).

Aproximando-se da Teoria do Conhecimento Apriorística e Inatista, Piaget considera que a criança, ao nascer, traz consigo as estruturas cognitivas prontas, mas que estas serão, por meio da maturação e das experiências, desenvolvidas, “[...] a maturação, sem dúvida alguma, nunca aparece independente de certo exercício funcional, onde a experiência desempenha, portanto, seu papel” (PIAGET, 2003, p. 101).

Desde 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros com as críticas ao ensino tradicional, essa teoria que fundamenta o escolanovismo, vai ganhando espaço nas propostas de educação. A tendência da Escola Nova norte americana, é marca da década de 1930, quando em 1931 no Rio de Janeiro de 12 a 20 de dezembro ocorreu a *IV Conferência Nacional de Educação*. Tratava-se de uma Assembleia de “técnicos de todos os Estados do país. [...] aos quais a Pátria confiou a sagrada tarefa de exterminar ou, pelo menos, combater o analfabetismo” (SANTA CATARINA, 1931, p. 6). Durante a Conferência foi apresentado por Anísio Teixeira, relator do tema geral “As grandes diretrizes da educação popular”, o método da Escola Nova ou Escola Ativa.

Como forma de romper com o ensino tradicional publica-se em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, redigido por Fernando de Azevedo, e assinado por mais 26 intelectuais brasileiros<sup>30</sup>, todos participantes da Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924.

---

<sup>30</sup> Fernando de Azevedo; Júlio Afrânio Peixoto; Antonio de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Manoel Bergstrom Lourenço Filho; Edgar Roquette-Pinto; José Getúlio da Frota Pessoa; Júlio César Ferreira de Mesquita Filho; Raul Carlos Briquet; Mário Casassanta; Carlos Miguel Delgado de Carvalho; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; José Paranhos Fontenelle; Carlos Roldão Lopes de Barros; Noemy Marques da Silveira Rudolfer; Hermes Lima; Atílio



Em vários países do mundo outros intelectuais<sup>31</sup> lideravam o movimento da educação nova, intelectuais esses que inspiraram os educadores brasileiros. Jean Piaget<sup>32</sup>, também idealizou a Escola Nova, que muito influenciou no Brasil. Nessa nova concepção de escola, a base está na “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (O MANIFESTO, 1984, p.416). Seria função da Pedagogia Nova entender que o “espírito cresce de ‘dentro para fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (O MANIFESTO, 1984, p.416).

Naves (2010, p. 456), analisando os escritos de Piaget entre 1920 a 1940, período em que se consolidava na Europa o “Movimento Renovador da

---

Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Benevides de Carvalho Meireles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armando Álvaro Alberto; Sezefredo Garcia de Rezende; Carlos Alberto Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Rodrigues Gomes. Para saber mais dos autores, ver: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 235-239.

<sup>31</sup>Édouard Claparède, Alfred Binet, Théodoro Simon, Jean-Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Émile Durkheim, Georg Kerschenstein, Jhon Dewey, William Kilpatrick, Henri Wallon, Henri Piéron, Edward Lee Thorndike, e até mesmo, Lunatsharky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917 (LEME, 2005, p. 169).

<sup>32</sup> Jean Piaget, nesse período, idos anos 30, encontrava-se em Genebra, local onde havia assumido a direção de estudos do Instituto Jean Jacques Rousseau, desde 1921. A partir de 1925 o Instituto passou a receber ajuda da fundação Rockefeller e criou o Bureau Internacional de Educação (BIE), Traz (1929 *apud* Parrat-Dayán, 2006, p. 13) “qualifica esta instituição como o lugar de ensaios pedagógicos cujo desejo é o de fazer aumentar a paz na escola”, isto já era propugnado pelos renovadores da educação de “pôr a educação ao serviço da paz, [...] em fins do século 19”. Convém ressaltar que em 1920, acontecia em Genebra a 1ª Reunião da Liga das Nações e mais tarde desenvolveu o grande centro permanente de informação: o BIE. Após a Segunda Guerra Mundial, em 1942, a ONU e o BIE organizaram conferências em Londres, no México, nos Estados Unidos e na França com o objetivo de promoção da paz. Em novembro de 1945 foi criada a UNESCO e o BIE passou a ser um “escritório” de representação da Unesco, “nos trabalhos preparatórios para a fundação e organização do programa da Unesco, colaboraram dois eminentes educadores brasileiros: Abgar Renault e Anísio Teixeira” (LOURENÇO FILHO; MONARCHA, 2004, p. 28). Piaget, se tornou diretor do BIE em 1929, ao lado do diretor adjunto Pedro Rosselo, permanecendo nesta função até 1967, isto é, por 40 anos. Parrat-Dayán, (2006, p. 13) explica que com Piaget na direção o BIE passou a ter nova orientação com uma perspectiva técnica, afirma a autora “como disse Piaget ‘coordenar aquilo que se está fazendo e não construir coisa nova’”, por meio dessa estratégia Piaget, considerava que iria contribuir com mudanças na área da educação, porque, continua Parrat-Dayán, “cada país poderá ver o que acontece na área da educação, nos outros países e no interior do próprio país. [...] a perspectiva de Piaget, pode se resumir no espírito de objetividade, nos debates técnicos e na difusão em uma neutralidade estrita”. No BIE são reunidos documentos pedagógicos, realizadas pesquisas de campo, conferências internacionais, anuais, sobre a educação, exposições e aulas para professores. A finalidade principal do BIE é a de promover a paz e a compreensão internacional pela educação. O BIE permitiu o conhecimento de diferentes sistemas educativos e favoreceu a difusão dos métodos da educação nova. Piaget redigiu, na qualidade de diretor do BIE, cerca de quarenta discursos e relatórios, todos publicados aos cuidados do BIE, entre 1930 e 1967 (MUNARI, 2010).

Educação” afirma que “a presença de Piaget na discussão pedagógica é um fato e a bibliografia disponível sobre o percurso intelectual e profissional desse autor, bem como a literatura relativa às questões pedagógicas do século XX, confirmam-no de maneira incontestável”.

O envolvimento de Piaget com as questões da educação torna-se evidente ao assumir a direção do *Bureau Internacional de Educação (BIE)* entre 1929 a 1967, instituição voltada, especialmente, às discussões pedagógicas, principalmente por uma educação nova.

Nesses 40 anos, Piaget redigia, cuidadosamente, o “Discurso do Diretor”<sup>33</sup>, apresentado ao Conselho do *BIE* e à Conferência Internacional de Instrução Pública, “É nesta coleção de uns 40 textos – esquecidos pela maior parte dos comentaristas da obra de Piaget – que se encontram, expressos mais explicitamente do que em seus outros escritos, os elementos do credo pedagógico de Piaget”, diz Munari (2010, p. 16).

Pelos escritos elaborados do “Discurso do Diretor”, Piaget influencia a organização da Escola Nova, tanto na Europa quanto no Brasil, “O Piaget psicólogo já tinha proporcionado ao educador uma série importante de dados experimentais em apoio aos métodos ativos – preconizados igualmente por Montessori, Freinet, Decroly e Claparède” (MUNARI, 2010, p. 22).

Piaget considerava a coerção como o pior método pedagógico, da mesma forma que considerava o conhecimento como verdadeiro se fosse redescoberto pelo próprio aluno. Nessa direção o aluno é convidado a participar ativamente de seu conhecimento, reconstruir por si mesmo aquilo que tem para aprender.

Os princípios da educação ativa aplicam-se também a aprendizagem de uma língua viva, afirma Piaget (1965, p. 44) *apud* Munari, (2010, p. 20)

---

<sup>33</sup> Os Discursos do Diretor redigidos por Piaget encontram-se publicados em inglês, devido aos limites do trabalho faremos uso do livro “Jean Piaget de Alberto Munari”, traduzido e organizado no Brasil por Daniele Saheb, publicado pela Fundação Joaquim Nabuco e a editora Massangana em 2010. Nas primeiras páginas do livro é apresentado um recorte da biografia do autor: “Alberto Munari (Suíça) é psicólogo e epistemólogo, professor da Universidade de Genebra, onde dirige, desde 1974, a Unidade de Psicologia da Educação. Alberto Munari colaborou com Piaget de 1964 a 1974 e obteve, em 1971, seu título de doutor em psicologia genética experimental, sob a orientação de Piaget” (p.11).

“aprender a língua na forma mais direta possível para poder dominá-la; para refletir sobre ela na dedução da gramática”. Para Piaget

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, *tateando*, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949, p.39 *apud*, MUNARI, 2010, p. 18).

No Brasil, a tendência da Escola Nova ou Escola Ativa se manteve até por volta dos anos de 1950/1960, em apoio aos métodos ativos, isto é, *aprender fazendo* e ter a *participação* da criança no planejamento das ações.

Esta tendência, no campo da alfabetização, se apresentam nos métodos globais, que se fundamentam na ideia de que a “criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2005, p. 32).

Saviani (2002), ao explicar as tendências educacionais brasileiras, afirma que o escolanovismo entende a educação por meio do “aprender a aprender”. Para isso, essa concepção, em contraposição ao ensino tradicional desloca...

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centra na ciência da lógica para uma pedagogia de experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2002, p. 9).

Para atender essa concepção de ensinar e aprender, a escola precisava organizar o seu próprio sistema. Dessa forma, o professor teria como função estimular e facilitar a aprendizagem, cuja iniciativa para a aprendizagem partiria do próprio aluno. As salas de aula não poderiam “exceder de 20, sob pena de não haver, em tais escolas, senão o rótulo do que pretenderiam ser” (SANTA CATARINA, p. 19).

A aprendizagem da leitura e escrita das crianças seria decorrente de um ambiente alfabetizador/estimulador, que por meio da interação com esse ambiente e dos estímulos dados pelo professor, espontaneamente, a criança iria aprender a ler e escrever, uma vez que, não há necessidade de esforço no ensino, isto quer dizer que,

[...] o professor que tem uma concepção apriorista entende que o aluno traz um saber e que ele apenas precisa trazer à consciência, organizar, ou ainda recheiar de conteúdo. O professor e a escola são facilitadores dessa ação. Todos já nascem sabendo, cabendo à ação pedagógica apenas desencadear um processo de descoberta daquilo que o aluno possui a priori (BECKER, 2001, p. 19).

Para atender a “nova escola”, a escola precisaria de um “aparelhamento todo especial, que não poderia ser adquirido para todas as escolas do país, em vista do lastimável estado das finanças, quer da União, quer dos Estados” (SANTA CATARINA, 1931, p. 20). Nessa perspectiva e entendendo a situação de mazela que muitas crianças viviam e ainda vive no Brasil, esse modelo de escola organizou-se em escolas experimentais muito bem equipadas e direcionadas a pequenos grupos de elite, não chegando à organização do ensino para os demais estudantes, de forma que, na maioria das escolas, permaneceu a educação tradicional.

Saviani (2007) aponta que os princípios da Escola Nova perduraram até 1961, quando entram em cena as discussões da pedagogia tecnicista, já discutida nessa seção.

Passados 50 anos de inserção das ideias da Escola Nova, na década de 1980, no contexto da crise econômica mundial, das mudanças no mundo do trabalho, com altas taxas de desemprego (FORRESTER, 1997), tivemos no Brasil a adoção do ideário construtivista<sup>34</sup>, cujos princípios se apresentam em

---

<sup>34</sup> O Construtivismo (FERREIRO, 1993) é uma teoria com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget que busca a explicação de como a criança aprende. Defende a participação ativa da própria criança, com o argumento de que ela constrói o seu conhecimento, por meio da experimentação, do trabalho em grupo e de estímulos que possam gerar dúvidas, para que, assim a criança busque as respostas. O erro é entendido como um dos pontos fundamentais da construção do conhecimento, errar significa ter dúvidas, e ao ter dúvidas, pressupõe que a criança buscará respostas. Rejeita a transmissão de conteúdos por acreditar que essa metodologia centra o ensino no professor e torna o processo enfático. Duarte (2001) diz que, na concepção construtivista o ponto de partida para o ensino é a criança e não o conteúdo, e nem o professor, e que esse ideário esteve presente no lema “aprender a aprender” que orientou a organização dos PCN e se destacou no Relatório Delors. César Coll, consultor da

consonância aos da Escola Nova, com base no lema “aprender a aprender” como finalidade última da educação (DUARTE, 2001).

O “aprender a aprender” torna-se a filosofia reeditada pela UNESCO, e disseminada aos países membros da ONU como uma novidade na área da educação (DELORS, 2001), a partir do ano de 1993. A UNESCO, no plano do discurso, pretendeu que todas as escolas adotassem essa tendência, mesmo que não fossem equipadas com laboratórios, bibliotecas, quadras desportivas e outros.

O Plano Decenal de Educação para Todos, pactuado pelo governo neoliberal no Brasil, informa que “Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades” (BRASIL, 1994). Nota-se que a ênfase, nesse contexto, passa a ser dada aos modos próprios de aprendizagem.

Sem vir acompanhado da garantia de formação dos professores, do equipamento físico das escolas, da disponibilidade de materiais didáticos adequados, da mudança de projetos e currículos, transfere-se para o sujeito indígena, ou à escola indígena, a capacidade de produzir o seu sucesso ou o seu fracasso na educação intercultural bilíngue.

#### **4.1.1 O ideário construtivista e as orientações para as escolas indígenas**

Com as orientações dos organismos internacionais de atenção às minorias, a educação escolar indígena foi reestruturada e o MEC, ao assumir, em 1991, juntamente com estados e municípios, a responsabilidade por esta modalidade de ensino, criou o Comitê de Educação Escolar Indígena, em 1992, que elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

O documento estabelece que a “alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo, primordialmente através da escrita e da leitura”

---

elaboração dos PCN, construtivista, expõe o “aprender a aprender” como finalidade última da educação.

(BRASIL, 1994, p.15), nesse sentido, é intenção da lei que o processo de aquisição da escrita e da leitura aconteça de forma significativa e contextualizada; que a criança indígena entenda quais são as funções sociais da escrita. Para Faustino (2006, p. 153) esse documento é a-histórico, pois “menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira”. Omite, diz a autora, que

A relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade. Sem analisar esta situação anuncia o desejo de construir uma “relação positiva” com as sociedades indígenas afirmando que a escola tem um papel fundamental neste projeto (FAUSTINO, 2006, p. 153).

Mais recentemente, temos vivenciado um período de perdas de direitos indígenas, conquistados com suas lutas seculares. Desta forma é muito importante que se tenha a clareza de que a escola não é e nem será redentora das questões indígenas cujos problemas têm fundamentos em interesses econômicos exploratórios do sistema capitalista.

Vivenciamos a falta de demarcação de terras, o desmatamento, invasões, agronegócio, poluição dos rios, crescimento da população indígena sem o aumento das áreas de roças familiares, diminuição de investimento governamental em políticas públicas, como casas, renda mínima, saúde, saneamento e etc. Estas questões que forçam migrações indígenas para as cidades em busca de sobrevivência, acarretando rupturas culturais e linguísticas, nenhuma escola, por melhor organizada, democrática, intercultural e bilíngue que tente ser, não vai resolver.

Em 1996, com a aprovação da LDB 9394/96, a educação escolar indígena foi inserida no sistema público de ensino, reafirmando os preceitos constitucionais. Dessa forma, as práticas pedagógicas deveriam assumir a especificidade da construção de uma pedagogia diferenciada, feita pelos próprios indígenas.

Baseado nesta legislação, o processo de alfabetização deveria ter uma característica específica com pedagogias diferenciadas considerando as

diferentes línguas e formas próprias de aprender e ensinar, das etnias indígenas no Brasil.

Em atendimento as legislações que vinham sendo aprovadas, o MEC publicou em 1998 o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI*. Documento, este que integrou a série *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*<sup>35</sup> e em sua construção primou pela participação de educadores índios e não-índios. O RCNEI foi enviado às escolas no mesmo ano de sua publicação como documento orientador aos professores que atuavam nas escolas indígenas. Na mensagem aos professores, o governo explicita sua intenção,

Em atendimento às determinações da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas (BRASIL, 1998, p. 4).

O RCNEI, fazendo parte da série<sup>36</sup> dos PCN, embora garantindo as discussões e especificidades da educação escolar indígena, foi elaborado em

---

<sup>35</sup> Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/9394/96), foi publicado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, sua elaboração iniciou antes da aprovação da LDB. Em um contexto de reforma educacional direcionada pelas agências internacionais e pelo ideário neoliberal “com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p.169). No discurso neoliberal, a educação tornou-se ponto central de redução da pobreza no país. Buscou atender as exigências que vinha ocorrendo no mundo do trabalho. Nas palavras de Duarte (2001, p. 47) “uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho [...] difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”. Nesse contexto de reformas, orientadas por agências externas, foram apresentadas mudanças na estrutura educacional, culminando com a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”. A versão preliminar desse documento começou a ser elaborada no final de 1994. A equipe da Secretaria de educação Fundamental do MEC convocou aproximadamente 60 estudiosos da educação brasileira, com orientação política semelhante à do governo neoliberal, e mais alguns representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha. A elaboração dos PCNs foi coordenada por César Coll, professor de psicologia educacional de Barcelona. Solicitou-se também uma análise da Fundação Carlos Chagas das propostas curriculares dos estados brasileiros (MOREIRA, 1996). Em 1995, um grupo de professores, de escolas, ficaram responsáveis pela elaboração de um currículo nacional. Esses professores eram fundamentalmente integrantes da Escola da Vila, fundamentada no construtivismo, situada em São Paulo. Ao final do mesmo ano foi apresentado o documento em versão preliminar e em 1997 a versão final veio a público.

<sup>36</sup> Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Ministério da Educação, elaborou os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação

cumprimento ao artigo 210 da Constituição de 1988 que determina a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Existem ainda outras duas razões para a elaboração da série dos PCN. A primeira foi a promoção da qualidade do ensino, exigida pelo Banco Mundial cujo objetivo foi enfatizado no *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)* e no documento *A Nação Convocada: Compromisso Nacional pela Educação Básica*, de março de 1995. Esses documentos foram produzidos conforme determinações e metas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, 1990, coordenada pela UNESCO. A segunda razão seria dar unidade à reformulação curricular desenvolvida em diferentes estados e municípios.

De acordo com os PCN, (BRASIL 1997a) os alunos devem construir a própria aprendizagem partindo de múltiplas interações, enquanto ao professor é atribuída a função de mediador, ou seja, aquele que promove a aproximação entre o objeto de conhecimento e a aprendizagem, e que estimula a interação entre os alunos. Dessa forma, as orientações didáticas requerem do professor a criação de situações de aprendizagem. Porém, sem que haja a formação, os materiais e as condições diversificadas na escola, o professor faria isso em passe de mágica?

O próprio termo “mediador” expresso pelos PCN, não condiz com seu real significado. Provavelmente tenha sido uma estratégia para confundir professores, pois o termo “mediar” advém das formulações da Teoria Histórico-Cultural, cuja base é marxista e, portanto, oposta ao construtivismo.

No volume 1 dos PCN, *Introdução*, encontra-se o capítulo *Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, cujo subitem *Aprender e ensinar, construir e interagir*, define a origem do construtivismo a partir da “[...]

---

de Jovens e Adultos e também para a Formação de Professores. Tais Referenciais Curriculares adotam as determinações ocidentais internacionais e anunciam como objetivo oferecer uma educação de qualidade, capaz de assegurar às crianças, aos jovens e adultos brasileiros, mesmo em locais com infra-estrutura escolar mínima e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, se propõem, também, a fortalecer a unidade nacional e a assegurar o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país no contexto neoliberal, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 2002).



psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa” (BRASIL, 1997b, p. 50). De acordo com Duarte (2001), o que aparece nos PCN não passa de um ecletismo da concepção construtivista, isto é, uma soma superficial para junção da teoria de vários autores: Piaget, Vigotski e Ausubel. Para Duarte:

Poderíamos falar em plágio dos textos de César Coll, se este não tivesse assessorado a elaboração dos PCN. Num texto escrito por César Coll em meados da década de 1980, intitulado “Um marco psicológico para o currículo escolar” e publicado no Brasil no livro *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento* (Coll, 1994), esse autor já defendia que o currículo escolar fosse pensado a partir de um “marco de referência psicológica” e que o marco adotado por ele buscava integrar princípios extraídos de vários autores do campo da psicologia, entre eles Piaget, Vigotski e Ausubel (DUARTE, 2001, p. 60).

De acordo com Duarte, César Coll, ao ser contratado pelo governo neoliberal brasileiro, juntou teorias distintas em uma só concepção de ensino, [...] a importância da atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares (COLL, *apud* DUARTE, 2001, p. 61). É a partir desse princípio que Coll define o termo construtivismo e o incorpora nos documentos do governo (a série Parâmetros Curriculares Nacionais).

Entretanto, a ação construtiva do aluno não é inovação do construtivismo, tendo sido defendida pelo movimento escolanovista norte americano, nos anos de 1920, que buscava fazer frente às mudanças curriculares que vinham sendo implementadas com sucesso na URRS após a revolução comunista.

Nessa manobra do psicólogo ocidental, César Coll, a adoção de várias teorias contraditórias entre si, em um mesmo documento, é uma estratégia política da direita, cuja intenção é legitimá-lo junto aos professores da educação básica, deixando poucos espaços para a crítica.

Os PCN refletem a concepção de alfabetização que a mídia, por meio da revista Nova Escola e as editoras, adquiridas por empresários europeus, ajudou e se tornou hegemônica<sup>37</sup> no Brasil, considerado que alfabetizar [...] não

---

<sup>37</sup> O conceito de hegemonia aqui utilizado é de Gramsci (*apud* PORTELLI, 1977), que a define como um conjunto de funções exercidas por uma classe social dominante, no decurso de um

é um processo baseado em perceber e memorizar, [...] para aprender a ler e escrever, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997b, p. 21).

Nessa definição, bastante aceita por professores, recomenda-se que as crianças aprendam o aspecto de natureza notacional (escrita de letras, números...), escrita alfabética, e, também, que aprendam a linguagem que se usa para escrever, remetendo aos aspectos da ortografia. No que se refere à ação de ensinar a ler e escrever, o construtivismo anunciou que se deve descartar qualquer tipo de método (BRASIL, 2003), defendendo que a criança aprende a partir de variadas situações que envolvam a diversidade textual. O texto passa a ser considerado, então, como unidade básica de ensino e o professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

O RCNEI, um dos principais documentos da reforma da educação escolar indígena, produzido no âmbito das normatizações neoliberais do Estado e da Educação, expressa, também, os princípios construtivistas como forma de encaminhamentos pedagógicos e na organização do currículo das escolas indígenas.

Assim como os PCNs, sua elaboração não foi coordenada por profissionais da área de educação. Ao antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, assessor do MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi atribuído o trabalho onde se enfatizou os princípios do “respeito à pluralidade e à diversidade” (p. 14) ao “exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais” (p. 12).

Segundo Eagleton (1998, p. 34), este pensamento [...] com frequência trabalha com oposições binárias um tanto rígidas, em que os termos ‘diferença’, ‘pluralidade’ e congêneres aparecem bravamente alinhados num lado da cerca teórica na qualidade de positivos sem sombra de dúvida, ao passo que tudo que represente sua antítese (unidade, identidade, totalidade, universalidade) fica classificado de modo sinistro do outro.

Foram organizados inúmeros documentos e publicações encomendadas pelo MEC, para a educação escolar indígena<sup>38</sup>, produzidos a partir dos anos de 1990, incluindo o RCNEI. Nas produções da área de educação escolar indígena o antropólogo é recorrentemente citado sem que haja análise, anúncio ou discussão, do papel do MEC em cumprimento às determinações do Banco Mundial, da UNESCO e de outros organismos internacionais ocidentais, na reformulação dessa modalidade de educação.

Um volume de produções foi divulgado em relação à formação de professores indígenas (INEP, 1994; 2003a, MULLER, 1996), porém há pouca (ou nenhuma) menção a concepções de ensino e aprendizagem.

Qual seria a intenção desta política de educação escolar indígena dos anos de 1990, ao escamotear os fundamentos que a sustentam? Quer se induzir à neutralidade científica? Ao ecletismo? Relativismo? Pós-modernismo? E negar que teorias revolucionárias sejam conhecidas e analisadas pelos indígenas? Uma vez que delas não se fazem menção?

Sob a égide de um projeto neoliberal, que retomou e instituiu princípios liberais ocidentais europeus e norte-americanos, do início do século XX na educação, como a Escola Nova, quer se fazer crer que, para a educação escolar indígena, o projeto intercultural é transformador? Será capaz de alterar a vida dos povos indígenas?

Alguns poucos estudos ampliam a análise sobre os fundamentos e objetivos da educação escolar indígena:

O desenvolvimento e a difusão da EIB [Educação Intercultural Bilíngüe] como uma forma recomendada de educação podem ser traçados através de imbricadas redes de comunicação em

---

<sup>38</sup> GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 2002. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, fev. 2003. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

vários níveis inter-relacionados. As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América. (MONTE, 2000, p. 15)

Conforme PEREIRA (1995, p.13), a reforma de Estado se fez necessária para que “O Estado reduzisse seu papel de executor ou prestador de direito de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde[...]”.

Os documentos são repletos de ideias e prescrições aos professores indígenas e não indígenas, como o RCNEI onde é possível encontrar frases como “Entre os direitos a serem garantidos e assegurados na escola está o de construir um currículo diferenciado e específico” (p. 100), “A discussão ética dos conteúdos dá a estes uma valoração social e humana, ajudando a construir o projeto de sociedade que se define como positivo para aquele grupo” (p.101).

Nas recomendações, mesmo parecendo ser um documento eclético, princípios construtivistas devem permear o processo de alfabetização das crianças indígenas, pois:

[...] a criança só vai se sentir motivada a continuar suas explorações com a escrita, se o professor procurar sempre conversar com ela sobre o significado do que ela está tentando escrever. E se ele tiver a capacidade de **criar situações interessantes** para que a criança continue tentando **descobrir os "segredos" da escrita**. E o que acontece quando o **professor não dá oportunidade ao aluno de construir**, elaborar seus próprios textos? Quando tudo o que o professor faz é pedir que ele copie a linguagem controlada e artificial encontrada em tantas cartilhas? Quando, na escola, o aluno passa o tempo todo só juntando e separando sílabas? Só copiando palavras e sentenças soltas entre si e isoladas de qualquer contexto, em vez de tentar escrever coisas que fazem sentido para ele? Quando isso acontece, o aluno tem muito menos chances de elaborar suas próprias ideias sobre a escrita ou de perceber a sua importância, de perceber por que, afinal, as pessoas escrevem... (BRASIL, 1998, p. 137, grifos nossos).

O RCNEI (BRASIL, 1998) e demais documentações da educação escolar indígena pretendem apresentar-se de forma aberta, com a intenção de mostrar que cada escola indígena, a partir de suas especificidades

socioculturais e linguísticas poderia “construir” com a participação de sua comunidade, seu próprio método de alfabetização e de ensino.

Em 1999, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), implementou o Programa Parâmetros em Ação, cuja proposta central consistiu em “desenvolver quatro competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; reflexão sobre a prática pedagógica” (BRASIL, 2002b, p. 7).

Para a educação escolar indígena, o programa foi implementado a partir de 2002 e destinado especificamente aos professores indígenas que atuavam no ensino fundamental (naquele período, 1ª a 8ª série). Organizado em 12 módulos, o programa teve materiais preparados para que os professores pudessem usá-lo, tanto na própria formação, quanto em sala de aula. Tais materiais compuseram dois *kits*<sup>39</sup>: o *kit* do formador que se destina a subsidiar o trabalho dos coordenadores de grupo na execução dos módulos de atividades propostas, e o *kit* do professor, destinado ao desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Os Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, com carga horária de 265 horas, no decorrer de seus 12 módulos, propôs o estudo sistemático do RCNEI, incorporando materiais sobre questões indígenas – dados estatísticos, situação das terras indígenas, com uso da Série “Índios no Brasil”. Apresentou questões relacionadas ao fazer na escola, com uso de vídeos da Série “A escola em Discussão” produzida pelo MEC. Os referidos vídeos haviam sido usados *no Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001*, e outros, da TV Escola. Houve assim, a padronização da formação de professores indígenas por meio da programação direcionada pelos módulos.

Os PCN em Ação de Educação Escolar Indígena eram específicos para professores indígenas.

No ano de 2003, foi eleito um novo governador no Paraná, Roberto Requião, contrário às políticas neoliberais e que não aceitou a padronização da formação de professores indígenas, proposta pelo MEC, propondo políticas

---

<sup>39</sup> Sobre os *kits* e materiais que orientaram os PCN Indígenas ver: GRUPIONI, Luis Donizete. **Guia do Formador**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escola Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

educacionais estaduais não liberais, formuladas em conjunto com os professores no estado. Este governo instituiu o Magistério Indígena para a formação de professores indígenas, a construção de propostas pedagógicas, currículos e materiais didáticos diferenciados.

#### **4.1.1.1 Alfabetização e construtivismo: repercussões na educação escolar indígena?**

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em 1990, segundo Oliveira (2000), é considerada o grande marco para a reforma educacional do período. Resultou em posições consensuais que nortearam os planos decenais de educação (BRASIL, 1993), enfatizando a *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Nebas)*. Neste documento e nesta política são adotados os propósitos do ideário Construtivista. Uma avalanche de programas, livros e propagandas colocaram Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no centro da discussão sobre alfabetização. A base do trabalho nesta perspectiva política é o liberalismo da Escola Nova dos anos de 1930, com uma nova roupagem e novos *slogans*, baseados nos princípios do neoliberalismo.

Emília Ferreiro em um trabalho conjunto com a pedagoga espanhola Ana Teberosky, realizou experimentos com crianças para explicar os mecanismos cognitivos relacionados a aquisição da leitura e escrita. O livro *Psicogênese da Língua Escrita*, é resultado desses experimentos e sua primeira edição, no Brasil, é do ano de 1984.

Ferreiro e Teberosky (1985) empreenderam uma vertiginosa crítica à escola tradicional, amplamente divulgada pela mídia no Brasil. Afirmaram que o problema da “não” aprendizagem das crianças não era uma questão de método, mas sim de compreender como a criança aprende, ou seja, entender que as crianças apresentam hipóteses de escrita, pois acreditam com embasamento teórico piagetiano que a criança é um sujeito ativo, sendo este aquele que “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza [...]”. Nesse sentido, a escrita é o objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem é o sujeito cognoscente (FERREIRO, TEBEROSKY, p. 29, 1985).

Considerando o desgaste em que se encontravam os métodos tradicionais, estas ideias, aparentemente novas (ROCCO, 1990), adotadas pelo Estado para a reforma educacional, enaltecidos pelos meios de comunicação de massa, foram ganhando espaço entre alguns gestores e professores da educação básica.

A partir disso, Ferreiro (1993, p. 25), defende que se ignorem os métodos de alfabetização, afirmando que o ensino com método promove, tão somente, “a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras” sendo necessário “a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais, a construção e compreensão de textos coerentes e coesos”.

Desde o ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, declarado pela UNESCO<sup>40</sup>, o construtivismo vinha se fortalecendo por meio de um discurso que se apresentava diferente e inovador, desejando redirecionar a compreensão sobre o modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida (FERREIRO, 2011, p. 20).

Por meio dos pressupostos de Piaget, as autoras consideram desnecessárias as listas de aptidões<sup>41</sup> para que a criança aprenda a ler e escrever. A investigação desvia a atenção do “como se ensina” para o “como se aprende”, evidenciando como ponto central da aprendizagem o próprio sujeito.

---

<sup>40</sup> “A decisão de designar o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização (AIA) partiu de uma iniciativa dos Estados-Membros da UNESCO, tendo sido adotada pela Assembleia-Geral da ONU. O objetivo dessa iniciativa foi a defesa e a mobilização de parceiros na luta por uma sociedade plenamente alfabetizada” (UNESCO, 2003, p. 31).

<sup>41</sup> As aptidões que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p. 26) consideram como insatisfatórias para a aprendizagem da leitura e da escrita são: “lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc.” Segundo elas “[...] quaisquer desses fatores se correlacionem positivamente com o rendimento escolar na lecto-escrita não quer dizer que o referido fator seja a causa do rendimento observado [...]”.

Ferreiro e Teberosky, segundo elas mesmas, amparadas em pesquisas de Piaget que foi orientador de Ferreiro considera a criança “aprendente” como um sujeito “cognoscente”, e afirmam que,

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Estão explícitas aí as concepções filosóficas individualistas do pensamento liberal burguês. A concepção de Ferreiro e Teberosky, não corresponde a uma metodologia de ensino, dificultando a transposição de suas pesquisas para o interior da sala de aula. Não há respostas de como fazer, de como iniciar o processo de alfabetização. Possuindo como base a Teoria do Conhecimento do Inatismo, compete ao professor que alfabetiza,

[...] recolher informações da criança durante seu confronto com a escrita, visando compreender o que ela faz para tentar ler e escrever antes mesmo de saber convencionalmente; partindo do que a criança diz e faz, o professor deve deduzir o seu pensamento de forma a ajudá-la na construção da aprendizagem. Essa metodologia de ensino privilegia a ação como base do conhecimento e unidade de análise do comportamento, dando destaque aos esquemas cognitivos que o sujeito aplica durante o processo ensino-aprendizagem (MENEZES, 2006, p. 33).

Nesse sentido, o centro dos processos de ensino e aprendizagem é a criança, em sua individualidade e singularidade. Como política educacional, a adoção da teoria construtivista na alfabetização, a nosso ver, desestabilizou ações docentes consolidadas com base em métodos de ensino.

Com salas de aula cheias, sem práticas pedagógicas previamente planejadas e sem formação para atuar de outra forma, os professores alfabetizadores não podiam mais usar o alfabeto, mostrar, dar exemplos, escrever e ler para e com as crianças. Nesta nova educação, muitas crianças não conseguiram se apropriar do código escrito. Os resultados da avaliação do



Saeb e PISA<sup>42</sup>, próximos ao período de adoção do construtivismo, assim o evidenciaram.

Poderíamos afirmar que alguns alunos aprendem “sozinhos”, talvez porque o ambiente letrado em que vivem fora da escola os ajude a obter as informações necessárias e completam com o que veem na escola. Mas, na realidade da educação escolar brasileira como um todo essa possibilidade é praticamente inexistente.

Goody (2003) afirma que “Estos elementos incluyen no solo lo que generalmente consideramos conductas habituales, sino también aspectos tales como las ideas de tempo, y espacio, las metas y aspiraciones generales, en suma el *Weltanschauung*<sup>43</sup> de cada grupo social”.

Com o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo tendo enfrentado resistência por parte de professores alfabetizadores experientes, muitas escolas aderiram às propostas construtivistas.

Para as escolas indígenas, de igual maneira, o documento organizado por disciplinas/áreas, o RCNEI, é orientado por estes princípios. Um resultado aparece 15 anos depois, no documento *Estatísticas sobre a Educação escolar indígena no Brasil*, publicado em 2007, em que apresenta alto índice de retenção nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

Um estudo pormenorizado, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2007, mostrou que existiam 2.323 escolas, 8.431 professores e 163.773 estudantes matriculados identificando que a maior parte dos estudantes, 128.984, representando 81,2%, estava no ensino fundamental. Evidenciou-se que, “[...] os alunos estão majoritariamente concentrados nas primeiras séries, totalizando 81,7%, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda série; 15,8% na terceira série; e 12,5% na quarta série” (BRASIL, 2007, p. 20).

---

<sup>42</sup> Em 2003 dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontam que, embora tenham passado mais de 10 anos do Construtivismo no Brasil, o fracasso na habilidade de leitura e escrita é preocupante. De acordo com dados do Saeb (INEP, 2003b), por meio da avaliação realizada em 2001, apenas 4,8% dos alunos da 4ª série possuem desempenho adequado, considerado o esperado para a série correspondente. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2010 apontam que embora, tenham universalizado o ensino fundamental, 49% dos estudantes se apresentam em nível 1, considerado baixo o desempenho (INEP, 2012).

<sup>43</sup> Termo alemão que significa Visão de Mundo.

Nos anos iniciais, “[...] mais da metade dos estudantes está com idade superior à esperada para o nível de ensino que está cursando. [...] nessas séries, 50,4% dos estudantes têm acima de 11 anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 21). Sobre a formação de professores indígenas foi demonstrado que a maioria não concluiu o ensino fundamental sendo que “[...] 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior” (BRASIL, 2007, p. 20). Em 2010, o analfabetismo chegou a 33,4% entre os indígenas de 15 anos ou mais.

#### **4.2 A Teoria Histórico-Cultural e a apropriação da linguagem escrita**

Concordamos que alfabetizar exige mais que a escolha de um método de ensino. Exige do professor alfabetizador a adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem que oriente suas ações, sua prática pedagógica. Com fundamentação teórico e filosófica consistente, ou seja, conhecendo as concepções de conhecimento e seus objetivos, o professor alfabetizador tem condições de escolher uma metodologia que possibilite atender as diferentes necessidades das crianças com as quais está trabalhando.

Neste sentido, entendemos que a concepção Histórico-Cultural pode contribuir, mais adequadamente, nos processos de ensino e aprendizagem das crianças indígenas no início da escolarização. Destacaremos aspectos, da teoria, que consideramos essenciais para esse trabalho: primeiro, por se tratar de uma teoria cujo resultado se deu por meio da aplicação de testes que comprovam a cientificidade<sup>44</sup> das publicações; segundo, por entender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre em um processo dialético; terceiro devido à compreensão que a cultura é parte fundamental para entender a natureza humana; e, por último o entendimento de que

---

<sup>44</sup> A Teoria Histórico-Cultural possui como principais precursores os autores Vigotski (2001, 2007, 2010, 2012) Luria (1981, 2006, 2008, 2010) e Leontiev (1964). Esses estudiosos soviéticos se interessavam em compreender o funcionamento cognitivo do ser humano. Estudaram desde os processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte. Vigotski (2007) desencadeou importantíssimo estudo para o desenvolvimento científico das funções psicológicas superiores. Luria (2001) por meio de pesquisas experimentais analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita com crianças de quatro a nove anos mostrando que a história da escrita na criança inicia antes de entrar na escola. Leontiev dedica-se aos estudos sobre o psiquismo humano.

alfabetizar-se é apropriar-se da linguagem escrita e para isso a atividade mediadora do professor é fundamental na efetivação da prática docente.

De acordo com Vigotski, o primeiro pressuposto de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela sobrevivência, organizam-se no trabalho, estabelecendo regras entre si e com a natureza. Pelo trabalho ocorre o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos, que diferencia o homem dos animais.

Sendo assim, o homem, ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, se transforma também. Essa é a lógica do método dialético que Vigotski adota em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo.

Assim como Marx, Vigotski defende que é na coletividade, nas interações que os seres humanos estabelecem entre si e com a realidade em que se origina é que se desenvolve o psiquismo. Neste caso, trabalho e interação social tem um mesmo significado, são sinônimos nesta explicação.

Vigotski (1983) toma como ponto de partida de seus estudos o desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento, orientando suas investigações por um enfoque sistêmico<sup>45</sup> das funções psíquicas, e afirma que a reflexologia “[...] é obrigada a levar em conta, também, os pensamentos e a totalidade da psique se quiser compreender o comportamento” (VIGOTSKI, 1996, p. 11).

Por meio do método dialético e princípios do materialismo histórico enfatiza a necessidade de entendimento de que os fenômenos que ocorrem no desenvolvimento do ser humano, se dão em constante movimento e mudança, sendo que “El todo y las partes se desarrollan de modo paralelo y conjunto” (VIGOTSKI, 1983, p 122).

Ainda sobre isso, ele esclarece,

[...] que cada passo decisivo en el desarrollo biológico del comportamiento coincide con los cambios en la estructura y las funciones del sistema nervioso. Sabemos que el desarrollo del cerebro se realizaba, en general mediante la edificación de nuevos niveles sobre los antiguos y que, por consiguiente, el cerebro antiguo em todos los animales inferiores tiene la misma construcción, que cada nueva fase en desarrollo de las funciones psíquicas superiores coincide con la edificación de

---

<sup>45</sup> De acordo com Martins (2012, p.12) a adoção da base sistêmica “ancora-se no materialismo dialético, especialmente no princípio lógico dialético de totalidade”.

un nivel nuevo en el sistema nervioso central (VYGOTSKI, 1983, p. 32).

A origem e o curso de desenvolvimento do comportamento e da consciência têm sua formação por meio de mudanças quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, Vigotski (1983) entende que os processos elementares<sup>46</sup> não distinguem, em absoluto, o homem dos demais animais superiores. Para que haja a distinção do homem em relação aos animais as funções elementares precisam ser superadas pelos processos complexos<sup>47</sup>. Martins (2012, p. 2) explica que,

[...] essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança 'do simples para o complexo', no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humana, o autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social.

As funções superiores são formadas, inevitavelmente, por etapas externas de desenvolvimento, isto porque o início de formação das funções é social. Na teoria de Vigotski (1983, p. 150), a palavra social tem extrema importância. Afirma o autor que “todo cultural é social”, “a cultura é o produto da vida social e da atividade social do ser humano”, “Todas as funções superiores é uma cópia do social”.

O desenvolvimento cultural da criança, assim, possibilitará a formação das funções superiores. Estas serão desenvolvidas por meio de dois níveis. Primeiro o nível *interpessoal*, isto é, a relação entre as pessoas, o grupo, momento em que a criança precisa de ajuda do outro para resolver ou realizar determinadas atividades; e, depois, o *intrapessoal*, isto é, a internalização das formas culturais nas quais a criança está inserida. A transformação de um nível

---

<sup>46</sup> Processos Elementares referem-se as ações naturais, tais como: a) **ações reflexas**, por exemplo: a sucção do seio da mãe pelo bebê; b) **associações simples**, por exemplo: evitar o contato da mão com o fogo; c) **reações automatizadas**, por exemplo: movimento da cabeça em direção a um barulho repentino.

<sup>47</sup> Processos Complexos são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos e que se desenvolvem por meio da propriedade cultural de cada grupo como a **atenção voluntária**, a **memória lógica**, as **ações conscientes**, o **comportamento intencional** e o **pensamento abstrato**.

a outro, afirma Vigotski (2007, p.58), “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Nesse sentido, a forma de pensar, as maneiras, a linguagem são resultados da apropriação de formas culturais específicas nas quais cada sujeito está inserido.

A criança ao interagir com os adultos (família, parentes, amigos), aos poucos e de forma espontânea, se apropria da cultura vivida em seu meio (histórias contadas, objetos, utensílios domésticos, a língua falada, brincadeiras, interações, formas de comunicação...) esses são os conceitos espontâneos. A interiorização dos elementos que formam a cultura na qual a criança está inserida determina o desenvolvimento mental dela, formando assim a memória, a atenção e os conceitos.

Ao ingressar no espaço escolar essas funções continuam se desenvolvendo, representando também, o momento da tomada de consciência dos conceitos espontâneos. Aí entra o ensino da língua escrita, que até então a criança conhecia em sua forma oral, como conceito científico, que se constitui no processo de experiência escolar, diz Vigotski (2001).

Essa seria uma das contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à alfabetização em escolas indígenas, pois significa entender que a criança indígena quando ingressa na fase inicial de escolarização, mesmo advindo de uma sociedade oral, possui muitos conceitos e linguagens já formadas e desenvolvidas: a linguagem gestual, a linguagem por meio dos desenhos, os rabiscos e a linguagem verbal, consideradas por Vigotski como a pré-história da linguagem escrita.

A criança indígena desenvolve diferentes linguagens de diversas formas, fazendo coletas de alimentos, de sementes, pescando, caçando, cuidando, convivendo e observando os animais, acompanhando irmãos mais novos, nas brincadeiras em grupos, nos rios, ao redor de suas casas, nos espaços da aldeia por onde pode circular, incorporando-se às atividades e trabalho dos adultos, viajando para as cidades para venda de artesanato ou tratamento médico, pelas histórias e ensinamentos que recebe dos mais velhos.

Conforme a decisão e escolha da comunidade, a linguagem escrita será apropriada pela criança indígena no ambiente escolar, durante o processo de alfabetização. A apropriação do código alfabético é a linguagem escrita “[...]”

constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” (VIGOTSKI, 2007, p. 126) que, por sua vez, advém de todo desenvolvimento cultural humano. Isso pressupõe que o professor deve compreender e dominar este sistema de signos. No caso da alfabetização na língua kaingang, o professor deve ter conhecimento aprofundado, tanto sobre a linguagem escrita como as formas de ensinar, pois o domínio da linguagem escrita pela criança kaingang é o domínio de um sistema de signos simbólicos extremamente complexos.

A escrita na teoria vigotskiana é uma função cultural complexa, é também uma linguagem e uma função psicológica superior. Para a criança indígena Kaingang, que provém de uma organização sociocultural fundamentada na oralidade, apropriar-se dessa linguagem requer a compreensão de que a fala pode ser representada por símbolos, tomar consciência da relação grafema e fonema.

Em um primeiro momento, Vigotski (2007) chama atenção que isso remete a um simbolismo de primeira ordem, ou seja, que a criança poderá fazer rabiscos para se lembrar de algo que lhe foi falado, desenhar, ou desenvolver algum outro sinal demonstrando sua compreensão. Esse é o estágio mnemotécnico, o primeiro estágio da futura escrita<sup>48</sup>.

Quando a criança avança para o simbolismo de segunda ordem, ela passa a compreender que há sinais escritos que representam os símbolos das palavras faladas, isto é, as letras e frases. Este é o principal momento da aprendizagem durante a alfabetização, quando a criança aprende que o pensamento pode ser representado por palavras e que essas podem ser escritas (desenhadas) usando símbolos próprios.

Por meio de interações sociais ocorre o processo de mediação mútua entre as funções superiores especiais e culturais. André e Bufrem (2012, p. 25) com respaldo teórico em Vigotski afirmam que a “percepção, capacidade de raciocínio e memorização mediada permitem a aprendizagem da escrita”. Por

---

<sup>48</sup> Luria (2001) foi o responsável em realizar investigações experimentais acerca da pré-história da escrita. Nas investigações experimentais ele colocava crianças que ainda não tinham passado pelo processo de escolarização e verificava como essas conseguiam utilizar formas de notação gráfica. Luria falava algumas frases e pedia para que as crianças não esquecessem e quando elas percebiam que não poderiam se lembrar de todas as frases, ele dava uma folha em branco e pedia que fizesse um grafismo, uma forma de representar a frase dita para não se esquecer. Assim, ele verificava os recursos (símbolos auxiliares) que as crianças usavam para não esquecer de algo – muitas vezes, rabiscos e desenhos.

isso as possibilidades oferecidas pelo meio podem tanto ajudar ou dificultar a aprendizagem da escrita. Durante o processo de apropriação da linguagem escrita ocorrem interações entre externo e interno.

O conceito de mediação para Vigotski, conforme discorre Martins e Rabatini (2011, p. 350) consiste na “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. O autor considera que a linguagem possui importante papel no processo de mediação e faz menção ao uso de dois elementos mediadores: signos e instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, portanto o desenvolvimento da linguagem escrita.

O signo refere-se a “todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena” (VYGOTSKI, 1983, p. 83). O signo é o meio pelo qual o homem busca a solução de tarefas no âmbito psicológico, trata-se de uma atividade interior que faz com que os seres humanos modifiquem-se a si próprios.

Os instrumentos, são “Las herramientas como medios de trabajo, como medios que sirven para dominar los procesos de la naturaleza” (VYGOTSKI, 1983, p. 92). Trata-se de instrumentos técnicos de trabalho, são atividades externas e por meio dos instrumentos o homem modifica a natureza. Assim, quando o homem transforma a natureza transforma a si mesmo.

Entendemos, por meio da Teoria Histórico-cultural, que a escrita é um sistema de instrumentos, quando utilizada em atividades exteriores. Por exemplo, quando usada para noticiar, para divertir, divulgar, para comunicar... e também um sistema de signos quando se manifesta em atividade interior, por exemplo, quando seu uso, pela criança, consiste na organização de ideias, na busca de conhecimento, para anotações.

No processo inicial da alfabetização, quando a criança compreende a relação entre letras e sons, quando aprende que os sons representam a linguagem oral, e que pode ser (desenhados) representados graficamente, ela alcançou um dos momentos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita.

Nesse processo ainda, é comum às crianças terem que ficar muito atentas a qual letra corresponde ao som que esta sendo emitido, isto é a

relação entre grafema e fonema, a leitura nesse momento, torna-se uma decodificação do código escrito. Isso porque, a criança, segundo Vigotski (2000, p. 313) “deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras”.

Por meio da mediação do professor, de diferentes atividades propostas, da utilização de recursos didáticos diversificados, e de um ensino intencionalmente organizado, a criança toma consciência do sistema de escrita e apreende o conhecimento linguístico da escrita.

Os tipos de interação entre as crianças e o professor determinam a qualidade da internalização dos elementos culturais, no caso a escrita. No contexto escolar, o conceito de mediação pedagógica pode ser compreendido como uma ação fundamental para organizar o processo de ensino e aprendizagem. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, diz Vigotski (2007, p. 103).

Assim a organização do ensino visa a um processo de alfabetização que possibilite o entendimento da técnica, de saber escrever letras, palavras, frases e textos, sendo essa técnica o caminho para a apropriação de um código (signos) linguístico, o qual, ao se apropriar desse código, a criança fará uso de forma automática em situações que a requeiram (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005, p. 18), explica que com a crítica da escola tradicional “na medida em que o ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido” tendenciou por meio da Escola Nova e nos anos 90 pelo construtivismo que “toda transmissão de conteúdo é mecânica e todo mecanismo anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que o automatismo é condição de liberdade e para isso é preciso dominar determinados mecanismos. Por exemplo, para fazer o artesanato à criança indígena junto com a mãe, além de observar, ela, ao fazer o trançado aprende um mecanismo que será repetido constantemente até que fique memorizado (familiarizado), ao dominar o mecanismo e incorporá-lo, há o processo de liberdade, “[...] é exatamente



quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos” (SAVIANI, 2005, p. 19). Nesse sentido, o processo de aprendizagem se completou.

Esse processo ocorre, também, com a alfabetização, a apropriação da linguagem escrita. A criança indígena precisa dominar os mecanismos da linguagem escrita, para isso é preciso memorizar determinados mecanismos, apropriá-los. À medida que vai aprendendo, se liberta do processo mecânico podendo concentrar-se mais no conteúdo, no significado do que lê e escreve. A autonomia ou “libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, 2005, P. 20).

A compreensão da alfabetização como a apropriação da linguagem escrita é o ponto de partida para o ensino das letras e sua relação fonema/grafema. Vigotski (2007) apresenta quatro teses sobre o processo da alfabetização que podem contribuir para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

A primeira é o fato de que a criança pode se apropriar da escrita em sua mais tenra idade, desde a pré-escola, no momento em que ela entende sua função simbólica, isto é, quando desenha para representar as ideias. A partir disso, a criança pode entender que a escrita representa os sons da fala, portanto, simbolismo de segunda ordem, porque não representa o objeto em si (a ideia), e sim os sons que compõem as palavras que nomeiam os objetos.

A segunda é o entendimento de que o ensino precisa ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A escrita, diz Vigotski (2007, p. 144), é uma “atividade cultural complexa”, e, portanto, deve apresentar “um significado para as crianças”.

A habilidade de escrever não é a mecânica de treinos motores, como por exemplo, repetir várias vezes a mesma letra, atividades de cobrir o pontilhado de letras, copiar letras no caderno, fazer repetidas leituras do alfabeto, ligar letras cursivas respectivamente com a letra de forma, ou uma série de atividades que, muitas vezes, são entregues às crianças sem nenhuma significação, visando ao simples treino motor e repetição.

Seguindo a concepção Histórico-Cultural, o professor precisa planejar e propor situações de ensino e aprendizagem em que a criança entenda a necessidade de ler e escrever, compreendendo que leitura e escrita fazem parte da organização da sociedade sendo usadas para:

- Comunicar-se e informar (jornais, cartazes, bilhetes, convites, propaganda, notícias, cartas, *folders*, *outdoor*, cartão)
- Lembrar-se (listas, receitas, agendas, livros)
- Conhecer outros tempos e lugares (enciclopédias, informativos, livros, cartão postal, biografias, narrativas tradicionais)
- Organizar-se (crachás, rótulos, placas)
- Divertir-se (histórias em quadrinhos, regras de jogos, brincadeiras, adivinhas, piadas, contos, charges)

Considerando que a escrita possui uma função social e, diante dessa, são propostas as práticas de alfabetização, chegamos à terceira tese, a necessidade de ser ensinada a habilidade da escrita: “Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não, como um treino imposto de fora para dentro” (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

A quarta tese de Vigotski refere-se ao fato de que em uma sociedade que tem a linguagem escrita desenvolvida, os gestos, as brincadeiras e os desenhos são considerados estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O gesto, diz Vigotski (2007, p. 128) é o “[...] signo visual que contém a futura escrita da criança [...]”. Isso quer dizer que se trata de uma forma inicial da criança representar os signos.

Os gestos representam os simbolismos de uma cultura. Mabilde (1983) que esteve com os índios Kaingang do Rio Grande do Sul, no período de 1897 a 1899, relata que estes usavam muitos gestos para se comunicarem entre si, e com os brancos que ali chegavam. Em uma das passagens ele conta que “Eles receberam-me bem e o cacique do alojamento, por sua vez, lançando mão dos gestos, procurou comigo se entender” (p. 33).

Outro relato de Mabilde (1983) nos permite compreender que os gestos, como simbolismo de primeira ordem, também representam a função de comunicação na cultura dos Kaingang, pois, enquanto prisioneiro, e para não demonstrar ameaça aos índios, Mabilde entrega-lhes uma luneta,

[...] usando de mímica, consegui mostrar aos selvagens a utilidade de uma luneta que carregava comigo. Dei ao cacique, para olhar através dela, deixando-o maravilhado pelo fato de enxergar perto objetos que se achavam distantes. O cacique passou a luneta aos demais selvagens que o imitaram, ficando, igualmente, deslumbrados. Continuando a se comunicar por gestos, fez o cacique quanto a luneta seria boa para usarem no posto de observação, localizado na copa do mais alto pinheiro do alojamento (MABILDE, 1983, p. 225).

Além dos gestos, o autor relata que os Kaingang faziam marcações, desenhos nos pinheiros e que estes demarcavam territórios de coleta entre os distintos grupos familiares que habitavam um mesmo território.

Wurth *apud* Vigotski (2007) associou os gestos com a escrita pictográfica, gestos figurativos que representam a reprodução de um signo gráfico. As diversas formas de representação designadas pelo simbolismo em fase pictórica são derivadas da linguagem gestual.

Assim, quando em uma situação de caça os Kaingang utilizam símbolos para representar a caça, eles assim o fazem como forma de representação do signo gráfico de uma linguagem gestual. Durante a pesquisa de doutoramento, Sr. Domingos Crispim, um velho sábio Kaingang, relatou-nos que quando saía para caçar, em dois ou três *jamré* (parente), cada um seguia para um lado, e, caso se deparasse, no caminho, com uma forquilha com um chumaço de pelo de *ójoro* (Anta) cravado ao meio, significava que um já tinha caçado o animal e estava convidando os demais para jantar na casa dele. A madeira escolhida para a forquilha diria quem caçou, pois na divisão *kamé* e *kairú* (RODRIGUES, 2012) plantas e animais também tem marcas tribais.

Assim, pode observar que na organização sociocultural Kaingang, desenhos, artefatos, gestos, pintura corporal, grafismos e outros elementos, como nas demais sociedades, comunicam ideias e transmitem mensagens.

Os gestos feitos pelas crianças correspondem a formas de organizar o que mais tarde poderá ser transcrito graficamente, no papel, no chão, mesmo que, inicialmente, por rabiscos.

As crianças Kaingang da fotografia abaixo, que tem entre dois e três anos de idade e vivem na TI Ivaí estavam no quintal de uma casa, aguardando o início de uma festa de aniversário e, ao encontrarem pedaços de giz, se juntaram e com eles começaram a fazer rabiscos no chão e na mão (criança à

direita). Em algum momento devem ter visto seus irmãos mais velhos escreverem e, sem consciência, estão representando o gesto de escrever, do lápis.



**Foto 5: Criança Kaingang. Rabisco no chão.**  
Acervo: Obeduc/UEM, 2014

No decorrer da coleta de dados na Terra Indígena, encontramos muitas casas em que havia rabiscos, desenhos e escritas nas paredes, conforme as imagens abaixo. Ao comentarmos com os professores alfabetizadores sobre esta questão, relataram-nos que as crianças, todos os dias, pegam sobras de giz do quadro e de todos os lugares em que os encontrem e levam para casa para brincar.



**Foto 6: Crianças Kaingang em sua residência, na T.I. Ivaí**  
Acervo Obeduc/UEM. 2014



Foto 7: Criança Kaingang com sua família. T.I. Ivaí.  
Acervo Obeduc/UEM. 2014

Essa ação das crianças nos faz inferir o uso de um objeto (giz) na brincadeira de escrever, isto significa que fazem uso de um conteúdo social presente na aldeia, em suas brincadeiras.

Do ponto de vista da pedagogia e da aprendizagem escolar, a brincadeira, o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009) é uma fase que contribui para a aprendizagem da linguagem escrita. As brincadeiras, assim como os brinquedos, afirma o professor Kaingang Marcos Luiz (2015, p. 20) “[...] além de ser próprio da infância, são grandes fontes na transmissão dos saberes, valorizando mais a sua cultura e fortalecendo a sua identidade”.

Marcos Luiz em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fez entrevista com os mais velhos e expõe o relato de Dona Divaldina Luiz, índia Kaingang, 78 anos, da Aldeia Pinhalzinho Xapecó/SC. Transcrevemos a parte em que ela afirmou que: *“todas as brincadeiras têm um significado simbólico relacionado a um passado e ao presente de cada pessoa”* (MARCOS LUIZ, 2015, p. 23).

As brincadeiras, as representações e o uso de novos objetos como brinquedos revelam o “significado simbólico” da mesma forma que Vigotski (2007) atribui às brincadeiras um simbolismo de primeira ordem. O uso de objetos, durante uma brincadeira, são significantes, e permitirão à criança um maior e melhor significado de sua ação.

Ao descrever brincadeiras de *faz de conta* de quando era criança, Dona Divaldina (*apud* Marcos Luiz, 2015, p. 23), relata:

Nóis brincava de caçar, com meus irmãos e primos e gostava de fazer brincadeiras co cipó como balanço. Fazíamos boizinho de pepino do mato, carrinhos de sabugo de milho, e bonequinha com a espiga de mio novo e também quando chovia nós fazia bolo de barro, tirava pente de mico pra fazer dinheiro. Tudo isso a Natureza dava pra nós.

São os gestos que atribuiu a função de signo a esses elementos da natureza dando-lhes significado: de bonequinha, de balanço, de carrinho, de bolo e de dinheiro. Essa representação simbólica é uma forma particular de linguagem que a criança, ao ingressar na escola, contribui diretamente, com a linguagem escrita, “À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que, assim, passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita” (VIGOTSKI, 2007, p. 134).

O desenho também é uma forma própria de expressão da criança, constituindo uma “língua”, isto é, quando a criança desenha, utiliza um grande repertório de signos gráficos, que transmitem mensagens. Ao expressar-se pelo desenho, faz de maneira original e autêntica, lembrando que, o que ela representa, muitas vezes, não deixa de ser o universo do adulto, uma vez que vive sob as influências do meio social (MÈREDIEU, 1974).

Em um primeiro momento o desenho é feito de memória, diz Vigotski (2007) assim ao pedir às crianças que desenhem uma árvore, ela o fará pelo conhecimento que possui de árvore e não pela observação da árvore. O desenho, então, possui uma função simbólica. Há um significado nos traços realizados pela criança, representam uma ideia.

O desenho de uma criança Kaingang, (menino) de sete anos, da TI Faxinal, representa o desenho de memória. Pedimos a ele que desenhasse um “índio pescando”. E assim fez:



**Figura 4:** Desenho de memória, feito por um menino Kaingang

O desenho acima ilustra elementos de memória representados pela criança em relação à pescaria: o peixe assando na fogueira, árvores cortadas, caídas ao chão. Acabou representando a lembrança que tem do desmatamento feito em algumas partes da aldeia para abrir novas áreas para roças familiares. Assim, ele representou o conhecimento de sua realidade, com passarinho procurando árvore para pousar, e da pescaria que faz com o pai, que é professor, nos finais de semana. Do ponto de vista da pedagogia, esta criança está nos contando uma história, expressando, por esta linguagem escrita, coisas que sabe, vivenciou, memorizou e reflete.

Em uma situação de ensino o professor pode usar essa ilustração para planejar algumas de suas aulas valorizando o conhecimento que as crianças kaingang têm de sua realidade, buscando outras fontes; apresentaria às crianças informações e conhecimentos que se somariam aos que elas já têm. O professor poderia convidar uma pessoa mais velha que pudesse estar presente em sala de aula e explicar às crianças porque os próprios indígenas estão cortando árvores próximas aos rios, onde estão as últimas florestas da aldeia. Certamente estimularia o pensamento sobre a situação atual em que

vivem as populações indígenas: espremidas em pequenas áreas, sem terra suficiente para todas as famílias fazerem roças.

Na idade escolar, diz Vigotski (2007) a criança por meio das interações familiares e sociais, se apropria dos conhecimentos culturais. Nesse momento, as relações e significados individuais são representados por meio de sinais simbólicos gráficos. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita, uma vez que a criança aprende a operar com signos e suas inter-relações. O desenho passa a ser uma forma de linguagem escrita.

Em seus experimentos, Vigotski (2000, p. 316) mostra que a aprendizagem da escrita requer operações mentais complexas e, portanto, para escrever a criança “deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos”. Para tomar consciência desse processo a criança passa pelas diferentes linguagens: gestos, brincadeiras de faz de conta, desenhos e, só depois linguagem representada pela escrita.

Na seção que segue apresentamos dados empíricos sobre a prática de alfabetização em uma escola indígena a fim de verificar como vem ocorrendo este processo com crianças Kaingang no contexto escolar.



## 5. ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA KAINGANG

Nesta seção apresentaremos e discutiremos dados coletados na TI Ivaí, município de Manoel Ribas-PR. Nossa escolha por essa comunidade se deu pelo fato de que é uma TI com uma grande população indígena no Paraná, cuja língua usada por todos, em todos os espaços e situações comunitárias é o kaingang. A comunidade de cerca de 1600 (Um mil e seiscentas) pessoas tem uma escola que atende um grande número de crianças e jovens Kaingang, sendo este, por volta de 800 matrículas.

A metodologia adotada para a realização da coleta de dados baseia-se nos pressupostos da etnografia em educação<sup>49</sup>. No decorrer do período de 2013 a 2015, no âmbito do OBEDUC, fizemos reuniões sobre a educação escolar, com lideranças, gestores e professores; visitas periódicas para observação das práticas escolares e estivemos, junto a essa comunidade, em diversas práticas culturais: batizado, velório, visitas às famílias, festa de aniversário, com maior permanência no espaço escolar.

Tivemos tanto o papel de formador, ao participarmos de atividades de formação de professores (realização de cursos, reuniões, oficinas de produção de material didático) como de observador participante, isto é, por meio de conversas, entrevistas, reuniões com lideranças e observações. Com o apoio da direção e de profissionais da equipe pedagógica, coletamos dados e informações no contexto para serem sistematizados e analisados sob a perspectiva da revisão bibliográfica acerca da interculturalidade, do bilinguismo, da concepção de ensino presente entre os professores alfabetizadores, que posteriormente foram analisados com o que dispõe a Teoria Histórico-Cultural.

O problema de investigação que deu sustentação aos estudos bibliográficos e à inserção na Terra Indígena foi permeado pela pergunta: como as crianças Kaingang, em específico da TI Ivaí, no processo inicial de escolarização, se apropriam da leitura e da escrita, uma vez que falam em kaingang e são alfabetizadas em língua portuguesa?

---

<sup>49</sup> Cf GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

Meu primeiro contato com essa comunidade indígena Kaingang ocorreu no ano de 2008, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras<sup>50</sup>. Junto à equipe de Educação do LAEE/PIESP-UEM, desenvolvemos oficinas pedagógicas para formação de jovens alfabetizadores indígenas que abririam turmas no programa Paraná Alfabetizado. Na ocasião, pudemos observar que a comunidade é falante da língua kaingang, mas as crianças são alfabetizadas em língua portuguesa suscitando a reflexão sobre o quão complexo é este processo.

A primeira ação feita para validar a pesquisa foi a solicitação de autorização para realizá-la, primeiramente às lideranças indígenas, posteriormente ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), e solicitação de autorização para o ingresso em TI, à Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>51</sup>. Os documentos: Parecer nº 573.633 de 27/01/2014 do COPEP e a Autorização nº 42 AAEP/PRES/2015 da FUNAI definem o processo e consolidam a autorização tanto para o ingresso em TI quanto para a realização da pesquisa com seres humanos.

Baseando-nos no que propõem Green; Dixon e Zaharlick (2005) detalharemos abaixo o quadro que demonstra o planejamento da pesquisa de campo durante os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Quadro 10: Planejamento e realização da pesquisa de campo

<b>Método de Coleta</b>	<b>Período</b>	<b>Propósito da Ação</b>
<b>Descrição</b>	27/06/2013	Descrição da proposta de investigação ao cacique, lideranças e direção do colégio da Terra Indígena Ivaí. Registro fotográfico
<b>Coleta de autorização</b>	27/06/2013	Coleta da autorização do cacique para a realização do trabalho junto a comunidade. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante</b>	05/02/2014	Acompanhamento do batizado de um bebê Kaingang Registro fotográfico.
<b>Observação participante</b>	05/02/2014	Participação em festa de aniversário junto às famílias da TI Ivaí Registro fotográfico.

<sup>50</sup> O Programa Universidade Sem Fronteiras é uma política da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. No ano de 2007 foi aprovado, por meio desse programa – Edital SETI 005/2007 –, o projeto “Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná” proposto e coordenado por Rosângela Célia Faustino.

<sup>51</sup> Para a realização da pesquisa na TI Ivaí foram necessários pareceres favoráveis do COPEP, do CNPQ e da FUNAI. No COPEP acessamos a Plataforma Brasil e preenchemos os dados solicitados. Para o CNPQ enviamos: projeto de pesquisa, currículo do pesquisador, currículo do orientador, carta de apresentação do pesquisador (feita pelo orientador) e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). À FUNAI encaminhamos: requerimento para ingresso em TI, Carta de apresentação da instituição, projeto de pesquisa, currículo vitae, cópia do RG, atestado médico recente de que não possuía moléstia infectocontagiosa, termo de compromisso e autorização do cacique. De posse dos Pareceres do CEP e do COPEP e mais a documentação enviada ao CNPQ, este encaminhou a FUNAI parecer favorável. Assim que a FUNAI recebeu o parecer do CNPQ e com os demais documentos, este órgão emitiu a autorização para o ingresso em TI.

<b>Vivências no âmbito da TI Ivaí: Observação participante</b>	18/06/2014	Registro de histórias contadas por Sr. Domingos Crispim. Registro fotográfico, caderno de campo e gravação de áudio.
<b>Diálogo</b>	26/06/2014	Diálogo com professores indígenas sobre o processo de formação continuada. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante</b>	26/06/2014	Análise da organização familiar Kaingang. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Entrevista</b>	12/03/2015	Diálogo com professores: indígenas e não indígenas sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças da Sala de Recursos Registro fotográfico, caderno de campo e relatório
<b>Diálogo</b>	13/04/2015	Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada e produção de narrativas tradicionais no âmbito do OBEDUC Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Vivências no âmbito da TI Ivaí: Observação</b>	14/04/2015	Participação em velório de um indígena Caderno de campo
<b>Vivências no âmbito da TI Ivaí: Entrevista</b>	14/04/2015	Visitas à famílias da TI Ivaí Registro fotográfico e roteiro de entrevista
<b>Entrevista</b>	14/04/2015	Realização de entrevista com a pedagoga e direção adjunta acerca da organização pedagógica do Colégio Registro fotográfico e roteiro de entrevista
<b>Entrevista</b>	14/04/2015	Realização de entrevista com os professores não indígenas acerca do processo de alfabetização Registro fotográfico e roteiro de entrevista
<b>Análise do Projeto Político Pedagógico/PPP</b>	15/04/2015	Leitura, análise e esclarecimentos sobre a organização do PPP. Caderno de campo
<b>Aplicação de atividade de leitura e escrita em turma de 6º Ano</b>	15/04/2015	Realização de atividades de leitura com jovens do 6º ano do ensino fundamental Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante em turma de 6º Ano</b>	15/04/2015	Observação da linguagem oral, facial, gestual e escrita de crianças indígenas na faixa etária de 10 a 12 anos. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante em turma de 1º Ano</b>	15/04/2015	Observação da organização da turma, faixa etária, rotina da sala, atividades desenvolvidas, relação professora/alunos, professora auxiliar/alunos e aluno/aluno. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante em turma de 1º Ano</b>	16/04/2015	Continuidade da observação
<b>Entrevista Diálogo</b>	16/04/2015	Realização de entrevista com professores indígenas sobre alfabetização. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Observação participante</b>	13/04 a 16/04/2015	Observações da rotina da escola: início das aulas, recreio, brincadeiras das crianças, hora do lanche, sala dos professores. Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Diálogos</b>	22/05/2015	Diálogo com os professores indígenas sobre a formação continuada desenvolvida no SIE; e produção de narrativas tradicionais no âmbito do OBEDUC; Formação de professores indígenas: Oficina de jogos matemáticos com professores indígenas Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Aplicação de atividade de leitura e escrita em turma de 6º Ano</b>	22/05/2015	Realização de atividade de leitura com jovens do 6º ano do ensino fundamental. Registro fotográfico
<b>Observação participante em turma de 6º Ano</b>	22/05/2015	Observação do uso da linguagem oral, gestual e desenvolvimento da atividade de leitura e escrita; Registro fotográfico e caderno de campo
<b>Levantamento de subsídios para a reelaboração do PPP</b>	22/05/2015	Conversa com a comunidade sobre a função da escola para os Kaingang do Ivaí. Registro fotográfico, caderno de campo e gravação de áudio.
<b>Diálogo</b>	16/07/2015	Observação do comportamento, do uso da linguagem oral, gestual e desenvolvimento da atividade de leitura e escrita; Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada desenvolvida no SIE; Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de

		<p>formação continuada e entrega de material para leitura e estudo no âmbito do OBEDUC; Registro fotográfico e caderno de campo</p>
<b>Levantamento de dados dos professores indígenas</b>	13/08/2015	<p>Realização de levantamento de dados referentes aos professores indígenas: quantos são, formação, tempo de atuação e vínculo empregatício. Caderno de campo</p>
<b>Diálogo</b>	13/08/2015	<p>Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada e entrega de material para leitura e estudo no âmbito do OBEDUC; Registro fotográfico e caderno de campo</p>
<b>Diálogo</b>	16/12/2015	<p>Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada e entrega de material para leitura e estudo no âmbito do OBEDUC; Registro fotográfico e caderno de campo</p>
<b>Observação participante</b>	14/03/2016 a 17/03/2016	<p>Participação nas aulas do 1º Ano a fim de observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada das crianças em sala</li> <li>- Quantidade das crianças matriculadas</li> <li>- Quantidade das crianças em sala de aula</li> <li>- Disposição da sala</li> <li>- Língua oral e escrita – tempo de utilização</li> <li>- Material escolar</li> <li>- Professor em sala (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Professor Auxiliar (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Atividades desenvolvidas e duração de cada atividade</li> <li>- Forma como as crianças realizam as atividades (com ajuda ou sem ajuda)</li> <li>- Rotina da sala de aula.</li> </ul>
<b>Diálogo</b>	14/03/2016	<p>Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada desenvolvida no SIE; Diálogo com os professores indígenas sobre o processo de formação continuada e entrega de material para leitura e estudo no âmbito do OBEDUC; Registro fotográfico e caderno de campo</p>
<b>Observação participante</b>	16/03/2016 e 17/03/2016	<p>Participação nas aulas de língua portuguesa no 3º Ano a fim de observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada das crianças em sala</li> <li>- Quantidade das crianças matriculadas e frequentando</li> <li>- Disposição da sala</li> <li>- Língua usada majoritariamente na sala de aula</li> <li>- Tempo é dedicado ao ensino de Língua Portuguesa</li> <li>- Material escolar</li> <li>- Professor em sala (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Professor Auxiliar (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Atividades desenvolvidas e o tempo de cada uma</li> <li>- Forma como as crianças realizam as atividades (com ajuda ou sem ajuda)</li> <li>- Rotinas da sala de aula</li> </ul>
<b>Observação participante</b>	16/03/2016 e 17/03/2016	<p>Participação nas aulas do 3º Ano nas aulas de Língua Kaingang a fim de observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua que prevalece em usa na sala de aula</li> <li>- Tempo dedicado ao ensino da Língua Kaingang</li> <li>- Material escolar</li> <li>- Professor em sala (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Professor Auxiliar (indígena ou não indígena, formação, atuação, tempo de serviço)</li> <li>- Atividades desenvolvidas</li> <li>- Tempo de duração de cada atividade</li> <li>- Forma que as crianças realizam as atividades (com ajuda ou sem ajuda)</li> <li>- Rotina da aula</li> </ul> <p>Registro fotográfico e caderno de campo</p>

No decorrer da pesquisa, também realizamos outras ações junto aos Kaingang de diferentes Terras Indígenas no Paraná, por meio do OBEDUC/UEM e SIE/UEM. Ao todo foram 10 TIs nas quais desenvolvemos estudos teóricos em grupos e atividades práticas em Ateliês Pedagógicos (Oficinas) com elaboração de material didático cujo objetivo foi fortalecer a formação continuada dos professores indígenas: 1) Marrecas, Município de Turvo; 2) Faxinal, Município de Cândido de Abreu; 3) Palmas, Município de Palmas; 4) Rio das Cobras, Município de Nova Laranjeiras; 5) São Jerônimo, Município de São Jerônimo da Serra; 6) Alto Pinhal, Município de Clevelândia; 7) Queimadas, Município de Ortigueira; 8) Mococa, Município de Ortigueira; 9) Barão de Antonina, Município de São Jerônimo da Serra; 10) Apucarantina, Município de Tamarana.

Também atuamos, no período, em três TIs Guarani, quais sejam: Laranjinha, Município de Santa Amélia; Pinhalzinho, Município de Tomazina; Koe Ju Porã, Município de Turvo. Fizemos visita aos indígenas Xetá que, expropriados de suas terras nos anos de 1950, habitam a TI São Jerônimo, juntamente com os Kaingang e Guarani.

Tendo como base a abordagem etnográfica conforme (GREEN; DIXON e ZAHARLICK, 2005) e diante a realização da pesquisa de campo que envolveu um plano de estudos, com observações, levantamentos de informações, diálogos com membros da comunidade e professores, visitas às famílias, vivências junto à comunidade Kaingang, além de registros fotográficos, anotações no caderno de campo e gravações de áudio; a seção que segue apresenta aspectos da história e cultura dos Kaingang do Vale do Ivaí, de sua situação sociolinguística e como vem sendo desenvolvida a alfabetização no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.

## **5.1 Os Kaingang do Vale do Ivaí no Paraná**

Atualmente no Paraná vivem as etnias Guarani, Xetá e Kaingang. De acordo com a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Paraná (PARANÁ, 2012) são ao todo 16 Terras Indígenas habitadas por 11.678 índios Kaingang:

11 regularizadas; duas em processo de regularização e três não regularizadas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 11: Terras Indígenas Kaingang/Paraná

	<b>Terra Indígena</b>	<b>Município (s)</b>	<b>Situação Fundiária</b>	<b>População Kaingang (aproximadamente)</b>
<b>01</b>	Aldeia Kretã	Palmas	Não Regularizada	145
<b>02</b>	Aldeia Vitorino	Vitorino	Não Regularizada	65
<b>03</b>	Alto Pinhal	Clevelândia	Não Regularizada	125
<b>04</b>	Apucarantina (Aldeias: Sede e Barreiro)	Tamarana	Regularizada – Homologada	1686
<b>05</b>	Barão de Antonina	São Jerônimo da Serra	Regularizada – Homologada	460
<b>06</b>	Boa Vista	Laranjeiras do Sul	Em processo de regularização – Portaria Declaratória MJ	205
<b>07</b>	Faxinal	Cândido de Abreu	Regularizada – Homologada	620
<b>08</b>	Ivaí	Manoel Ribas	Regularizada – Homologada	1510
<b>09</b>	KaKane Porã	Curitiba	Comodato FUNAI e prefeitura de Curitiba	115
<b>10</b>	Mangueirinha (Aldeias: Fazenda e Mangueirinha)	Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida	Em processo de regularização – Parte Sob-judice	1650
<b>11</b>	Marrecas	Turvo e Guarapuava	Regularizada – Homologada	561
<b>12</b>	Mococa	Ortigueira	Regularizada – Homologada	155
<b>13</b>	Palmas	Palmas (PR)	Regularizada – Demarcada	739
<b>14</b>	Queimadas	Ortigueira	Regularizada – Homologada	610
<b>15</b>	Rio das Cobras (Aldeias: Sede, Taquara, Campo do Dia, Trevo)	Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu	Regularizada – Homologada	2830
<b>16</b>	São Jerônimo	São Jerônimo da Serra	Regularizada – Homologada	202

Fonte: Paraná (2012).

Na região sul, os Kaingang que pertencem ao tronco linguístico Jê, também chamados Macro-Jê, são o povo indígena mais numeroso. Conforme estudos de Mota (1994; 2003; 2004), Noelli (2004), Mota e Novak (2008) e Fernandes (2003), os povos Jê possuem algumas características que os diferenciam dos povos Tupi, principalmente em relação aos rituais de nomação das crianças, o culto aos mortos – *kiki*, a uxorilocalidade, a patrilinearidade, as pinturas corporais, a relação das metades – *Kamé* e *Kairu*. Esta etnia vive também em Terras Indígenas localizadas na região Sudeste.

Mota (2003) esclarece que para entender a sociedade kaingang, é preciso saber sobre o dualismo simbólico existente: as metades *Kamé* e *Kairu*. Por meio dessa divisão, oposta e complementar, ocorre a organização social e cultural dessa sociedade. O mito sobre os heróis *Kamé* e *Kairu* é apresentado por Nimuendaju que, segundo Mota (2003), foi coletado em 1912 entre os kaingang da Bacia do Ivaí,

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm a cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções (NIMUENDAJU, 1986, p. 86 *apud* MOTA, 1983, p. 87).

Há outras versões desse mito<sup>52</sup> sobre os heróis *Kamé* e *Kairú*, mas permanece a explicação de origem dos Kaingang que vieram do solo e por isso explica a cor da pele, além da pintura corporal em forma redonda, que, segundo eles, representa a onça e riscado, que representa a cobra.



<sup>52</sup> Schaden (1956) relata que os primeiros Kaingang foram Filtón e o *iambré* (cunhado) de Filtón. Eles viveram por muito tempo até que uma grande chuva inundou todo o mundo. Filtón era o chefe dos Kanhéru e o *iambré* dos Kamé. A terra tremeu e um grande estouro ocorreu. Enxergaram a claridade e saíram de dentro da terra. Quando chegaram a terra fizeram a divisão em Votôro e Venhiky. Assim explica, segundo Tommasino, (2004, p.152) "a existência do dualismo entre as metades Kamé e Kairu, divididas em duas seções cada uma: Kamé e Vonhétky da primeira e Kairu e Votor, da segunda. Essas metades são exogâmicas, isto é, trocam mulheres e serviços cerimoniais. São portanto, opostos e complementares e a hierarquia interna parece ser mais uma de funções do que de poder. Cada metade possui pintura distintiva, os Kamé têm riscos e os Kairu, círculos".

Figura 5: Desenho representando as pinturas corporais das metades, realizado por professores indígenas Kaingang, durante oficina de formação pedagógica na TI Apucarantina, Município de Tamanara. OBEDUC. 2016.

Os estudos informam que, tradicionalmente, os Kaingang viviam da caça, coleta, pesca e agricultura familiar. Atualmente, vivem da agricultura em menor escala (devido ao desgaste das terras), da venda de artesanato, trabalhos temporários, aposentadorias, programas de renda mínima, cargos públicos existentes nas aldeias, aposentadorias e, mais recentemente, no Paraná, alguns indígenas têm conseguido emprego no comércio das cidades do entorno das aldeias como supermercados, depósitos de materiais de construção, açougues e outros.

Na organização política das aldeias há um grupo de liderança, o cacique e o vice-cacique, que são oriundos dos grupos familiares mais antigos, os chamados tronco-velhos. Para a escolha do cacique, há eleições e, a partir de eleito, ele e o vice-cacique escolhem as lideranças entre seus grupos familiares. Tem-se registrado por meio das pesquisas do OBEDUC, variações no grupo de liderança tradicional estudado por Fernandes (2003), com a definição de conselhos de saúde, de educação, das mulheres e outros.

A partir dos primeiros contatos que se deram desde o século XVI e, principalmente após os aldeamentos que se iniciaram no século XIX, (MOTA, 1994), os Kaingang vivenciaram inúmeras mudanças em sua organização sociocultural e estabeleceram novas políticas, articulando questões nativas com novas aprendizagens a partir do contato.

Por meio de diferentes ações se organizaram em torno da luta pelos territórios que estavam sendo ocupados por frentes exploratórias. O contato com os não-índios e as lutas com fazendeiros se intensifica desde então e com isso, a aprendizagem da língua portuguesa se tornou uma necessidade, porém, no Paraná, em diversas aldeias, a língua indígena permanece muito forte, sendo que 100% da comunidade, caso da TI Ivaí, a usa cotidianamente na oralidade, como primeira língua.

Há pouquíssimos materiais escritos nas casas e os que encontramos, como calendários, bíblias, panfletos de mercado, rótulos e Cds de música, são em língua portuguesa.



### 5.1.1 Os Kaingang da Terra Indígena Ivaí no Paraná

A Terra Indígena Ivaí, localizada no município de Manoel Ribas-PR, tem uma população com cerca de 1600 pessoas (SIASI/SESAI, 2013 *apud* ISA, 2013a). Segundo Mota (2003), possuía uma área de 36.000 ha e foi reduzida, em 1949, para 7.200 ha. É regularizada por meio do Decreto nº 377 de 14/04/1991 e demarcada administrativamente (DOU, 26/12/91).

Expropriados da maior parte de seu território, com a terra enfraquecida e sem acesso a novas tecnologias de produção agrícola em consonância com seus saberes tradicionais, os Kaingang do Ivaí dependem de recursos e serviços da prefeitura, da Funai, Funasa e do Governo do Estado do Paraná. Recorrem ainda a pastores, ordens religiosas, compadres e comadres não-indígenas, prefeitura, professores que lecionam na aldeia, com os quais fazem trocas de artesanato por alimentos, pedem caronas, passagens, ajuda para festas de aniversário dos filhos, para compra de remédios que não conseguem na aldeia.

Adquirem alguma renda, pela venda do artesanato (cestarias, balaios e outros artigos produzidos com taquara ou material sintético). Alguns possuem emprego como professor na escola indígena, cujo contrato é temporário pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS), na unidade de saúde, como tratorista, motorista e auxiliar de serviços gerais.

A comunidade possui lavouras de milho, em parcerias com arrendatários, havendo ainda, algumas roças de agricultura familiar e as roças comunitárias de arroz, milho e feijão que ajudam na alimentação da comunidade. Alguns mais velhos recebem aposentadorias e as mães que tem documentos recebem benefícios como o Bolsa Família. Essas atividades, porém, não são suficientes e muitas famílias sofrem com a escassez e a fome. Muitos não têm casa para morar e quando as tem, não têm mobiliários, banheiros e vivem em condições precárias.

A TI se organiza em torno de um núcleo central que envolve: a Unidade de Saúde, a Casa da Liderança, o Colégio Estadual, um telefone público localizado em frente à escola, a igreja católica e igrejas missionárias, o campo de futebol (em péssimas condições de uso), o salão de festas e a cadeia (utilizada em situações de conflitos, alcoolismo, violências ou assassinatos).

Próximo a esse centro da aldeia, há as residências que, geralmente, são usadas por quem faz parte da liderança; acima da igreja católica, localiza-se um autofalante que transmite recados, informações, solicitações (toda fala ao microfone é feita em língua Kaingang). Mais afastadas desse núcleo vivem as demais famílias.

Presenciamos na TI, durante a pesquisa de campo, o velório de um indígena que havia sido encontrado morto próximo às plantações de milho. Conosco, em português, não comentaram o motivo.

O velório aconteceu no interior da igreja católica<sup>53</sup>. O caixão estava lacrado e algumas pessoas sentadas nos bancos da igreja. Verificamos que uma senhora, que apresentava ter entre 40 e 50 anos, era a única que chorava. Em nosso entendimento era a mãe do rapaz falecido. Durante o período que estivemos no velório, ninguém conversava e nada se dizia sobre o acontecimento<sup>54</sup>. Verificamos que o alcoolismo tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos índios Kaingang desta TI. Essa questão causa preocupação ao cacique, lideranças, famílias e à escola.

Na cerimônia de batismo que presenciamos, padrinhos, pais do bebê, um rezador kaingang, jovem de cerca de 40 anos e alguns convidados se reuniram na casa da tia do bebê. No momento do batismo o rezador solicitou à madrinha, não-indígena, que pegasse, em uma árvore, três ramos novos, de aparência boa, junto com um prato com água limpa e uma vela.

O rezador proferiu palavras em Kaingang dando orientações em português aos padrinhos para que molhassem os galhos na água e os passasse na cabeça do bebê. Após esse ritual, o rezador solicitou à madrinha que jogasse os ramos em água limpa corrente. Andaram pelos arredores da casa até próximo ao rio e não encontraram água nessas condições, pois os rios estão sujos há várias águas empossadas. O rezador explicou à madrinha que

---

<sup>53</sup> Essa igreja era a única que havia na TI Ivaí, construída em 1990. Atualmente há mais duas igrejas evangélicas no interior da aldeia.

<sup>54</sup> A comunidade de Ivaí não pratica mais o ritual do *kikikoí*. Trata-se de uma festa aos mortos e acontece na colheita do milho, pois é através dele que se faz a bebida *kiki*, uma espécie de canjica com mel fermentada no tronco de araucária. Mota (2003) esclarece que esse ritual é o mais importante dessa etnia, pois se trata do momento em que a organização das metades Kamé e Kairú se evidenciam. “Antes de saírem para visitar os túmulos dos recém-mortos a quem o ritual era feito todas as pessoas recebiam a pintura facial e assim se reconhecia a que grupo e subgrupo cada um pertencia” (MOTA, 2003, p. 90). O autor ainda afirma que somente na Terra Indígena Xaçupé-SC é que se pratica esse ritual.

poderia, então, depositar os ramos ao pé de uma árvore, que, de igual maneira, o bebê cresceria forte.

Observamos nesse ritual a presença de elementos da cultura Kaingang intercambiados com tradições da igreja católica. O uso de uma vela e a presença de padrinhos, o que denota a dinamicidade das culturas indígenas.

No dia a dia da organização familiar, de forma geral, o pai é aquele que sai para fazer roça, caçar e, quando possível, pescar, pois os rios se apresentam poluídos.

As mulheres geralmente cuidam dos filhos, dos serviços da casa, como limpar, lavar roupa e cozinhar. Coletam matéria-prima, produzem cestarias e se deslocam às cidades para vender ou trocar o artesanato por alimentos.

As crianças brincam nos rios, brincam de lutas (os meninos) correm, inventam brinquedos aproveitando resíduos como rodas de carrinho de bebê para construir seus próprios “carros”, jogam futebol, correm e outras brincam pela aldeia.



**Foto 8: Crianças participando de uma festa de aniversário. Aguardando a distribuição do bolo. Acervo: Obeduc, 2014.**

As meninas ficam mais próximas às mães, a elas também compete ajudar a mãe no serviço e a cuidar dos irmãos, ir à escola, ajudar em todos os afazeres diários.

### 5.1.2 As crianças Kaingang na Terra Indígena Ivaí

Para ensinar a escrita às crianças Kaingang há de se considerar que a cultura e a forma de vida são diferentes das crianças que vivem em contextos urbanos, externos das aldeias indígenas. Os Kaingang, por exemplo, não possuem cadeiras em casa, as refeições são feitas de forma diferente, sentam-se muito ao chão, e neste espaço realizam quase todas as atividades. Mesmo quando há bancos, as mulheres fazem o artesanato no chão.

As crianças Kaingang não ganham livros de presente dos pais, não visitam livrarias, bibliotecas, não vão a museus, feiras ou exposições de livros. Não há material escrito nas casas, os pais não leem revistas, livros ou jornais.

As crianças não levam materiais escolares para casa, em partes porque nas casas não existem lugares adequados para guardá-los. Portanto, cadernos e demais materiais ficam na escola. Instrumentos como o lápis, borracha, caderno, entre outros são experimentados apenas quando essas estão no espaço escolar.

Conforme Pinheiro (2015) há diferentes fases na infância. São elas: *GIR SI*: bebê – do nascimento ao primeiro ano; *GIR*: criança – 1 a 13 anos; *TI*: fase adulta – 13 a 60 anos; *KÓFA*: velhice – 60 anos ou quando se torna avô.

A criança Kaingang é muito cuidada e observada pela família, mas tratada com autonomia. Raramente é ajudada em atividades que já pode fazer sozinha. Por exemplo, quando tenta calçar um chinelo, mesmo sendo muito pequena (assim que anda, com um ano e alguns meses), os pais, mesmo estando ao seu lado, a observam, com toda a paciência, até que ela consiga, à maneira dela, da forma que for possível, colocar o chinelo no pé. Respeitam seu ritmo, sua forma própria de fazer as coisas dando-lhes, assim, oportunidade de aprender com a prática. Com este tratamento, acreditam que a criança será forte.

As atividades na socialização primária envolvem muitas ações como o brincar livremente nos rios (mesmo naqueles que estão muito sujos e poluídos), ou quando as mães lavam roupas.

As meninas ajudam a mãe na produção de cestaria, os meninos geralmente acompanham mais o pai, o avô e os tios nas atividades externas. As crianças Kaingang, até por volta dos três anos de idade, ficam muito perto

da mãe, tias e avós, penduradas em suas costas, aquecidas, e, posteriormente, por volta dos quatro, cinco anos, começam a sair pela aldeia em companhia dos irmãos e primos, para brincar em lugares delimitados pela família.



**Foto 9: Mãe Kaingang com criança pequena**  
Acervo: Obeduc, 2012



**Foto 10: Crianças Kaingang do Ivaí ao lado de sua mãe enquanto ela lava roupas.**  
Acervo: Obeduc, 2014



**Foto 11: Crianças acompanhando a mãe lavando roupas. T.I. Ivaí.**  
Acervo: Obeduc/ UEM, 2012, 2014.

Entre as crianças, irmãos e primos maiores carregam e cuidam dos menores, em situações de brincadeiras, trabalho, andando pela aldeia, buscando água, tomando banho nos rios, procurando frutas... Ajudam-se nas diferentes tarefas como pegar água para beber, comer, fazer a higiene pessoal, e nas brincadeiras.

Aprendem, assim, umas com as outras, por meio das vivências em conjunto. Estão sempre muito atentas ao ambiente e ao que está ocorrendo ao seu redor. Marcos Luiz 2015), explica que,

A criança Kaingang, já ao nascer, recebe seu nome na língua materna, dali em diante ela já vai aprendendo a comunicação e reconhece seus familiares. Muitos não precisam ser ensinados, pois desde que ela se reconhece como pessoa já vai vendo e vivendo com as reações, atitudes, ações dos mais velhos. Ela escuta as conversas, conselhos, histórias, enfim ela participa de tudo que acontece dentro da sua comunidade ou ao seu redor no dia a dia. Nada é impedido a ela, pois ela é livre e muito respeitada quando criança, e, vivendo assim é que ela já sabe automaticamente seus direitos e deveres dentro da sua comunidade conforme seu crescimento (MARCOS LUIZ, 2015, p. 17).

Por cuidá-los e tê-los sempre por perto para que vivenciem e aprendam atividades da família, mães Kaingang, ao viajar para vender artesanato nas cidades, não deixam os filhos na aldeia. Para elas, as crianças estão em constante aprendizado o que possibilita o seu desenvolvimento. Os Kaingang acreditam que a sobrevivência da criança depende da liberdade e das aprendizagens dos conhecimentos e experiências dos mais velhos (pais, tios, avós). Os cuidados das crianças, sua saúde, andanças e novos aprendizados são parte importante das vivências familiares.

Os conhecimentos que as crianças Kaingang possuem e suas diferentes formas de aprendizagem são semelhantes aos comportamentos de outros grupos indígenas. Ruth Paradise, pesquisadora do DIE-CINVESTAV/México<sup>55</sup> registra que os indígenas Mazahua possuem um estilo de interação “separado-mas-junto” em diferentes situações do dia a dia. Ela observa que essa interação ocorre nos diferentes sistemas de comunicação, ensino e aprendizagem indígena, por meio da linguagem não verbal.

A autora usa a expressão “separado-mas-junto” para ilustrar situações em que os bebês e crianças estão com a mãe ou um parente, mas “não requerem e nem lhes é dada a atenção”. Mesmo em situações que requer ação da mãe, por exemplo, a troca de roupa, não ocorre com troca direta de olhares. A atenção fica na situação em si e não na criança. A criança, por sua vez, enquanto está sendo trocada pela mãe, está observando os movimentos e acontecimentos ao seu redor.

Essa ausência de comunicação visual e oral, não significa descaso físico ou emocional com a criança. São formas de interação diferenciadas. Paradise (2012, p.18) explica que “as mulheres não se distanciam das crianças e seu calor e afeição maternos são evidentes”. Estar “separado-mas-junto” “permite o cuidado com as crianças em modos que minimizam a interferência e o constrangimento”.

As crianças indígenas participam e colaboram com as atividades da família. Uma das atividades econômicas dos Kaingang é a produção do artesanato. O início desse processo ocorre com a colheita da taquara, no mato que pode contar com a presença do homem.

É comum as mães levarem seus filhos e estes, ao mesmo tempo em que recebem os cuidados, carinho e companhia das mães, participam e observam como elas trabalham e como manejam os caminhos, o facão, as matas.

---

<sup>55</sup> Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/México. Para aprofundar as pesquisas da autora acesse: <http://www.die.cinvestav.mx>



**Foto 12: Coleta de taquara por mulheres Kaingang na TI Faxinal.**  
Acervo Obeduc/UEM, 2010.

Na confecção do artesanato, a mulher, geralmente sentada no chão, faz os trançados e produz cestos com diversos formatos e grafismos conforme tradições familiares e incorporando elementos novos, que achar bonitos. No fazer da cestaria, o bebê e crianças pequenas ficam juntos de suas mães. Se a criança, mama no peito, a mãe, sentada no chão, fica próxima e acessível para que a criança mame quando quiser ou quando sentir fome.



**Foto 13: Mulheres Kaingang preparando o artesanato. Terras Indígenas Faxinal e Ivaí.**  
Acervo Obeduc/UEM, 2013.



Há momentos (planejados conforme as épocas do ano e a disponibilidade de transporte) em que as mulheres Kaingang saem de suas aldeias e se dirigem às cidades para vender artesanato. Estando na cidade permanecem com a organização familiar, ou seja, mães, tias e irmãos mais velhos cuidando das crianças. Os homens e jovens, aparentemente distantes e descontraídos, ficam observando os espaços, procurando lugares seguros e cuidando da família. Há várias estratégias de venda, tanto nos centros como em bairros, onde, além de oferecer o artesanato, coletam doações: roupas, calçados e utensílios (garrafas térmicas, carrinhos de bebê, cobertores).



**Foto 14: Família em organização no Ivaí para ir à cidade.**  
Acervo Obeduc/UEM, 2013.

Nas cidades, geralmente, sentam-se no chão, em calçadas próximas aos semáforos em locais de circulação, caminham pelo comércio, durante o dia para ampliar as vendas. Conseguem alimentos em restaurantes, nos horários das refeições. Não encontram estrutura (banheiros para as necessidades fisiológicas, locais adequados para refeição e banhos). No decorrer deste trabalho, em períodos de chuva, estando na cidade, presenciamos banharem os filhos e lavarem algumas roupas nas enxurradas.

Mesmo estando na cidade, carregam a taquara<sup>56</sup>, recolhem, nos lixos urbanos, fitas descartadas por empresas de transporte, ou compram fitas sintéticas e outros materiais que possam usar, enquanto vendem, para repor os materiais.

A renda obtida com a venda do artesanato nas cidades e os alimentos como arroz, açúcar, farinha de milho, café... que costumam ganhar, sustentam grandes famílias na Terra Indígena que, conforme Mota (2003), não oferece condições de vida para todos.



**Foto 15: Família Kaingang trabalhando com artesanato na cidade de Maringá.**  
Acervo LAEE/Obeduc, 2016

Nessa organização histórica e cultural (VIGOTSKI, 1983) é que se propicia o desenvolvimento psíquico e o processo de humanização dos Kaingang. As crianças, nas interações, aprendem as atividades desenvolvidas pela família e, assim, desenvolvem autonomia e “autoconfiança, responsabilidade, respeito, atitudes apropriadas e os meios de cooperação e coordenação de atividades, definidos pela interação social” (PARADISE, 2012, p.21).

É nessa forma de interação que a criança adquire os conhecimentos que resulta, conforme Vigotski (2000, p. 290), em conceitos chamados

---

<sup>56</sup> A taquara, em algumas aldeias no Paraná, apresenta-se escassa e os indígenas estão produzindo o artesanato com a fibra sintética. Porém, essa fibra é comprada com valores não muito baixos, dificultando a eles a compra e a produção dos artesanatos.

espontâneos. Esses conceitos elaborados pela criança conforme sua cultura refere-se às vivências que ela tem com os adultos de sua família. A criança aprende a usar palavras de acordo com o que ela participa e ouve dos adultos, torna-se um processo espontâneo de modo inconsciente, e “as crianças sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles”. Vigotski continua explicando que

Tudo indica que, por si mesmo, o conceito espontâneo deve necessariamente não ser conscientizado, pois a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange (VIGOTSKI, 2000, p. 290).

Valdemir Pinheiro, pesquisador Kaingang, de Santa Catarina, ao explicar sobre a infância das aldeias daquela região ensina que,

[...] as crianças são capazes de ajudar suas mães a raspar taquara para confecção dos artesanatos, outras ajudam a confeccionar colares de rosário, também ajudam seus pais na venda dos artesanatos ou na troca por mandioca, batata ou alimento de mercado. Quando na aldeia, na venda do artesanato a criança está diretamente mais envolvida e na maioria das vezes é designada a negociar o artesanato. Na maioria das vezes a venda acontece para os não índios e a criança ajuda a transportar e negociar o artesanato (PINHEIRO, 2015, p. 16).

Conforme o que Pinheiro nos traz e os estudos de Vigotski, pode-se dizer que a criança kaingang utiliza a palavra artesanato, mesmo sendo de forma adequada, ainda não tem consciência, por exemplo, da relação de expropriação da matéria-prima, isto é, da taquara. O uso do termo artesanato está vinculado ao objeto em si e não diretamente ao conceito.

Vigotski (1983, 2000) nos ensina que não basta nascer para se tornar humano, é preciso que as funções elementares sejam desenvolvidas e cheguem às funções superiores<sup>57</sup>. Para o autor, o meio social e cultural é parte fundamental do desenvolvimento desses processos.

Consideramos, com base em Vigotski (2007), que as aprendizagens que as crianças indígenas têm na comunidade, com a família, são repletas de significados importantes. Paradise, sobre as crianças Mazahua, afirma que:

---

<sup>57</sup> Sobre essa questão tratamos na seção 4 desta tese.

[...] os significados culturais específicos são aprendidos cedo e efetivamente sem nenhuma explicação verbal, sem nenhuma referência ao sistema semântico de comunicação necessariamente enraizada na linguagem. [...] a criança aprende, e começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo (PARADISE, 2012, p. 12).

Vigotski (2005, p. 32) foi categórico em afirmar que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Assim, quando a criança Kaingang, ingressa no processo de alfabetização, ela traz consigo muitos conhecimentos próprios da cultura, além de todo desenvolvimento da linguagem gestual, verbal. Esses conhecimentos influenciarão na aquisição da linguagem escrita.

Não tendo lugares apropriados para escrever, como cadernos e escrivatinhas, após terem o domínio do código escrito, as crianças kaingang do Ivaí, escrevem nomes, frases, desenham situações e jogos em diferentes espaços de suas casas e da aldeia.



Foto 16: Escritas com giz no interior da casa. TI Ivaí, Paraná

Acervo: Obeduc, 2014



Foto 17: Escritas com giz feita por criança kaingang no interior da casa. TI Ivaí, Paran. Acervo: Obeduc, 2014.

O uso do giz escolar e as escritas que as crianças realizam em diferentes espaços das aldeias, nos permitem compreender o relato do professor Kaingang, Alexandre Krenkag Aparecido Farias, da Terra indígena Faxinal, de que “[...] *com os pequenos a gente [como professor] aprende muito mais. Que eles querem saber né? Como é que é a escrita, como é que é a pronuncia [...]*”. Ou seja, a criança quer saber como é a técnica para escrever o que há no pensamento ou o que se fala.

Nesta fala está presente, elemento importante sobre a relação professor indígena/criança indígena, ou seja, que a sala de aula de uma aldeia pode ser espaço de aprendizagens mútuas.

## 5.2 O sistema de escrita da língua Kaingang

O linguista, professor Aryon Rodrigues (2012) estudou a classificação das línguas indígenas em dois troncos<sup>58</sup> linguísticos: Macro-Jê e Tupi,

<sup>58</sup> De acordo com o entendimento de Soares e Carvalho (2014, p. 546) “O uso do rótulo ‘tronco’ (Inglês: stock) se dá, em especial nos trabalhos de Rodrigues sobre as línguas Tupi, de forma explicitamente justificada. O autor adota a escala sugerida por Morris Swadesh para descrever distintos graus de distanciamento dentro de agrupamentos genéticos. O termo ‘tronco’ é reservado para a inclusão de línguas que apresentam entre 12 e 28% de cognatos compartilhados, dentro de uma lista previamente estabelecida de itens lexicais. O rótulo ‘tronco’ também é aplicado explicitamente ao grupo Macro-Jê, porém em um uso mais informal, uma vez que computações lexico-estatísticas do tipo de Swadesh não existem para esse agrupamento. No caso Macro-Jê, a noção de ‘tronco’ corresponderia simplesmente ao nível de inclusão filogenética imediatamente acima do de ‘família’, isto é, acima de cada uma das

afirmando que os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e a família linguística Jê, também chamados Jê do Sul.

Desde quando foram sendo aldeados e estudados, entre o século XIX e XX, sua língua oral começou a ser registrada. Atualmente, há o sistema de escrita Kaingang representado pelo alfabeto, alguns textos escritos na língua, livros de alfabetização, um dicionário, traduções da Bíblia, hinos religiosos e outros.

O sistema é baseado no significante<sup>59</sup>, isto é, a escrita fonográfica, pois “depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado” (CAGLIARI, 1995, p. 115).

A escrita, segundo Cagliari (1999), teve seu início na Suméria por volta de 3.100 a.C, e tem como principal finalidade permitir a leitura. Os primeiros registros eram feitos em tabletas de barro, depois passaram a ser feitos em madeiras, metal e pedras dos monumentos. Além da Suméria há contribuições da China, da América Central e do Egito, que independentemente dos processos que ocorriam na Suméria, também iniciaram diferentes tipos de escrita. O autor afirma que todos os sistemas de escrita derivam desses quatro locais.

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria **invenção da escrita** (CAGLIARI 1995, p. 112, grifos nosso).

Com a “invenção da escrita”, conforme Cagliari, a principal forma de se fazer registros é por meio das letras, usando um código alfabético. Entretanto, é sabido que a escrita ocorre também, por meio de outras formas como desenho, sinal, marca... que tenha um significado e que transmita uma mensagem, uma ideia, uma informação sendo estas algumas das diferentes formas de escrever. Como exemplos modernos podemos mencionar os logotipos, anúncios, propagandas de televisão, *outdoors*.

---

famílias agrupadas sob essa hipótese de parentesco, como a família Jê, a família Boróro, e assim por diante”.

<sup>59</sup> Cagliari (1995 p. 114) explica que os “sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos. Os sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica)”.

A história da escrita, segundo Cagliari (1995), pode ser caracterizada por três fases: pictórica, ideográfica e alfabética. A fase pictórica é a escrita feita por meio dos desenhos ou pictogramas, uma escrita mais primitiva. Os pictogramas não se relacionam a um som e a mensagem assume a forma de imagens.

A fase ideográfica se diferencia da pictográfica por não fazer associações por meio de objetos, e sim pelas ideias. Os números são exemplos de escrita ideográfica, pois transmitem a ideia de quantidade.

A escrita alfabética é realizada com o uso de letras, cujos signos perdem o valor ideográfico e assumem outra função na escrita: a fonográfica. A escrita representa, então, a linguagem falada com a utilização de fonemas.

Para se chegar à escrita kaingang, cuja base é alfabética foi feito o uso de letras, que se organizam por um alfabeto<sup>60</sup>. Historicamente, o surgimento do alfabeto Kaingang possibilitando a escrita de uma língua de um povo cuja cultura é ágrafa, data, conforme mencionado, do período em que esse povo foi aldeado.

Conforme Mota (1994) com cartas, anotações, registros e relatos de missionários, viajantes e pesquisadores que estiveram em contato com os Kaingang transcreviam com o uso do alfabeto latino os sons da fala dos Kaingang. Nesse sentido, as primeiras tentativas de se obter um sistema de escrita da língua Kaingang data os anos de 1820. O Padre Francisco das Chagas Lima, em 1820, capelão da Real Expedição de conquista de Guarapuava, chega a essa região.

Em 1827 quando sai de Guarapuava, Lima (1842) deixa o registro de expressões e palavras que os Votorões (Kaingang) falavam. Conforme Lima ouvia os sons da fala dos Kaingang, realizava os registros usando o alfabeto latino. Em 1842, é publicada por meio da Revista Trimestral de História e Geografia, a *Memoria sobre o descobrimento e colônia de Guarapuava*. Neste documento, Lima (1842) relata sua permanência junto aos indígenas, bem como grafias de palavras em Kaingang. “Tem comtudo monosyllabos, que

---

<sup>60</sup> Na história da escrita o alfabeto é uma grande invenção do sistema de escrita fonográfica. De acordo com Cagliari (1995) o alfabeto, tal qual conhecemos e usamos é de origem grego-latino. A palavra “Alfabeto” é derivada do latim *alphabetum* e de origem grega *alphabetos* que representa as duas primeiras letras do alfabeto grego - alfa e beta – correspondentes às letras A e B. Com as letras do alfabeto e suas combinações é possível formar todas as palavras usadas em uma língua.

exprimem uma idéia: *jut*, uma coisa que aparece; *put*, quando desaparece; *rom*, abrir a porta; *rem*, pintar o corpo (LIMA, 1842, p. 53).

Outro exemplo dos primeiros registros do sistema de escrita Kaingang feita por missionários, pesquisadores e viajantes em contato com os indígenas refere-se ao *Vocabulário da Língua Bugre*, publicado na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, em 1852.

Nesse material as palavras aparecem em português e a forma correspondente com que os indígenas falavam na língua Kaingang, “Balainho ou peneira – *crexim*; Balaio – *cren*” (VOCABULÁRIO..., 1852, p. 62). Essa anotação demonstra os sons da língua Kaingang registradas usando o alfabeto latino.

Podem ser encontradas, ainda, outras publicações do sistema de escrita Kaingang realizada por missionários e viajantes como, por exemplo: Auguste de Saint-Hilaire (botânico, francês e viajante) que esteve, em 1820, em contato com os Kaingang do Sul do Brasil; Reinhold F. Hensel (zoólogo, alemão e viajante) em 1869 em contato com os Kaingang do Rio Grande do Sul; remetemo-nos a Telêmaco Borba.

A partir de 1863, Telêmaco Morosines Borba, sertanista, político, funcionário do sistema de aldeamento indígena; viajava, sob ordens do governo, pelas matas paranaenses a fim de “amansar índios”. Iniciou sua trajetória com os Kaingang no Aldeamento Indígena de São Pedro de Alcântara às margens do Rio Tibagi.

Registrou palavras e ideias em Kaingang tendo, assim, contribuído com a criação de um sistema de escrita dessa língua. Publicou, em 1903, o *Pequeno vocabulário das línguas portuguesa e Caingangs ou Coroados*, em *Almanach do Paraná*.

Em 1920, o Frei Mansueto Barcatta de Val Floriania (1912), publicou o dicionário “Kainjgang-Portuguez”. São mais de 300 páginas de uma pesquisa feita junto aos Kaingang do Rio Tibagi.

O dicionário apresenta palavras iniciadas com as letras: B, K, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, R, T, U, V traz vários verbetes, de cada letra, e em alguns casos, notas explicativas da letra.

Conforme se denota abaixo:



Quadro 12: Dicionário Kaingang-Portuguez (1920): letras e notas explicativas

Letra	Nota Explicativa
<b>G</b>	G em Kaingang se pronuncia às vezes nasalado, em principio de palavra quase sempre. Serve às vezes de conectivo (p. 96)
<b>H</b>	O H se pronuncia aspirado. Às vezes muda-se em M (p. 102)
<b>J</b>	Nota 1. Sufixo para indicar que faz alguma coisa. Nota 2. O J pode-se pronunciar como em Português um pouco nasalado, ou senão como o Y Espanhol um tanto nasalado. Os Kaingang que não podem, por defeito físico falar fanhosamente, o pronunciam como o J português (p. 116).
<b>L</b>	Os Kaingangs indiferentemente usam nas iniciais, e muitas vezes também no corpo das palavras, L por R e vice-versa (p. 130).
<b>M</b>	Muitas vezes se permutam nas palavras as letras M e B. Principalmente no começo da palavra o B se pronuncia MB (p. 132)
<b>R</b>	As letras L e R, especialmente quando são iniciais, se substituem frequentemente umas as outras (p. 166)
<b>X</b>	Em geral os Kaingáng pronunciam o S chiante como ch em chegar. Por isso em vez do S nós adotamos o X (p. 172)
<b>T</b>	Usa-se muito como conectivo. Exemplo Ungrét agn ao invés de ungré agn: Os homens (p. 178)
<b>V</b>	V antes de vogal se pronuncia como o nosso V ou o W em inglês. Ex. Vó pronuncia-se como vó e como uó (p. 199).

Com a publicação desse vocabulário, percebe-se que havia, em construção, um alfabeto para representar os sons da fala Kaingang. As “notas explicativas”.

Da mesma forma, o sacerdote Antonio Ruiz de Montoya em missão com os índios Guarani, quando os acompanhou em grande marcha pelo rio Paraná, e em 1638 quando foi à Madri a fim de obter permissão de armar os índios para enfrentar os grandes ataques dos bandeirantes, leva consigo “[...] vários escritos em língua indígena. Tinha transcrito para o **alfabeto latino os sons do guarani**, uma língua ágrafa, isto é, sem escrita” (MOLINA, 2015, p. 67, grifos nosso).

Outros viajantes e missionários tiveram suas contribuições para se chegar à definição de um alfabeto Kaingang que pudesse representar a oralidade por meio da escrita.

No final dos anos de 1950, com as publicações já existentes na língua Kaingang, usando o alfabeto latino para representar os sons da fala kaingang,

a missionária Ursula Wieseemann, se aproxima de grupos Kaingang e apresenta o seguinte alfabeto: **A Á Ã E É Ê F G H I Ĩ J K M N NH O Ó P R S T U Û V Y Ÿ**, para registrar a escrita da língua kaingang.

Os acentos acrescentados às letras são devidos ao som que o Kaingang emite ao falar determinada palavra. Assim ela explica, “O alfabeto Kaingang inclui as seguintes letras que aqui vão acompanhadas do som aproximado em português”, na sequência Wieseemann, apresenta todas as letras do alfabeto. Tomemos como exemplo a letra A e E<sup>61</sup>. Conforme Wieseemann, 2002, p.153,

Quadro 13: Letras com sons aproximados ao português. Dicionário Kaingang-Português (2002)

<p>a se pronuncia como a letra a na palavra ‘faço’.          á se pronuncia como o a final da palavra ‘faca’.          ã se pronuncia mais aberto do que o ã na palavra ‘maracanã’.          e se pronuncia como a letra e na palavra ‘preto’.          é se pronuncia como a letra é na palavra ‘café’.          ê se pronuncia mais aberto que o e na palavra ‘mãe’.</p>
--

Atualmente, esse é o alfabeto usado para o ensino da língua kaingang escrita nas escolas indígenas do Paraná. Sendo o dicionário bastante conhecido e usado pelos professores, uma vez que os anteriores não lhes são acessíveis.

As pesquisas de campo do OBEDUC/UEM demonstram que os professores indígenas, têm feito várias correções e adaptações e que as escritas atuais de textos, feitas pelos professores, tem produzido um kaingang escrito “novo”, mas que ainda não foi publicado em forma de vocabulário.

Conforme a região e a Terra Indígena há diferenças, em alguns casos, bem acentuadas de dialetos. Wieseemann (1978) informa que, em 1968, houve estudos da fala Kaingang, registrando dialetos diferentes entre os falantes da língua. Os dialetos se apresentam tanto na pronúncia, como também em algumas situações em que há palavras diferentes para nomear a mesma coisa.

Os Kaingang se encontram nos três estados do Sul do Brasil e no interior de São Paulo. Conforme Wieseemann (2002) há cinco dialetos:

[...] o dialeto **São Paulo**, falado ao norte do rio Paranapanema, no Estado de São Paulo; o dialeto **Paraná**, falado na área compreendida entre os rios Paranapanema e Iguaçu; o dialeto **Central**, falado na área entre os rios Iguaçu e Uruguai; o

<sup>61</sup> Cf. WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Dicionário**. Kaingang-Português. Português-Kaingang. Curitiba. Editorial Evangélica Esperança, 2002.

dialeto **Sudoeste**, falado ao sul do rio Uruguai e ao oeste do rio Passo Fundo; o dialeto **Sudeste**, falado ao sul do rio Uruguai e ao leste do rio Passo Fundo (WIESEMANN, 2002, p.8).

No Paraná são 26.559 indígenas e 11.934 habitando terras indígenas. “Os povos Kaingang, de forma geral, são predominantes no território paranaense e correspondem a 70% da população indígena” (PARANÁ, 2014), dessa forma, pode-se inferir um total de cerca de 18.591 índios Kaingang vivendo tanto em TIs quanto fora delas.

Durante os encontros de formação com os professores indígenas por meio do SIE/2014-2015, foi possível identificar dois dialetos: um nas áreas indígenas ao norte do Rio Iguaçu, onde se localizam as TIs: Rio das Cobras, Boa Vista, Marrecas, Ivaí, Faxinal, Queimadas, Mococa, Apucarantina, Barão de Antonina e São Jerônimo. E outro na região abaixo do Rio Iguaçu, onde se localizam as TIs: Mangueirinha, Palmas e Alto Pinhal. Citamos o exemplo da escrita da palavra BALAINHO/CESTINHO, para os Kaingang ao norte do Rio Iguaçu se escreve *VĚFYŠĩ*; para os Kaingang abaixo do Rio Iguaçu, a mesma palavra se escreve *KRESĩ*.

### 5.3 Situação socio-linguística da TI Ivaí

Os Kaingang da TI Ivaí são todos falantes da língua Kaingang como primeira língua e dela tem um profundo conhecimento oral. Porém, é consenso entre a comunidade que precisam aprender a falar o português. Para isso usam várias estratégias, uma delas, entre as famílias que podem (quando um membro tem emprego ou aposentadoria), mantém o aparelho de televisão e rádios ligados o dia todo.

As crianças, quando têm entre quatro e cinco anos de idade, começam a se inserir mais – fazem a imersão – em situações de língua portuguesa sendo a principal delas, o ingresso na escola.

Quando mais velhos, por volta de oito e nove anos, entendem a língua portuguesa, mas dela não fazem uso. Pronunciam poucas palavras, aquelas necessárias à convivência com não índios: “oi”, “professora”, “dá”...

Alguns mais velhos da comunidade, principalmente mulheres, entendem pouco, ou quase nada, da língua portuguesa e, nesta situação, não pronunciam palavra em português.

A grande maioria das crianças quando está entre o terceiro e quarto ano do ensino fundamental, lê textos de livros didáticos, copiam do quadro e escrevem frases em língua portuguesa. Os jovens e adultos falam a língua kaingang e o português, escrevem textos em língua portuguesa. Em algumas escritas há troca de letras.

Entendemos que os Kaingang do Ivaí são bilíngues, conforme pontua Macnamara (1967) e como afirma Vigotski (2005, p. 1), “as duas línguas, [dominadas pela criança] não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de *entramamento* mútuo”.

Conforme Vigotski a aprendizagem de uma língua estrangeira, nessa situação, para os índios Kaingang, a língua portuguesa, pode potencializar o conhecimento da língua materna, pois,

[...] o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceitos (VIGOTSKI, 2000, p. 267).

Dependendo da forma como a escola conduzir os processos de ensino e aprendizagem das duas línguas no contexto bilíngue, com a devida valorização e uso da língua indígena, poderá contribuir com a ampliação e desenvolvimento de repertórios orais em língua kaingang que podem estar em desuso, caso, por exemplo, de músicas, rezas que eram realizadas no ritual religioso do *Kiki* e que agora poucos sabem.

Para tanto, se faz necessário não apenas um bom trabalho da escola com a língua indígena, mas, principalmente, uma política linguística estadual que leve a sociedade a conhecer, reconhecer, valorizar e ter interesse nas línguas indígenas.

Na Terra Indígena Ivaí são pouquíssimos os materiais escritos em kaingang. A partir do levantamento feito por Faustino (2006), foram localizados materiais escritos, em sua maioria de cunho religioso, produzidos e distribuídos pelo *SIL*. Atualmente, em 2016, transcorridos 10 anos desta pesquisa, com o

anúncio do MEC de uma política educacional bilíngue e intercultural, quase nada se acrescentou além de duas produções feitas pela Coordenação da Educação Escolar Indígena, Secretaria de Estado da Educação no Paraná (CEEI/SEED-PR).

Desde o início da pesquisa, em visitas feitas a várias casas, não observamos presença de materiais escritos para leitura, em kaingang ou português. Identificamos apenas um calendário, produzido pelo *SIL*, escrito em Kaingang em algumas casas.



Foto 18: Calendário na parede de uma casa de família Kaingang. TI Ivai  
Acervo: Obeduc/UEM, 2014

Há nas paredes das casas, em muros, postes e no chão, desenhos, letras e palavras escritas por crianças e jovens.



Foto 19: Escrita na parede externa da casa. TI Ivai.  
Acervo: Obeduc, 2014

Na própria cidade do entorno da TI Ivaí, o município de Manoel Ribas, mesmo nos comércios (mercados, lojas) e espaços públicos (Prefeitura, Hospital, Rodoviária, Igreja) que são frequentados pelos Kaingang, desde que a TI foi demarcada, em nossas vistas, não localizamos absolutamente nada escrito em língua kaingang.

Em cartazes com preços de mercadorias, letreiros de ônibus que usam com frequência, placas, certidões, documentos pessoais, contratos de trabalho, locais de recebimento de benefícios, seleções simplificadas para contratação de professores, agentes de saúde, motoristas e outros postos de trabalho na aldeia... Nenhum destes portadores de texto com os quais os Kaingang do Ivaí têm contato, permanentemente, apresenta informação escrita em língua kaingang.

O computador, o rádio, o telefone celular que usam e a televisão que permanece ligada, no interior das casas, praticamente o dia todo, veiculam mensagens em língua portuguesa, oral e escrita. Os jovens ouvem rádios portáteis o dia todo com músicas em língua inglesa e língua portuguesa. Os noticiários e filmes que assistem são em língua portuguesa.

Os jovens ao saírem da aldeia para jogar bola com outros times das cidades do entorno, ao falarem entre si em kaingang, frequentemente são questionados pelos não índios se estão falando mal de alguém. No que eles respondem: *não, apenas estamos falando em nossa língua...*

Desta forma, cabe perguntar: como a escola poderá demonstrar a utilidade, para os Kaingang, em aprender sua língua na modalidade escrita se a sociedade do entorno e a sociedade brasileira, de forma geral, desconsidera totalmente sua existência?

Além da comunidade do entorno desconsiderar a existência da língua kaingang os indígenas do Ivaí vivem pressionados de diferentes formas pela língua portuguesa que se impõe em diversas situações de comunicação intercultural.

#### **5.4 O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot**

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot é uma escola bilíngue, uma vez que busca, ainda que de forma incipiente, a organização

intercultural a fim de proporcionar às crianças a aprendizagem e uso da língua portuguesa e da língua kaingang, nas modalidades oral e escrita, em cumprimento à legislação da atual política educacional.

O ensino acontece e é permeado pelas duas línguas, dentro das possibilidades de formação e trabalho dos professores e de materiais escritos com os quais o Colégio pode contar.

Por decisão da comunidade indígena do Ivaí, expressa por suas lideranças, mesmo as crianças não tendo o domínio do português na oralidade, a primeira língua ensinada na escola, em sua forma escrita, deve ser a língua portuguesa. Nossa hipótese é a de que essa decisão tem relação com a necessidade que a comunidade sente de ter o domínio da língua portuguesa; com a experiência que tiveram de ensino de sua língua materna através dos trabalhos evangelizadores do SIL (FAUSTINO, 2006), pelo fato dos professores indígenas ainda não terem formação acadêmica e, pela invisibilidade e desrespeito de sua língua materna escrita na sociedade brasileira.

Ao perguntarmos aos mais velhos se não estariam pondo em risco a língua kaingang ao definirem que a escola inicie a alfabetização em língua portuguesa, a resposta recorrente é: *“falamos nossa língua e eles não vão esquecer”, “aprendendo o português, esses aí [as crianças] não vão ter os preconceitos e as dificuldades que tivemos”*.

Os Kaingang do Ivaí entendem que as crianças precisarão da língua portuguesa para se relacionar e interagir com a sociedade fora da aldeia. Entretanto, isso não quer dizer que não estejam preocupados com a manutenção de sua língua materna. Tanto que não falam em português com suas crianças em nenhuma situação na aldeia ou fora dela.

Registramos que o processo de alfabetização das crianças da TI Ivaí, até o 2º ano do ensino fundamental é feito em língua portuguesa buscando o desenvolvimento da oralidade e da escrita nessa língua. A língua kaingang está presente em todo o ambiente da escola, em sua versão oral.

A partir do 3º ano do ensino fundamental é que se inicia a aprendizagem da língua kaingang na forma escrita. O entendimento da comunidade é que assim a criança entenderá melhor o português e se apropria, em menor tempo, sem erros, da linguagem escrita.

Como a língua portuguesa está entrando como primeira língua ensinada (na oralidade e escrita), e seguindo as orientações da LDB 9394/96, que afirma no artigo 32, inciso 3º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, entendemos que a escola intenta cumprir em sua organização com a efetivação de uma escola bilíngue na prática pedagógica.

Entretanto, em se tratando de uma escola bilíngue inserida em uma comunidade falante do kaingang, registramos, durante os períodos em que lá estivemos, pouca presença da escrita kaingang no ambiente escolar. Mesmo sendo o português a língua definida pela comunidade para a alfabetização, cartazes, informações e outros materiais dispostos nas paredes poderiam estar escritos em kaingang para dar visibilidade e instigar as crianças aprenderem a ler e escrever, também nesta língua antes mesmo de chegar ao 3º ano do ensino fundamental.

Observamos que a língua portuguesa predomina nas escritas da escola indígena, no projeto pedagógico, nos planejamentos, calendários e outros. Apenas os planejamentos dos professores indígenas são feitos em kaingang e, ainda assim, como uma tradução, o que, a nosso ver, não estimula a criatividade e autonomia dos professores indígenas.

Entendemos que ainda é muito recente a prática do ensino da língua kaingang em sua forma escrita fora do modelo civilizatório das missões religiosas que tem forte atuação no sul do Brasil, de forma que não há um currículo completo, uma sequência didática ampla, por meio dos quais os professores indígenas poderiam orientar suas práticas.

Não existe uma gramática da língua kaingang, livros didáticos, paradidáticos, de leitura, científicos, nesta língua são raros e o único dicionário disponível e de fácil acesso é o do *SIL*.

A escola de Ivaí, inicialmente denominada Escola Cacique Salvador Venhỹ, reconhecida nos anos de 1980, mantida pelo município, seguia o modelo de escola rural tendo como objetivo atender especificamente às crianças indígenas e ofertava o ensino primário, em sala multisseriada, da 1ª à 4ª série. Era mantida pelo município sendo que a maior parte dos professores que por ela passaram não eram indígenas.



Em 2002, foi autorizado o funcionamento do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot para atender aos anos finais do ensino fundamental. Faustino (2006, p. 259) afirma que “Até o ano de 2005 predominava nestas escolas a presença de professores não índios”.

Mesmo com a presença de alguns monitores indígenas formados pelo SIL, a discussão sobre o ensino da língua kaingang com a participação da comunidade começa apenas no início dos anos de 1990, impulsionado pelas ações do Núcleo de Educação Indígena (NEI), criado pela SEED em parceria com a FUNAI, no Paraná.

Faustino, em pesquisa realizada em 2006 no Ivaí e Faxinal, afirma que:

Nestas escolas, o material didático utilizado é o mesmo (distribuído pelo governo) para as demais escolas não indígenas. Os conteúdos de 1ª a 4ª série seguem o currículo da Secretaria Municipal de Educação com o acréscimo da língua Kaingang que ocorre uma hora por dia em cada turma. A grade curricular de 5ª a 8ª série, na *Parte Diversificada*, reserva duas horas semanais para o ensino da língua Kaingang, as demais disciplinas são ministradas de acordo com o que estabelece o Núcleo Regional de Educação de Ivaíporã. Não há material específico em Kaingang para ser usado com os alunos. (FAUSTINO, 2006, p. 260).

Fatos como esses reforçam nossas hipóteses sobre as razões pelas quais a comunidade indígena de Ivaí mantém a decisão de que ensino da linguagem escrita, a alfabetização seja iniciada, em língua portuguesa.

A partir de 2008, em atendimento à legislação, o governo do estado do Paraná iniciou o processo de estadualização das escolas indígenas assumindo toda a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, a escola Cacique Salvador Venhỹ e Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot passaram a ser um só, permanecendo a denominação do colégio. Em levantamento realizado, o Colégio apresentava 43 turmas da educação infantil ao ensino médio, assim distribuídas entre os níveis de ensino:

Quadro 14: Total de matrículas no Colégio Estadual Indígena Caciقة Gregório Kaekchot-2015 e 2016

<b>MATRÍCULAS NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT</b>							
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>	<b>Atividade Complementar</b>	<b>Atendimento Educacional Especializado</b>
			<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>			
<b>2015</b>	706	72	301	152	54	118	9
<b>2016</b>	816	109	303	148	85	165	6

Fonte: Paraná, 2015, 2016.

Nos anos iniciais do ensino fundamental há o maior número de matrículas, nível de ensino em que a alfabetização se inicia. Esses dados demonstram que é de interesse da comunidade que as crianças aprendam a ler e escrever, pois foram quase 100 matrículas a mais no ano de 2016, em relação ao ano de 2015. De uma comunidade com aproximadamente 1600 habitantes, há praticamente a metade frequentando a escola.

Para atender a esse número de turmas, o colégio conta com 98 funcionários entre indígenas e não indígenas – professores e servidores que atuam na secretaria, na limpeza, realização das refeições (merenda), na coordenação e em sala de aula.

No Quadro abaixo apresentamos os funcionários do Colégio identificando indígenas e não indígenas.

Quadro 15: Número de funcionários do Colégio – 2015

<b>Colégio Estadual Indígena Caciقة Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio</b>	
Diretora <sup>62</sup> – Não Indígena	1
Diretora Auxiliar – Não Indígena	1
Coordenador do Ciclo Básico 4 Anos – Não indígenas	2
Pedagogas – Não Indígenas	5
Professores – Indígenas	25

<sup>62</sup> Quando iniciamos a pesquisa de doutoramento era outra diretora. Devido a questões políticas internas e externas, o cacique e lideranças dirigiram-se à residência da atual diretora solicitando que ela retornasse ao cargo de diretora da escola. Essa decisão política faz parte da cultura dos Kaingang, que definem quem será a diretora, assim como quem serão os professores por meio da carta de anuência assinada pelo cacique.

Professores – Não Indígenas	49
Agente Educacional – Indígenas	3
Agente Educacional – Não Indígenas	12
Total de Funcionários – Não Indígenas	70
Total de Funcionários – Indígenas	28

Fonte: SEED, 2015.

Sendo o estado mantenedor da escola indígena, a organização ocorre via orientações da SEED e Núcleo Regional de Educação (NRE). Em atendimento à LDBEN 9394/96, ao determinar que os sistemas de ensino devam cumprir o mínimo de 800 h/a no ano, o Estado organiza a matriz curricular distribuindo essa carga horária entre as disciplinas, ao longo dos 200 dias letivos.

Na Matriz Curricular do ensino fundamental, anos finais, de 25h/a que as crianças recebem por semana, 3 h/a são destinadas ao ensino da língua kaingang. No ensino médio, das 29 h/a semanais 2 h/a são destinadas ao ensino da língua Kaingang. Assim, observa-se que a língua falada pela comunidade entra no currículo como língua estrangeira e o número de h/a de língua kaingang é equiparado com o do ensino de língua portuguesa.

O calendário é organizado da mesma forma que outras escolas estaduais não indígenas. As aulas geralmente iniciam-se em fevereiro, com férias no mês de julho e término do ano letivo em dezembro.

Essa organização se dá pelo fato de a escola ser estadualizada e a maioria dos professores que atua no estabelecimento, na Terra Indígena atua também em outras escolas na cidade, sendo esta uma das questões que impedem viabilidade de a escola indígena ter um calendário diferenciado, que atenda melhor seus ciclos de trabalho com artesanato e nas roças familiares.

No decorrer desta pesquisa, participamos de um evento, promovido pela SEED/PR em que os professores indígenas reivindicam o direito de terem currículos e calendários diferenciados.

As mães, principalmente aquelas que têm filhos na educação infantil, estão frequentemente presentes na escola e nas próprias salas de aula. Em muitos casos, cumprem a função de traduzir os comandos das professoras não índias às crianças pequenas.

### **5.5 Formação de professores e a apropriação da linguagem escrita em uma comunidade bilíngue**

No dicionário organizado por Wieseemann (2002, p. 121) foi registrado o termo *inhkóra* para a palavra escola, porém, nas pesquisas do OBEDUC/UEM, em pesquisa com os mais velhos, registramos o termo *věnh kanhrān rān jafā* que traduzido pode ser “lugar onde se aprende” ou “vamos aprender as coisas dos brancos”.

Sendo assim, a escola que possui o compromisso com a aprendizagem da criança deve assegurar a esta o domínio, dentre outros conhecimentos, da escrita como instrumento cultural humano.

Para que haja a aprendizagem da leitura e escrita em contexto bilíngue kaingang, valorizando-se os conhecimentos prévios linguísticos e culturais da criança, os professores, que organizam diretamente o ensino desenvolvido em sala de aula, devem ter formação que lhe possibilite contribuir com o desenvolvimento de pedagogias próprias.

No Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot atuam professores indígenas como auxiliares e professores não indígenas como regentes das turmas de alfabetização.

Desde os anos de 1970, sob a coordenação da FUNAI, iniciou-se, nos diferentes estados brasileiros, programas de formação de professores indígenas. Os indígenas territorializados no Paraná participaram da primeira turma do curso de Formação de Monitores Bilíngues, Projeto Clara Camarão, desenvolvido na Terra Indígena Guarita, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, sob coordenação do *SIL*, conveniada com a FUNAI.

O objetivo era formar monitores indígenas bilíngues que atuariam como tradutores em sala de aula até que as crianças aprendessem o português e dominassem o código da linguagem escrita, ou seja, até por volta da quarta série do primário.

A partir dos anos de 1990, com a reformulação das políticas públicas foi criada a categoria “escola indígena” e, de acordo com a nova legislação, “para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas” (BRASIL,

1999a, 1999b) é necessário que os profissionais que atuam nas escolas sejam professores indígenas.

Em 2001 o estado criou uma política de vagas suplementares nas universidades públicas (NOVAK, 2007; 2014) paranaenses, porém não há uma ação específica para a formação de professores. Algumas universidades como a UEM e UNICENTRO tem o maior número de pedagogos e licenciados formados (NOVAK, 2014), o que pode demonstrar uma preocupação maior com a formação de profissionais indígenas para a educação básica.

Em nível médio, foi oficializado o curso de Magistério Indígena e criou-se a categoria professor indígena. A primeira oferta do *Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal – Bilingue Kaingang ou Guarani*, em regime de Pedagogia da Alternância, ocorreu em 2006, por meio da Resolução nº 5238/06-SEED, cuja guarda e expedição da documentação escolar dos cursistas foi, e ainda é, de responsabilidade do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, conforme Instrução n. 007/2008-SUED.

A proposta do Curso seguiu as orientações dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002a). Na Estrutura Curricular estão destacados conteúdos sobre os direitos presentes na legislação referente à educação escolar indígena, direito ao reconhecimento cultural, à língua, às tradições. É afirmado que a alfabetização deve acontecer primeiro na língua materna indígena, e, posteriormente, na língua portuguesa. Mesmo com a necessidade e garantia de que nas escolas indígenas o profissional seja um indígena, a realidade das escolas Kaingang no Paraná apresenta um panorama diferente do disposto nos textos legais.

Em levantamento de dados feito no ano de 2015<sup>63</sup>, no Paraná são 163 professores indígenas<sup>64</sup> e 326 não indígenas, atuantes nas 21 escolas Kaingang. São mais de 50% de professores não indígenas que ministram aulas desde a educação infantil até o ensino médio nas escolas indígenas. Com grande rotatividade devido ao PSS e da Carta de Anuência, na maioria dos casos, os professores não possuem o conhecimento necessário sobre a

---

<sup>63</sup> Informações obtidas junto a SEED, durante visitas as escolas indígenas e no site do Dia a Dia da Educação.

<sup>64</sup> Convém ressaltar que dentre os 163 professores indígenas, nem todos são formados em curso de magistério indígena e/ou superior.

legislação da Educação Escolar Indígena e das práticas pedagógicas mais pertinentes e adequadas a cada realidade linguística.

No Paraná ainda não são cumpridas todas as definições e orientações dos textos legais: Parecer 14/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar Indígena; Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Seção II - Dos professores indígenas: formação e profissionalização) e do atual Parecer 6/2014 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, que de uma forma ou de outra orientam “[...] como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nestas escolas, faz-se necessário ter a sua frente, como docentes e como gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2014)

Para atender a esses preceitos e garantir a especificidade étnico cultural, é sobre o professor indígena que recaem as principais responsabilidades da escola como define os *Referenciais para a Formação de Professores*, publicado em 2002,

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados "entre mundos", ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural (BRASIL, p. 21, 2002a).

Entretanto, cursos específicos de formação superior de professores indígenas, como a licenciatura intercultural, não ocorreu no Paraná. Houve o Magistério Indígena e há vagas suplementares nas universidades (NOVAK, 2014). Identificamos também que há professores indígenas kaingang, cursando, no período noturno, em um colégio estadual do município de Manoel Ribas, a formação inicial em nível médio intitulada: “Formação Docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”.

Por se tratar de culturas diferenciadas, o entendimento que aparece nos documentos do governo, em relação às escolas indígenas é que estas “Devem ser subordinadas a uma reflexão constante por parte de professores e da comunidade envolvida, bem como da equipe de assessoria e dos atores

institucionais de várias origens, sobre o papel e os objetivos dessa nova instituição” (BRASIL, 2002a, p. 21).

Conforme esta pesquisa, não se identificou formação de professores e nem projetos específicos, em relação à alfabetização bilíngue. Os programas de formação de professores indígenas, como os PCNs em Ação, o Magistério Indígena e os cursos superiores das universidades não contemplam discussões acerca da alfabetização em contextos bilíngues indígenas no Paraná. Em entrevista, em julho de 2015, sobre o Magistério Indígena, com o professor kaingang Alexandre Aparecido Faria Krenkág, ele relatou que cursou o Magistério Indígena no período de 2008 a 2010, e que já possuía o ensino médio.

Quando questionado sobre por que resolveu fazer o Magistério Indígena, o professor afirma: *“Não porque eu queria fazer magistério indígena. Fui indicado pelas lideranças para fazer seletivo, mas acabei sendo aprovado, e acabei gostando da forma de ensinamento e aprendizagem”*. Acrescenta que para a comunidade decidir quem iria cursar o Magistério Indígena houve reunião das lideranças, *“No primeiro momento, só as lideranças fizeram reunião para ver quantos tinham terminado ensino médio ou estava começando. Depois desse levantamento anunciaram a comunidade, mais os primeiros que iam fazer a seletiva eram professores auxiliares da escola indígena”*.

Essa é uma das formas pelas quais os Kaingang do Vale do Ivaí, se organizam para a tomada de decisões referentes à educação e formação de professores para a comunidade. As decisões passam, primeiramente, pelas lideranças. O cacique é aquele que tem autoridade para falar em nome da comunidade e, após ele, as lideranças.

Quando questionamos o professor Alexandre sobre a contribuição do Magistério Indígena nas questões teóricas e práticas para o exercício da função de professor, ele ressalta que, *“A formação contribui, mas dependia do aluno porque formação era relacionada à questão cultural e bilinguismo, então dava um encaminhamento, para nos buscar dentro da T.I Indígena e levar conhecimento à escola”*.

Em se tratando da alfabetização, perguntamos se houve alguma disciplina específica que enfatizou esta questão abordando a fase inicial de

escolarização. Ele explicou que foi discutido a garantia do bilinguismo, “*A língua portuguesa e língua kaingang, pois tinha que usar as duas línguas dentro da escola indígena, no desenvolvimento da criança para o futuro da vida*”.

Quando a criança da TI Ivaí inicia seu processo de escolarização tem o conhecimento da língua kaingang em sua forma oral e inúmeros outros conhecimentos culturais. Se a alfabetização for feita nesta língua, a criança entenderá que o que fala pode ser escrito (desenhado com símbolos específicos). Leituras de textos feitas pelo professor, exercícios com diferentes tipos de alfabetos (brincadeiras com expressões da língua, músicas, jogos, quebra cabeça, exercícios, passeios, visitas com a elaboração de relatórios e ilustração etc) ajudarão as crianças a fazer a relação fonema grafema, passo inicial para a alfabetização. É necessário, no entanto, que o professor indígena conheça e tenha o domínio do objeto a ser ensinado.

A segunda língua [portuguesa] a criança não possui o domínio em sua forma oral. Para Vigotski (2000, p. 266),

Seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando lecionada na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da língua materna, há muito percorrido e em condições inteiramente diversas.

Mesmo sendo impossível que a língua portuguesa percorra o mesmo caminho da língua materna, é possível afirmar, por meio das pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, que o ensino da segunda língua se fundará no conhecimento que a criança adquiriu da língua materna. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a língua portuguesa, em uma ação planejada para tal fim, poderá elevar a um nível superior a língua kaingang.

Isso fica evidente na resposta sobre as aprendizagens que teve no curso de Magistério Indígena que contribuíram para a alfabetização das crianças indígenas, “*Em primeiro lugar ensinar bem as crianças respeitando a própria cultura e as famílias*”. “*Me direcionou a um compromisso de alfabetizar as crianças muito bem, preparar as crianças para próximos anos na escola*”. “*Na minha opinião tem que ser alfabetizado em duas línguas desde o início, pois as crianças aprendendo as duas não vai ter dificuldade nas series anteriores*”.



[posteriores]”. (Professor Alexandre, T.I Faxinal, entrevista realizada em julho de 2015).

As explicações sobre o processo de alfabetização, o como fazer, como iniciar o ensino, planejamento e propostas de atividades não foram temas de aprofundamento no curso do Magistério Indígena e tampouco nos cursos de graduação frequentado pelos indígenas nas universidades do Paraná.

Pelo que conseguimos depreender neste estudo e nas falas dos professores entrevistados, as práticas necessárias ao trabalho do professor alfabetizador bilíngue, avançaram pouco em relação às propostas teóricas das políticas da educação escolar indígena.

No RCNEI, a área de *Línguas* poderia ser a responsável por explicar sobre a alfabetização como apropriação de uma linguagem, no entanto, a ênfase é a discussão do bilinguismo e a garantia do ensino da língua indígena e da língua portuguesa. Concepções de ensino, processos de aprendizagem da criança, projetos interculturais, planejamentos interdisciplinares, atividades para alfabetizar, materiais didáticos, avaliação diagnóstica... são questões que todo professor alfabetizador precisa saber e entender para iniciar a alfabetização, isto é, na fase inicial de escolarização da criança.

De igual maneira, a formação superior no Paraná, empreendida pelas universidades públicas com vagas suplementares (NOVAK, 2014), podendo o ingresso ser em diferentes cursos, se por um lado representa um avanço em relação às Licenciaturas Interculturais que geralmente formam em uma única habilitação, por outro lado, ingressando em cursos variados da área das licenciaturas, o futuro professor indígena não tem espaço para aprender questões relacionadas à educação bilíngue e intercultural.

### **5.5.2 Professores indígenas no Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot**

No Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot, em 2015, havia 26 professores indígenas: cinco professores ensinam o Kaingang (bilíngues) em turmas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; um ministra educação física; uma é auxiliar de regência em Sala de Recursos com turma

de DV (deficiente visual); e 19 são auxiliares de regência em turmas de educação infantil e de 1º ao 4º ano do ensino fundamental, ou seja, em turmas de alfabetização o professor responsável não é indígena. Abaixo a formação inicial desses professores:

Quadro 16: Formação Inicial dos professores indígenas do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot

ANO	FORMAÇÃO INICIAL						
	E. M. Completo	E.M. Cursando (Magistério)	Magistério Indígena Incompleto	Magistério Indígena Completo	Ens. Sup. Incompleto Modalidad EaD	Ens. Sup. Completo	Licenciatura Intercultural
2015	23	23	-	-	3	-	-

Os dados acima mostram que nessa escola no ano de 2015 não havia nenhum professor formado em ensino superior. Não há professores indígenas que participaram da primeira turma do magistério indígena<sup>65</sup>. E os 23 indígenas que estão cursando o Magistério atuam na escola como auxiliares dos professores não indígenas regentes de classe e como professores de língua kaingang. Todos os professores indígenas são de contrato temporário (PSS) e assim como os não indígenas precisam da autorização (Carta de Anuência) do cacique e lideranças para atuar na escola.

<sup>65</sup> Em diálogo com a direção do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot e com a pedagoga do Colégio Estadual Indígena Professor Sergio Krigrivaja Lucas, fomos informadas que os indígenas da Terra indígena Ivaí e Faxinal estão cursando o curso médio de *Formação Docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental* e todos que iniciaram o curso, esse ano, por estarem matriculados, atuam na escola de Ivaí e Faxinal como professores auxiliares. Ressaltamos que se trata de uma formação inicial de professores sem considerar os avanços alcançados na educação escolar indígena, que diante as legislações produzidas a partir dos anos de 1990, “demanda cursos específicos para esses professores” (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012, p. 113). Ao analisar a matriz curricular do curso é possível verificar que se trata de um curso que não visa a formação de professores indígenas com os princípios da interculturalidade da especificidade e da diferença. São 11 disciplinas da Base nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Sociologia); uma disciplina da Parte Diversificada (Língua Estrangeira Moderna – Inglês) e 18 disciplinas da Formação Específica (Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Fundamentos de Psicologia da Educação, Libras, Literatura Infantil, Metodologia da Alfabetização, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Organização do Trabalho Pedagógico, Prática de Formação - Estágio Supervisionado, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil). Todas essas disciplinas distribuídas entre os quatro anos do Curso

Além da formação inicial, não se identificou nenhuma formação continuada específica que tenha sido ministrada, pelo estado, aos 23 professores indígenas. Apenas a participação nas semanas pedagógicas do Colégio. Após as Semanas Pedagógicas que ocorrem no início de cada semestre letivo e tem cerca de dois dias de duração, as rotinas da escola não possibilitam outros momentos de formação continuada.

Diante dessa realidade, e de questões internas relacionadas às decisões políticas encaminhadas pelas lideranças, na escola indígena da TI Ivaí, quem conduz o processo de alfabetização no início de escolarização das crianças indígenas são professores não indígenas e as crianças são alfabetizadas em língua portuguesa.

### **5.5.3 Formação de Professores do Colégio Estadual Cacique Gregório Kaekchot**

O Colégio, em 2015, apresentava um total de 41 professores não indígenas. Todos os professores são formados em ensino superior em cursos de licenciatura plena. Os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são formados em Pedagogia.

O tempo de atuação nessa escola indígena varia de 1 (um) a 12 anos. Há professores efetivos que pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado do Paraná, mas a grande maioria, principalmente os que atuam de 1º ao 5º ano são contratados pelo PSS e também dependem da Carta de Anuência do cacique para assumir aulas no Colégio.

Embora tenham o ensino superior, os professores não índios não têm formação específica em educação escolar indígena. Nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia não há disciplinas que abordem, especificamente, questões indígenas.

A discussão que se tem em relação à educação indígena refere-se ao fato de “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”, conforme determina a lei n. 11.645 de março de 2008 (BRASIL, 2008b).

A situação se agrava ao observarmos que, não há, por parte do Estado, na atualidade, formação específica para os professores que atuam em escolas indígenas.

Sobre a formação continuada desses professores no que diz respeito à alfabetização, alguns participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os professores indígenas apresentam grande rotatividade e, a cada ano, muitos tem seus contratos rescindidos e outros ingressam na escola. Desde 2014, participam da Ação Saberes Indígenas na Escola/SIE e das formações oferecidas pela SEED, em modalidade presencial, participando, os 63 professores da Semana Pedagógica e da Formação em Ação.

A formação continuada oferecida pela SEB/MEC, PNAIC<sup>66</sup> não aborda conhecimentos indígenas. Trata-se de uma formação específica à alfabetização visando a uma concepção subjacente a prática, cujos materiais de estudos e atividades já vêm prontos e especificamente em língua portuguesa. Entretanto, gestores que atuam no Programa e nos Núcleos Regionais de Educação, têm buscado orientar sobre questões de especificidades indígenas.

Em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, no que diz respeito à Semana Pedagógica, geralmente contempla o diagnóstico do Plano de Ação da escola – avaliação e melhorias –, a análise de dados da escola – indicadores educacionais –, ou seja, prioriza a situação da escola sobre aprovações, reprovações e desistências. E, a partir desses indicadores, promove discussões e orientações de temas como currículo, planejamento, diversidade, avaliação da aprendizagem, processo ensino e aprendizagem, direitos humanos e outros.

A Formação em Ação ocorre duas vezes ao ano (uma em cada semestre), por meio de oficinas pedagógicas. Essa formação atua em temas de

---

<sup>66</sup> O PNAIC considera quatro princípios básicos que precisam ser considerados ao longo do desenvolvimento da formação pedagógica: 1. o sistema de escrita alfabética, é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (MEC/SEB/PNAIC, Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em 05 jun 2016).

interesse das escolas, tais como: Diretrizes Curriculares Estaduais, Caderno de Expectativas de Aprendizagem, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Indígena, Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação para o envelhecimento digno e saudável, Educação Integral, Gênero e outros. Conforme nossa pesquisa de campo, esses temas foram discutidos na TI Ivaí, durante os anos de 2013, 2014 e 2015.

Em 2016, a Formação em Ação, que ocorreu no mês de maio, apresentou diferentes de temas possibilitando que as escolas se organizassem de acordo com sua realidade. Assim para as escolas indígenas, os temas trabalhados foram: Leitura no contexto das comunidades indígenas, Educação bilíngue, Reflexão sobre as questões indígenas no currículo.

Nos cursos de formação continuada, Semana Pedagógica e Formação em Ação, todos os professores do Colégio participaram (indígenas e não indígenas), pois são previstas em calendário escolar, as datas de formação havendo lista de presença para controle da frequência.

Na formação oferecida pelo PNAIC, 16 professores não indígenas participam. Quando iniciou o PNAIC alguns professores indígenas participavam, porém, por se tratar de um programa que não apresenta discussões específicas sobre a educação escolar indígena, foi criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) o SIE, Programa de Formação Continuada aos profissionais que atuam na educação básica, especificamente aos professores indígenas. Do Colégio, 21 professores indígenas participam da formação oferecida pelo SIE.

No Colégio há a equipe multidisciplinar que contribui também com a formação continuada dos professores, são nove professores não indígenas que a compõe. Essa equipe tem como objetivo promover

[...] espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n. 10.639/03 e da Lei n. 11 645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar [...] (PARANÁ, s/d).

Orientada pela SEED, no período da pesquisa, a equipe multidisciplinar deve levar, para o âmbito da escola, discussões acerca da especificidade

indígena e das relações étnico-raciais, envolvendo professores, alunos, equipe pedagógica e demais funcionários da escola.

### **5.5.6 O Planejamento pedagógico**

No processo de ensino e aprendizagem da língua escrita à ação de planejar é de extrema importância. Podemos afirmar que o planejamento é a primeira ação do professor para se pensar o processo de alfabetização na prática escolar. Um ensino organizado e intencionado contribui para o desenvolvimento da atividade intelectual, afetiva e de múltiplas capacidades humanas.

É função do professor planejar aulas que tenham significado às crianças indígenas incorporando temas como artesanato, sustentabilidade, território, desmatamento, poluição, alimentação tradicional, plantas medicinais, animais, mitos, brincadeiras, narrativas... que possibilite a inserção do conteúdo da língua escrita de forma contextualizada.

O professor, ao selecionar, no rol de conteúdos do currículo, os temas que serão trabalhados, define prioridades a partir da realidade de sua turma estabelece os objetivos de aprendizagem, faz a seleção das atividades e dos materiais didáticos, e por fim pensa a avaliação, em consonância com os objetivos e as ações desenvolvidas, para avaliar o que foi ensinado.

Espera-se que se trabalhe com conhecimentos que ampliem os conhecimentos locais das crianças, oportunizando que se aproprie de outros conhecimentos que não circulam em seu meio familiar e comunitário.

Na concepção Histórico-Cultural o papel do professor no início do processo de alfabetização é fundamental, pois a criança não se apropria da língua escrita, mesmo se estiver inserida em ambientes letrados, sendo necessária a mediação do professor.

Na relação entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino, conceitos imbricados na organização do planejamento, necessário se faz considerar os dois níveis de desenvolvimento descritos por Vigotski (2007): o real e o proximal.

O que é então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A zona desenvolvimento real refere-se aos conceitos, valores formulados pela criança ao que ela já domina. O nível de desenvolvimento próximo diz respeito às mesmas funções, porém em formação. Nesse segundo caso a criança precisa de apoio, requer orientação, isto é, ensino. Aí se destaca a importância do professor em planejar, se preocupar com conteúdos e atividades relevantes, as quais o desempenho da criança precisa da mediação. Vigotski afirma que todo ensino se bem organizado e intencional ativa todo um grupo de funções mentais.

Nas palavras de Vasconcellos (2000, p. 79), o planejamento é

[...] uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

A organização do planejamento possui resultados que podem ser assim definidos: a realização de uma boa aula, o envolvimento das crianças no processo ensino e aprendizagem; a relação dos conhecimentos culturais com os conteúdos escolares; e o avanço do desenvolvimento intelectual das crianças.

O planejamento deve considerar os conhecimentos prévios da criança. O conhecimento que as crianças kaingang possuem sobre leitura e escrita está relacionado com as vivências que ela possui em seu dia a dia, indo desde símbolos do artesanato, até letras presentes em placas, rótulos dos refrigerantes que tomam, embalagens de bolachas e *chips* com os quais se

alimentam, panfletos, letreiros de ônibus, que observam quando saem da aldeia com suas famílias para a venda de artesanato.

Em seu dia a dia as crianças kaingang são muito observadoras. Durante a coleta de dados verificamos que, estas, quando precisam realizar determinada atividade, usam como principal estratégia de aprendizagem, em suas vivências, a observação e participação.

A esse processo de observação, Paradise (1991, p. 74), afirma que se trata de um conhecimento cultural, o qual “se manifesta en el salón de clase por medio de los comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tienen su origen en la experiência extraescolar de los niños.

A observação faz parte da vida diária da criança. Desde bebês, são criadas as condições para observarem e descobrirem o mundo por seus próprios olhos. Tradicionalmente as mães Kaingang carregam seus bebês nas costas, cujo olhar não se dirige diretamente à mãe e sim ao mundo.



**Foto 20: Mãe Kaingang com criança. Terra Indígena Faxinal.**  
Acervo Obeduc/UEM, 2010

A prática da observação atenta faz parte da cultura indígena Kaingang e explica o fato de as crianças serem livres, poderem manipular, participar e familiarizarem-se com diferentes objetos e situações, pois, assim, aprendem sem a predominância da interação verbal.



O professor sabendo das aprendizagens que a criança indígena possui em sua vida cotidiana e a forma que se relaciona com a família, planeja e organiza o ensino da alfabetização, isto é, ensinar as letras, para que servem, e como e quando usá-las para escrever ou para ler.

## 5.6 Práticas de alfabetização na escola indígena

Em 2015, havia, no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekhot, quatro turmas de 1º ano, totalizando 74 crianças matriculadas. Em 2016, três turmas de 1º ano totalizando 67 crianças matriculadas. A média da idade das crianças varia de cinco a seis anos. Observamos as práticas pedagógicas em duas turmas: no ano de 2015, o 1º C, e no ano de 2016, o 1º B. Escolhemos o início do ano letivo a fim de verificar o processo inicial de alfabetização.

A turma do 1º ano C contava com 18 crianças matriculadas: 14 delas tinham cinco anos; três tinham sete anos; e uma tinha 11 anos de idade. A estudante de 11 anos, embora matriculada, não estava comparecendo às aulas. Por se tratar de um mês em que antecede a festa do dia do índio, requerendo longos períodos de preparação da comunidade, algumas crianças estavam com as famílias, envolvidas com a produção e venda do artesanato. Nesse sentido, a média de crianças na sala de aula era de 12.

A turma do 1º ano B possuía 23 crianças matriculadas: uma criança com cinco anos de idade; 15 com seis anos; quatro com sete anos; uma com nove anos; uma com 13 anos; e uma com 14 anos. As crianças de 13 e 14 anos, não frequentaram as aulas no período em que estivemos no Colégio.

As salas são compostas por jogos de carteira e cadeira, uma mesa do professor e dois armários. Apresenta acima do quadro de giz, o alfabeto pintado na parede com dois tipos de letras: de imprensa: maiúscula e minúscula **A - a**;  cursiva: maiúscula e minúscula **A - a**. Abaixo do quadro, números de 0 a 10. Os números estão presentes, também, na parede lateral, pintados na sequência de 0 a 9. Nessa mesma parede as vogais (feitas em *banner*) e abaixo de cada letra uma lista de palavras que iniciam com a vogal:

<b>A</b> (DESENHO DE AVIÃO)	<b>E</b> (DESENHO DO ELEFANTE)	<b>I</b> (DESENHO DO ÍNDIO)
<b>A</b> VIÃO	<b>E</b> SCADA	<b>I</b> GREJA
<b>A</b> BACAXI	<b>E</b> NXADA	<b>Í</b> NDIO
<b>A</b> NEL	<b>E</b> LEFANTE	<b>I</b> GLU
<b>A</b> RVORE	<b>E</b> STRELA	<b>I</b> ARA
<b>A</b> BELHA	<b>E</b> SCOVA	<b>I</b> OGURTE

<b>O</b> (DESENHO DO OVO)	<b>U</b> (DESENHO DA UVA)
<b>O</b> LHO	<b>U</b> VA
<b>O</b> SSO	<b>U</b> RSO
<b>O</b> VELHA	<b>U</b> NHA
<b>O</b> VO	<b>U</b> RUBU
<b>Ó</b> CULOS	<b>U</b> M

Nas salas dos primeiros anos, há também um *banner* com regras de convivência e outro com o alfabeto ilustrado. Na parede, que fica atrás das crianças há um painel escrito: Cantinho do Vídeo (com uma televisão) e um painel de “Aniversariantes do Mês”.

Toda a escrita de informativos, painéis, cartazes e identificação nas portas das salas da escola é feita em língua portuguesa. Na sala de aula, nomes para identificar o calendário, armário, normas de convivência e alfabeto também são escritos em língua portuguesa.

Essa forma de apresentação da escrita reflete a decisão da comunidade de que a alfabetização aconteça, em um primeiro momento, em língua portuguesa, pois, como mencionado, as lideranças estão permanentemente na escola sendo, muitos deles, professores.

Ainda que a decisão seja pela alfabetização em língua portuguesa, não se observou, por exemplo, nas palavras que seguem as letras do alfabeto exposto às crianças, a presença de elementos da cultura Kaingang. Pelo contrário, as palavras avião, anel, elefante, iglu, iara, ovelha, uva, urso... são as

mesmas utilizadas em quase todos os alfabetos móveis presentes na grande maioria das escolas não indígenas no Brasil.

Mesmo sendo o ensino em língua portuguesa, se houver a preocupação em valorizar a cultura Kaingang, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP), poderia ser buscado palavras do universo cultural mais próximo daquilo que as crianças já sabem, para que assim, a linguagem escrita em uma língua que a criança não domina (o português) não seja reproduzida, como uma mera junção de códigos.

Por exemplo, se ao invés de AVIÃO, a letra A estivesse acompanhada da palavra ANTA, que é um dos animais mais importantes no universo cultural Kaingang, acreditamos que a criança, ao aprendê-la, certamente faria relações com os conhecimentos que tem, as histórias que ouviu dos mais velhos, buscando os registros de memória sobre experiências que viveu ou que aprendeu a partir de experiências vividas e narradas por seus familiares.

Na letra O, ouvir e ver a palavra OVELHA e lê-la na parede quando tiver dominado fonemas e grafemas, pode não promover nenhum movimento no pensamento da criança Kaingang do Ivaí. Ao passo que se fosse usada a palavra ONÇA, animal muito significativo para eles, do qual, inclusive retiraram sua pintura corporal (a marca tribal redonda), a criança poderia pensar, lembrar, imaginar... e encontrar mais significado em ler e escrever na escola.

Os pequenos textos de leitura que circulam em salas de aula de alfabetização, mesmo que sejam em língua portuguesa – para que se respeite a decisão da comunidade do Ivaí, poderiam apresentar histórias de antas, macacos, onças, tamanduás, peixes, matas, rios... E, na medida do interesse e aprendizagem das crianças, ir problematizando porque essas questões estão, aos poucos, se acabando.

Em nosso entendimento, mesmo que a escolha da comunidade seja pela alfabetização em português, os professores poderiam realizar pesquisas e inserir elementos da cultura em seus conteúdos pedagógicos e materiais utilizados.

Nessa turma a professora regente é A<sup>67</sup>. Ela é formada em Pedagogia sendo seu primeiro ano com turma de alfabetização em escola indígena. É contratada pelo PSS. A professora auxiliar indígena da sala chama-se D. e está cursando o 2º ano do Curso de *Formação Docente da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade normal*, ofertado pelo Colégio Estadual Reni Correia Gramper, município de Manoel Ribas. Seu vínculo empregatício com a escola indígena é por meio do PSS. Ela iniciou o trabalho como auxiliar indígena em 2014.

No início das aulas, geralmente as mães acompanham as crianças à escola. Algumas delas, as maiores, vão sozinhas e ficam brincando pelo pátio; ao ouvirem o sinal, se direcionam à sala. Aquelas que estão acompanhadas pelas mães são deixadas dentro da sala de aula junto às professoras. As mães raramente conversam com as professoras, mas estão atentas a tudo, se o filho entrou em sala, em que lugar está sentando, e principalmente se está participando das atividades propostas. Somente quando percebem que a criança se inseriu (se organizou) no ambiente da sala é que retornam para suas casas.

É comum as mães, após terem ido embora, voltarem à escola e observarem seus filhos. A presença efetiva das mães na escola está no relato de todos os professores não-índios.

Nessa turma presenciamos essa situação. O sinal de entrada foi dado as 13h15 min. As 14h25 min. a mãe de uma criança, que estava no pátio da escola, entrou em sala e ficou próxima a filha, sem dizer nenhuma palavra com a professora e nem com a filha. Olhou a pasta, as atividades que estavam na pasta, e permaneceu ao lado da carteira em pé. Após um tempo, falou algumas palavras em kaingang com a filha. As 14h35, sem se dirigir à professora, saiu da sala e foi embora.

Conversando com a professora não indígena sobre a mãe entrar em sala, ela fez o seguinte relato: *no início do ano a grande maioria das mães ficava dentro da sala e era difícil porque muitas faziam atividade para os filhos, pegavam o lápis de cor para pintar os desenhos. Ficava sem saber o que fazer porque a diretora autorizava. Aí fui conversando com a D. (Auxiliar indígena) e*

---

<sup>67</sup> Identificaremos os professores indígenas e não indígenas, que estavam em sala de aula no período de observação, com a letra inicial do nome.

*ela ia pedindo em Kaingang para as mães ficarem lá fora. Mesmo assim, de vez em quando alguma mãe entra em sala.*

Perguntei à professora auxiliar indígena sobre a questão das mães ficarem em sala. E ela respondeu que “*é para ver se as crianças estão bem*”.

Pensando na cultura Kaingang nós diríamos que as mães não estavam fazendo atividades para os filhos, mas “com” os filhos. Talvez estivessem fazendo justamente para ensinar a criança, ver como é feito e aprender como faz, porque a professora, ao entregar a folha com o desenho, emite o seguinte comando em língua portuguesa: pintem, recortem, coleem... ou: agora vocês vão pintar, recortar e colar... Como a interação Kaingang, raramente é verbal, as mães fazem, ensinam, para as crianças observarem e em suas tentativas, aprenderem.

Há outras hipóteses que precisam ser estudada sendo uma delas o fato de que não tem sentido na organização familiar Kaingang que uma pessoa faça algo, aprenda algo, sozinha, para si mesma ou que não esteja relacionada a situações vividas.

Quando as crianças chegam à escola, à sala de aula, há uma rotina estabelecida pela professora: primeiramente uma oração; depois um lanche (uma bolacha, ou uma barrinha de cereal...), a leitura do alfabeto, leitura das vogais, leitura dos números, entrega das pastas que contém o caderno, entrega de lápis borracha, lápis de cor. Na sequência é escrito no quadro a Pauta, data e atividades que as crianças desenvolverão naquele dia.

Em algumas atividades, observa-se o esforço da professora regente, não-indígena, em contemplar questões indígenas nas atividades de alfabetização, porém, em materiais retirados da internet as questões indígenas são genéricas, impróprias e inadequadas para o objetivo de se construir uma educação intercultural onde culturas diferentes estariam em diálogo.

Abaixo alguns exemplos de atividades trabalhadas no 1º ano C.

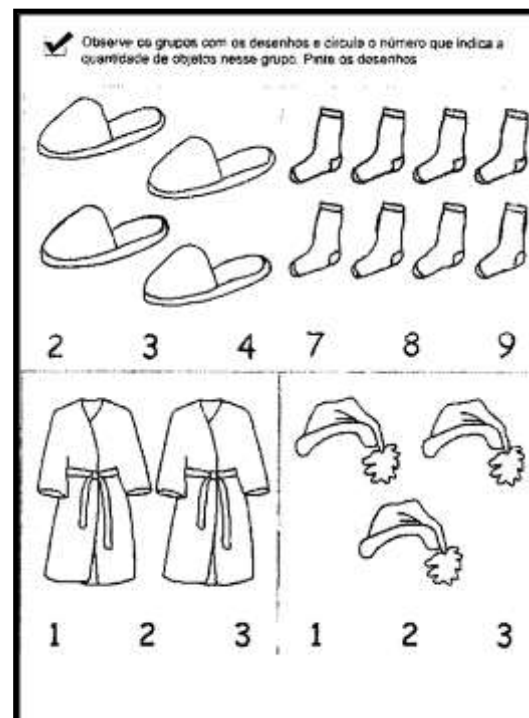
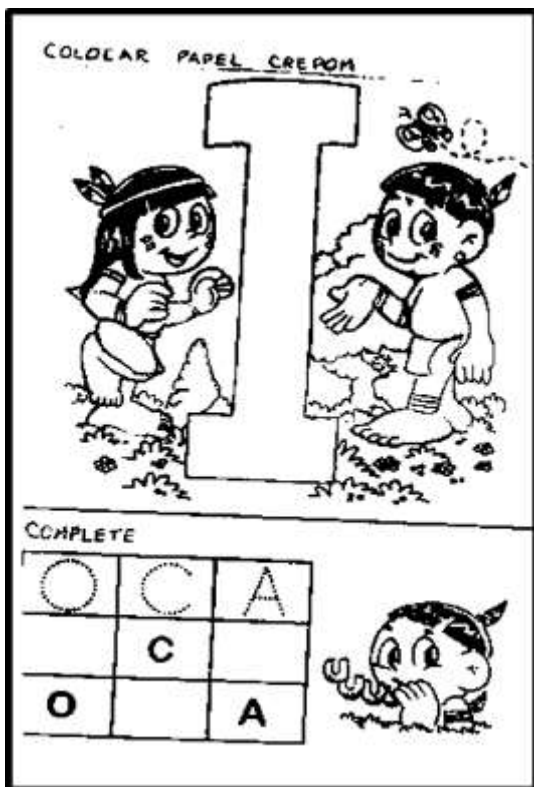


Figura 6: Atividades desenvolvidas na turma do 1º Ano C em 2015

O termo OCA, por exemplo, é uma generalização dos colonizadores para se referir às casas indígenas. Uma criança Kaingang do Ivaí, certamente

nunca ouviu ou viu, em seu universo cultural, uma oca ou algo sobre isso. Tradicionalmente a casa Kaingang se chama *in*.

Uma criança Kaingang não vai se reconhecer na imagem e ter sua identidade fortalecida com desenhos de pessoas com tangas e cocares com uma ou duas penas ao centro, cujo modelo, estereotipado e generalizado, advém de algumas das etnias norte-americanas. Ao contrário, em uma hipótese extrema, corre-se o risco de, se a criança entender que o desenho representa um índio, ela então, por não usar tanga e cocar dessa maneira, imaginar que não é índia.

Para a realização dessas e de outras atividades, mencionadas pela professora como *“atividades impressas, atividades de reconhecer letras, números, mais atividades no sulfite, de ligar o nome com a figura”* são sempre entregues às crianças seguidas de explicação verbal. A professora informou que o livro didático que há para as crianças é só de matemática, cujo título é *Alfabetização Matemática*, da coleção: *A Escola é Nossa* dos autores Fábio Vieira dos Santos, Jackson da Silva Ribeiro Karina Alessandra Pessôa da Silva, publicado pela editora Scipione em 2011, por isso precisa preparar os materiais para alfabetização.

Durante a explicação, as crianças ficam olhando, observando e ouvindo a fala da professora, estão tentando “ler” os gestos, o dedo que aponta a atividade, a postura acolhedora da professora. Trata-se de um olhar sensível e pensante, olhar que envolve atenção e presença, afirma Weffort (1996). Percebemos que o ver e o escutar, fazem parte desse olhar atento, e compõem o processo de aprendizagem, em sala de aula, da criança Kaingang.

As crianças Kaingang aprendem a olhar, observar, desde muito pequenas. Este aprendizado envolve ações mentais como a reflexão, comparação, que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “[...] o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma **ação** altamente **movimentada, reflexiva, estudiosa”** (WEFFORT, 1996, p. 2, grifos da autora).

Não identificamos, na turma, um planejamento que tivesse unidade e sequencia. Nos pareceu que cada aula encerra em si, conteúdos da área de

alfabetização, porém, sem terem sido pensados e preparados para uma dada turma ou realidade.

Entendemos que as propostas de atividades da professora, a organização da sala de aula, os comandos dados, os materiais utilizados e o que é requerido das crianças, se caracterizam por um ensino descontextualizado, onde prevalece a questão técnica contribuindo para a aprendizagem mecânica do código escrito, desvinculando do motivo e da função social de aprender a ler e escrever.

Entretanto, tais atividades e a forma harmoniosa como a professora busca se relacionar com as crianças, o papel exercido da professora auxiliar indígena, que, ao assumir a tradução e explicar os comandos da atividade em língua Kaingang transmite segurança às crianças, a presença das mães observando e, algumas vezes, fazendo junto, o envolvimento e esforço das crianças em entender os comandos e realizar as tarefas, contribuem para o desenvolvimento de funções intelectuais como a atenção e a memorização levando ao domínio, pela criança kaingang, do código escrito em português.

A criança que está inserida em uma situação bilíngue como esta, usa uma língua para construir hipóteses sobre a outra. Exemplificamos com uma situação relatada pela professora pedagoga, Joelma Lourenco Pirai, da Terra Indígena Barão de Antonina, Município de São Jerônimo da Serra, durante encontro de formação de professores indígenas do Projeto SIE: *“Presenciei uma situação em que a professora não indígena pediu para a criança escrever Formiga. Primeiro a criança ficou pensando de cabeça baixa, parecia que não queria fazer, mas quando chegou na sílaba MI, a criança perguntou é MI de ONÇA? A professora não indígena disse: “Não. Onça não tem MI”. Então a professora indígena entrevistou e disse, professora ele está dizendo que é o MI de onça porque em Kaingang Onça se fala MÿG.*

Na terra indígena Barão de Antonina, de onde provém o relato, a situação linguística é diferente do Ivaí. A língua portuguesa é mais utilizada, há famílias que não falam kaingang e as crianças conhecem as duas línguas ao chegarem à escola. No período de nossa pesquisa de campo, no Ivaí, observamos que as crianças não interagem em português com a professora não-indígena, apenas sorriem, ficam próximas, algumas abraçam, acompanham na entrada e na saída.



Situações como a relatada acima sobre aprendizagem à relação fonema e grafema são comuns acontecerem em turmas de alfabetização. Certamente estão presentes em escolas indígenas e não devem ser consideradas como se a criança estivesse com dificuldade para aprender ou fazendo confusão com a escrita por ser bilíngue. Devem ser entendidas como um grande avanço na aprendizagem da criança, uma vez que ela demonstra sua forma de pensamento em relação à escrita e relaciona com o conhecimento linguístico e cultural que possui. A criança está fazendo a transferência de conhecimento de uma língua para a outra, e requer atenção e cuidado da professora não-indígena em conduzir bem esse processo valorizando os conhecimentos da criança.

Percebemos que, embora seja o primeiro ano de atuação da professora regente na TI Ivaí, na sala observada, há um esforço por parte dela em ensinar as crianças. Em sua declaração: *“tenho que ensiná-los a ler e escrever”* está explícita a responsabilidade que assumiu perante o cacique Kaingang, que assinou sua Carta de Anuência, sabendo perfeitamente sobre sua pouca idade, nenhuma experiência em docência e desconhecimento total sobre a língua e cultura indígena.

Ensinar a ler e escrever em uma sala do primeiro ano do ensino fundamental é a responsabilidade e o dever principal de um professor de crianças, porém, o que necessita ser refletido, debatido, estudado e modificado é a concepção de ensino e aprendizagem que está presente nos cursos de pedagogia, nas orientações, na formação de professores e na própria coordenação pedagógica da escola cuja função é orientar professores em seus planejamentos e, mais atenção ainda, colocar no trabalho de professores alfabetizadores iniciantes, em escolas indígenas.

Esta professora ao ingressar na escola indígena pelo PSS, já com as aulas sendo iniciadas, não participou de formação sobre a política de educação intercultural e bilíngue que está em curso no país e, nas pesquisas que faz para preparar as atividades, não encontra material adequado e orientações à alfabetização em escolas indígenas.

Mesmo assim, verificamos que o processo de mediação acontece. Vigotski (2007) diz que é tarefa do adulto/professor ensinar a criança aquilo que ela ainda não sabe, e é isso que a professora vem desenvolvendo em sala,

quando se direciona às crianças e explica o que precisa ser feito para que se apropriem da linguagem escrita, quando pega na mão e a ajuda a traçar a letra, quando mostra palavras, desenhos, objetos que iniciam com a letra que ela esta explicando está desempenhando seu trabalho.

O que é importante que as escolas indígenas reflitam é sobre como este trabalho pode ser melhorado, ampliado e tornado muito mais significativo para as comunidades indígenas.

### **Observação no 1º Ano B – 2016**

Nessa turma também são duas professoras. A professora regente A. de J. B e a auxiliar de regência indígena, professora R. G. P. C. que atua como auxiliar de sala.

A professora A. de J. B. é formada em Pedagogia e atua com turmas de alfabetização há nove anos. No colégio ela esta há seis anos e seu vínculo empregatício é por meio do PSS recebendo, anualmente, a Carta de anuência para permanecer trabalhando no Colégio Indígena.

A professora auxiliar indígena esta no 3º Ano do curso de *Formação Docente da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade normal*. Seu vínculo empregatício com a escola indígena é por meio do PSS e também recebeu Carta de Anuência do Cacique Kaingag, tendo iniciado o trabalho como auxiliar indígena em 2014.

Na pesquisa evidenciamos que os professores indígenas provém dos grupos familiares de lideranças do Ivaí o que revela que os empregos existentes na escola, estão sendo divididos dentro do sistema de reciprocidade, trocas e alianças dos Kaingang.

Em entrevista, com a professora regente ela diz que geralmente em sala de aula há uma média de 15 crianças, todas falantes somente da língua kaingang, sendo essa a maior dificuldade que ela enfrenta durante o processo de alfabetização, nesse sentido, ela afirma que sempre há um auxiliar indígena.

As atividades desenvolvidas fazem parte do Plano de Trabalho Docente – PTD realizado entre as professoras do 1º Ano durante a Hora-atividade. A partir do PTD, as professoras selecionam atividades para as crianças

realizarem. São feitas cópias xerocopiadas de atividades que envolvem a escrita de letras, caça-palavras...

As rotinas da sala de aula são muito semelhantes às do 1º ano C. As crianças entram após o sinal e a professora regente conduz uma oração, em português. Recebem um lanche, e, na sequência a professora auxiliar indígena faz a leitura do alfabeto, das regras de convivência, das vogais e dos números em kaingang, e as crianças repetem em kaingang.



**Foto 21: Professora auxiliar indígena lendo as regras de convivência.**  
Acervo: PIESP/LAEE-2016



**Foto 22: Professora auxiliar indígena contando história as crianças do 1º ano.**  
Acervo: PIESP/LAEE-2016

Uma das atividades realizadas durante o período de observação que permanecemos na turma do 1º Ano B, no primeiro bimestre de 2016, foi a contação da história dos Três Porquinhos. A professora auxiliar, indígena, contou para as crianças a história, em língua Kaingang, usando como instrumento mediador a atividade o “Avental”. Contar histórias com uso de diferentes estratégias e recursos como o “Avental” onde se pode movimentar animais e personagens para estimular a linguagem visual fez parte de um dos trabalhos desenvolvidos pelo OBEDUC em 2012, durante a formação de professores nesta Terra Indígena.

Após a contação da história houve um breve momento de conversa e explicação, da professora regente, com as crianças, seguida pela tradução feita

pela professora indígena, para o kaingang. Toda a explicação é feita pela professora regente em português, depois pela professora auxiliar em kaingang, mas as atividades de escrita são feitas em língua portuguesa.

Abaixo, a sequência de atividades realizadas pelas crianças após a contação da história dos Três Porquinhos.

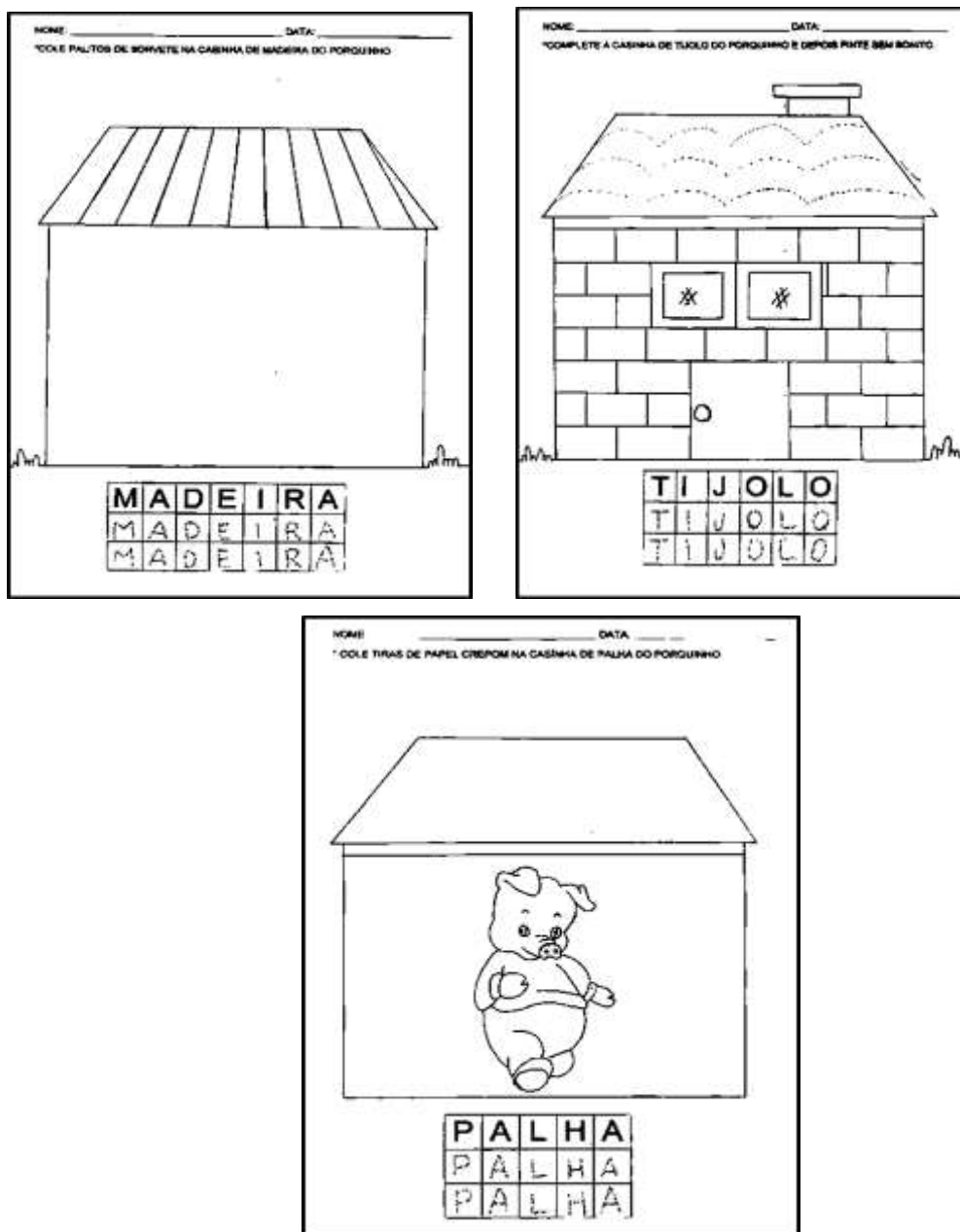


Figura 7: Atividades desenvolvidas na turma do 1º B em 2016

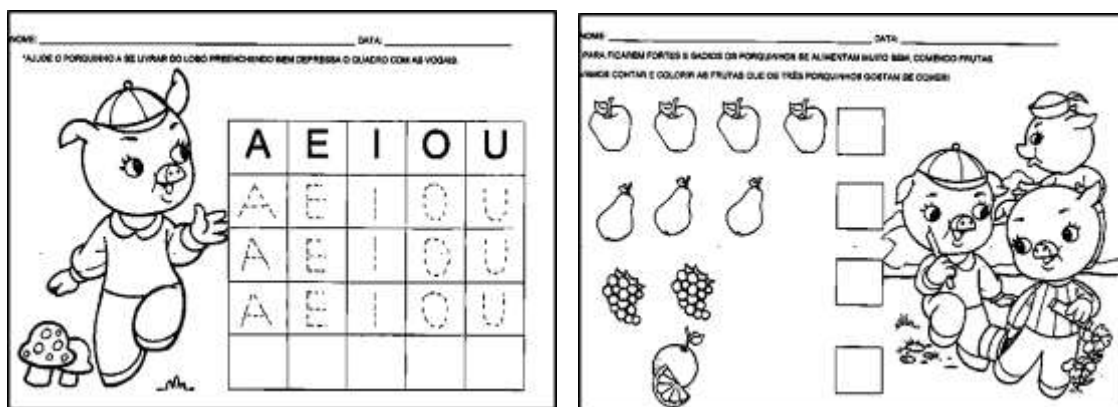


Figura 8: Atividades desenvolvidas na turma do 1º B em 2016

Esta atividade com o uso deste tipo de material com fábula europeia, muito utilizada em escolas não indígenas, mesmo sendo feita em língua kaingang, corresponde a um ensino descontextualizado, principalmente se usada em escola indígena de forma fragmentada, sem que esteja incluída em um conjunto de ações e estudos sobre literatura infantil europeia.

Colocada desta maneira, a nosso ver, cumpre a função de transmitir valores morais de uma dada sociedade, que não é indígena para realizar atividades escritas visando a memorização do código. É o uso da técnica como caminho principal para a alfabetização e não como resultado de mecanismos que precisam ser ensinados com vistas a propiciar a aquisição da habilidade de ler e escrever.

Isso ocorre cotidianamente em muitas escolas sendo resultado da formação de professores alfabetizadores no Brasil, que segue princípios e metodologias internacionais de forma fragmentada e superficial.

Como podemos observar, se repete também na escola indígena, porque falta às professoras, índia e não-índia uma formação continuada que possibilite estudos para que sejam entendidas e problematizadas as diversas concepções, refutados métodos de ensino tradicional e formuladas ou adotadas outras metodologias e concepções de ensino onde conteúdos, procedimentos pedagógicos e atividades valorizem as tradições indígenas e não apenas europeias, compondo a aprendizagem escolar da criança.

Quando a criança inicia na escola ela traz consigo toda a elaboração de um conhecimento sobre línguas (Vigotski 2000). As crianças já percorreram um grande caminho para a aprendizagem da escrita, desenvolveram a linguagem oral, gestual, pictórica, passaram do simbolismo de primeira ordem para o

simbolismo de segunda ordem, todo esse desenvolvimento foi feito com o uso de uma língua: a língua kaingang. As crianças kaingang, embora sem ter a consciência disso, sabem ainda, a gramática da sua língua, que aprendem ao se comunicarem oralmente.

Ao ingressar na escola, por decisão da comunidade indígena, reafirmada em vários momentos pelas diferentes lideranças com as quais dialogamos no decorrer da pesquisa, começam a aprender a língua portuguesa e, junto com ela, a estrutura desta língua, de forma que necessitariam ter professores com boa formação pedagógica que pudessem desempenhar este papel adequadamente, com reconhecimento, respeito e valorização dos conhecimentos prévios das crianças kaingang.

Como afirma Luria (2001, p. 143), um dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”.

Estar com a mãe em situações que envolvem buscar taquara no mato, fazer a coleta, amarrar em feixes, transportar, separar para secar, destalar, cortar a taquara em tamanhos determinados, comprar anilina para pintar, trançar, montar, selecionar, organizar, planejar uma viagem, observar placas e letreiros, tomar ônibus, procurar abrigo adequado/seguro para pernoitar nas ruas e, durante o dia, pontos de alta circulação de pessoas nas cidades; são ações repletas de informações detalhadas das quais a criança kaingang da TI Ivaí participa, constantemente, se apropria e elabora conhecimentos sobre a vida da comunidade indígena na aldeia.

No período em que estivemos na escola, não presenciamos, em nenhuma das turmas e aulas, conteúdos relacionados com o artesanato ou outros elementos que permeiam a vida e os conhecimentos prévios das crianças.

A partir de conhecimentos culturais da comunidade, quanto mais oportunidades de aprendizagem forem oferecidas em sala de aula, maior o desenvolvimento intelectual das crianças, maior a possibilidade de aprender a ler e escrever em português e em kaingang.

Essa questão nos remete ao que Vigotski (2003) chama atenção para o trabalho pedagógico, para ele há a necessidade de ampliar as experiências das

crianças, quanto mais experiências elas tiverem, mais oportunidades de escrita, de participação em histórias, de ilustrações, pintura, de interação na organização da sala, mais ela aprende, assimila e elabora uma base sólida para a atividade criadora.

### **A turma do 3º Ano**

Por decisão política da comunidade, as crianças Kaingang da TI Ivaí iniciam a aprendizagem da escrita em língua kaingang a partir do 3º ano do ensino fundamental com 2h/a por semana. As aulas são ministradas por um professor Kaingang. O.C. que possui o domínio da escrita nesta língua. Ele atua no Colégio há quatro anos e esta no 2º ano do curso de *Formação Docente da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade normal*, ofertado pelo Colégio Estadual Reni Correia Gramper, município de Manoel Ribas. Seu vínculo empregatício com a escola indígena é por meio do PSS.

A sala possui um professor auxiliar de regência, indígena, que esta no Colégio há três anos e também cursa o 3º curso de formação docente. O contrato também é pelo PSS. Como ele é auxiliar “da sala”, permanece em aula mesmo quando a matéria é a língua kaingang.

Em entrevista com o professor sobre como ensina as crianças a ler e escrever em língua Kaingang, ele explicou que inicia o trabalho apresentando as vogais, depois as consoantes, sílabas, palavras e lá para o mês de abril em diante, inicia com as frases.

Observamos aulas do professor no primeiro bimestre de 2016. Ele entra em sala, cumprimenta as crianças, passa vogais, consoantes e sílabas no quadro de giz, e pede às crianças que copiem no caderno. Depois lê para elas e, a cada letra e sílaba lida, as crianças repetem em voz alta.



**Foto 23: Atividade com crianças do 3º Ano do ensino fundamental.**  
**Aula de Kaingang**  
 Acervo: Obeduc/UEM, 2016

Observamos que o professor ensina a língua kaingang, mas o enunciado da atividade aparece em língua portuguesa “Atividade Kaingang” “Vogais ag” “Consoantes ag” e “Sílabas Kaingang”. O alfabeto em língua portuguesa aparece abaixo e acima do quadro. Não está disponível na sala de aula, um alfabeto kaingang, apenas o alfabeto português.

Após a leitura, pede para as crianças tentarem escrever em kaingang palavras com algumas das sílabas. Algumas vão ao quadro e escrevem. Ao retornarem à carteira, fazem o registro da palavra no caderno. Essa atividade durou uma hora e meia para ser concluída.



**Foto 24: Professor ensinando a escrita Kaingang.**  
 Acervo Obeduc/UEM, 2016





Foto 25: Aula de Kaingang. Criança do 3º Ano escrevendo em Kaingang.  
Acervo: Obeduc/UEM, 2016

Ao concluírem, o professor entregou uma folha com vários desenhos de animais e disse em kaingang, o que traduziu, para meu registro, como: “*Agora vocês podem pintar esses animais*”. Ao ser perguntado, respondeu-me que, por meio dessa atividade, o objetivo era que as crianças percebessem que alguns desses animais, ainda hoje, existem na aldeia.



Figura 9: Atividade realizada na aula de Língua Kaingang

A aula do professor indígena tem um ritmo tranquilo. As crianças sentam-se em filas e fazem as atividades em silêncio. Quando há dúvida, em

alguns momentos, conversam entre si, em kaingang e um ajuda o outro. A mesma situação acontece com o professor. As crianças parecem querer mostrar a ele que sabem escrever em kaingang, por isso elas se dirigem ao quadro para fazer à escrita. A mim, também parece que quiseram mostrar que sabiam escrever em kaingang, pois vinham onde me sentei para eu ver as escritas deles.

No momento da pintura dos desenhos o professor deixou as crianças livres. Algumas se agrupam, outras formam duplas e algumas ficaram na própria carteira. Minha presença parece não ter interferido na rotina da sala de aula. Próximo a mim veio um grupo de quatro meninas para pintar. O professor explicou que queriam ficar perto de mim.

As aulas de kaingang repetem a mesma dinâmica do ensino em língua portuguesa. Pela sequenciação (vogais, consoantes, sílabas e frases), o professor adota o método sintético. Ao ser perguntado sobre procedimentos e métodos de ensino, ele não nomeia o que faz desta maneira, mas considera que assim é mais fácil as crianças aprenderem. Quando questionado sobre a metodologia que usa para ensinar, ele explica passo a passo, a forma detalhada acima, e afirma: “*acho importante que as crianças aprendam o kaingang*”.

Estando na Escola no terceiro bimestre de 2016, observamos, também, uma turma que concluiu os anos iniciais do ensino fundamental e chegou ao 6º ano. Verificamos que todos tem o domínio do código da linguagem escrita e sabem ler, decodificando, e escrever, pequenos textos, em língua portuguesa. Em língua kaingang reconhecem e escrevem palavras e, nesse ano (6º ano do ensino fundamental), ainda não escrevem frases ou textos em kaingang com autonomia.

Conforme as razões já discutidas: desconhecimento sobre a língua portuguesa oral ao chegarem à escola, escassa formação dos professores – índios e não índios – pouco conhecimento sobre concepções e métodos de ensino e seus objetivos, ausência da organização de um currículo que explicita as finalidades da alfabetização e uso social da escrita com ações pedagógicas em consonância com a situação linguística da comunidade; consideramos que professores e alunos estão se esforçando muito, nesta realidade, para que ocorra aprendizagem escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar a educação escolar indígena e o processo de alfabetização realizado com crianças Kaingang no Paraná e as formas de ensino e aprendizagem da língua escrita, em uma comunidade que tem como primeira língua o kaingang e as crianças aprendem a ler e escrever, primeiramente, em português.

O percurso de uma pesquisa como esta, para a área da Educação, não é tarefa fácil, pois requer conhecimentos sobre a cultura, a língua, a história e aspectos da situação econômica e política dos povos indígenas no Paraná e o que os leva a fazer a opção pela alfabetização em língua portuguesa mantendo grande parte de professores não indígenas nas escolas.

No caso da comunidade pesquisada, que tem cerca de 1600 Kaingang, não havia até o término da pesquisa nenhuma pessoa formada em nível superior. Registramos quatro professores em serviço matriculados em cursos de Educação a Distância em faculdades particulares dos municípios vizinhos e uma pessoa estudando pedagogia na Universidade Estadual de Maringá e residindo nesta cidade.

Outros fatores como a necessidade de aprender bem a língua portuguesa para ter acesso às políticas públicas ofertadas pelo governo, a empregos externos à aldeia uma vez que esta, não tem oferecido mais a sustentabilidade para todos, ter acesso às novas tecnologias, ser menos discriminado, conhecer e atuar melhor na sociedade envolvente, estabelecer relações mais equilibradas com o poder público, compreender as políticas que os envolve... são os mais evidentes e mais fáceis de serem observados, registrados.

Nas entrevistas e conversas tanto com lideranças, com membros das comunidades indígenas, professores e gestores, pudemos compreender algumas questões, as que esperamos ter explicitado no decorrer desta tese, porém, sabemos que estes instrumentos de pesquisa permitem apenas uma visão panorâmica sobre as problemáticas envolvidas no processo de educação escolar em comunidades indígenas.

Etnografias densas são as mais indicadas para a compreensão de como a comunidade está entendendo, pensando e formulando políticas nativas para conduzir a escola ao melhor atendimento de seus interesses.

De acordo, com Walsh (2010) é preciso entender a interculturalidade numa perspectiva crítica, por meio de um projeto decolonial criando condições necessárias de convivência entre a diversidade cultural.

Neste trabalho, do ponto de vista da Pedagogia, buscamos articular o estudo de fontes bibliográficas, de campo (observação, conversas e questionários) e documentais: identificando as políticas educacionais e ações dos organismos internacionais para consolidar seus interesses de expansão e manutenção do capitalismo sobre riquezas, terras, exploração da mão de obra humana para obter lucros e continuar com o processo de acumulação e concentração da riqueza nas mãos de uma classe, a burguesia, em detrimento de outra: os trabalhadores urbanos, desempregados e os grupos culturais diferenciados.

Partindo da realidade maior que envolve os indígenas, como o fato de muitas pessoas não terem alimentos, moradia, atendimento médico hospitalar adequado, buscou entender o papel da escola neste processo e, principalmente, como algumas comunidades no Paraná estão fazendo para que jovens e crianças aprendam a ler e escrever.

Buscamos, para alcançar os objetivos propostos, retomar, historicamente, como as sociedades indígenas, entre elas os Kaingang, vieram sendo inseridas na escola, no decorrer do processo histórico de chegada de europeus colonizados, expropriação das terras e imposição de processos civilizatórios, com base nos interesses do mercantilismo, inicialmente, e do capitalismo a partir do século XIX até o período atual.

Com a ação contundente de ordens religiosas, os jesuítas, capuchinhos e o SIL, concepções e metodologias europeias e norte americanas de escolas disciplinadoras, foram adotadas no Brasil, também para os indígenas e influenciaram as práticas de alfabetização que perduram na atualidade.

Desde o primeiro momento em que se iniciou um processo de ensino da escrita com sociedades indígenas, o objetivo foi catequizá-las, discipliná-las, convertê-las ao cristianismo e instruí-las para o mercado de trabalho a fim de servirem, com obediência, aos interesses do sistema capitalista.

Ensinava-se ora usando a língua indígena, ora usando a língua portuguesa, com conteúdos repletos da moral e cultura ocidental.

A opção por uma ou outra língua de ensino não é a coisa mais relevante quando o processo é disciplinador e civilizatório. Por uma língua ou outra, pode-se ensinar os princípios da sociedade de mercado, pode-se transmitir um modelo de civilização e desvalorizar conhecimentos e tradições indígenas.

O próprio sistema de escrita da língua kaingang se originou por trabalhos etnográficos de missionários e viajantes que tiveram contato com essa etnia, sendo esse sistema registrado por meio da base alfabética.

A partir de 1960, a missionária Úrsula Wiesemann que trabalhava para a missão evangélica *Summer Institutt of Linguistics (SIL)*, a partir de estudos já disponíveis e tendo se instalado entre alguns grupos Kaingang, sistematizou um alfabeto e algumas regras da escrita dessa língua, publicando o dicionário de língua kaingang, usado por muitos indígenas até o dia de hoje.

Neste sentido, a alfabetização em língua indígena no Paraná não se desenvolveu com proximidade aos conteúdos e processos próprios de aprendizagem Kaingang.

O povo Kaingang possui uma cultura própria e a língua é um veículo pelo qual essa se produz e reproduz. Aprender e registrar essa língua, de forma escrita, é função da escola ensinar. Além disso, o ensino da língua portuguesa, conforme determinação da comunidade pode considerar os saberes das crianças e aspectos culturais kaingang, tanto nos conteúdos selecionados como nas práticas pedagógicas.

Os métodos (sintético e analítico), adotados no ensino da leitura e escrita com as crianças não indígenas, eram e são usados para o ensino com as crianças indígenas prevalecendo, até os dias atuais, em muitas comunidades, o uso do método sintético que resulta em leitura mecânica de decodificação, com pouquíssimas possibilidades de uso social mais abrangente da linguagem escrita.

Observamos que as práticas da escola filiam-se à concepção tradicional de ensino. As aulas assumem o formato de repetição e memorização das letras, usando para esse fim, atividades prontas copiadas ou impressas, e, em algumas situações cópias de textos do quadro de giz, no caderno.

Entendemos que a adoção desse modelo de ensino na prática de alfabetização com as crianças Kaingang, relaciona-se ao fato de as crianças, quando iniciam o processo de escolarização, não possuírem conhecimento da língua portuguesa. Os professores, mesmo que intuitivamente, incorporam a ideia de que a criança é uma *tábula rasa*, principal característica do ensino tradicional.

Outras concepções de ensino também influenciaram as escolas indígenas, embora não tão fortemente, enquanto a concepção tradicional. A cada momento histórico e na busca em atender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a educação se reorganiza e assim recebe tentativas de novas concepções de ensino. Por esta razão, quando o construtivismo se fortaleceu, na década de 1990, sua grande influência se deu na organização e disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais sendo, na educação escolar indígena o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) o instrumento e veículo que fez chegar esta concepção às escolas indígenas.

Entendemos ser essencial a adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem, pois ela norteia as ações do professor durante o processo de alfabetização dando-lhe suporte e orientações para a organização dos planejamentos, escolhas dos materiais e das práticas pedagógicas.

Defendemos, neste trabalho a Teoria Histórico-Cultural como possibilidade para a escola indígena pelo entendimento de que a cultura é parte fundamental para se entender a natureza humana, que os seres humanos, na relação com a natureza e com outras culturas, aprendem e se desenvolvem e que a escola é um local privilegiado para aquisição de conhecimentos que não circulam no cotidiano.

Além disso, esta teoria assevera que a escrita tem que fazer sentido para a criança, que ser alfabetizado é apropriar-se da linguagem escrita, sendo o professor, por meio da mediação, elemento essencial para essa apropriação.

Por meio dos estudos da Teoria Histórico-Cultural podemos avançar nesse entendimento, uma vez que Vigotski e Luria defendem a alfabetização como a apropriação de uma linguagem, cujo processo inicia-se desde o nascimento.

Nesse sentido quando a criança ingressa na escola, ela traz consigo vários conhecimentos que devem ser considerados na aprendizagem escolar. Em caso de escolas indígenas, cuja comunidade seja falante, ou não, da língua indígena, cabe aos gestores públicos e à escola garantir uma educação específica e diferenciada.

Cabe às comunidades indígenas, conforme lhes garante os direitos internacionais da ONU e OIT, propor uma escola diferenciada, com práticas e ações educativas que contribuam com o avanço no processo de apropriação da linguagem escrita.

Os Kaingang organizados pela oralidade, tanto querem a escola e a alfabetização, o respeito à cultura, como, em algumas situações, a proteção de seus saberes ancestrais que não devem ser escritos porque tem formas próprias de transmissão. Plantas medicinais, curas para doenças, rituais para o fortalecimento do corpo e do espírito... são conteúdos que eles não permitem que circule pela escola.

Se esses conhecimentos forem escritos, mesmo que seja para o trabalho com as crianças indígenas na escola, podem ser descaracterizados, apropriados indevidamente por pessoas, vulgarizados... então não é simples a “implementação” de um currículo intercultural e de um ensino bilíngue.

Etnografias densas podem evidenciar outros processos e saberes que não estão chegando à escola, talvez, exatamente porque não seja o desejo e intenção da política nativa dos Kaingang no Paraná ou por falta de acesso e possibilidades no interior das estruturas de gestão das escolas indígenas. Esses elementos ainda carecem de pesquisas e estudos mais aprofundados se forem consentidos pelas comunidades.

Identificamos forte interesse dos Kaingang do Ivaí pela aprendizagem escolar e pela apropriação a linguagem escrita, mas não necessariamente para o registro e sim para a leitura.

Na Terra indígena Ivaí, é possível observar que muitas formas de escrita acontecem na comunidade. Citamos aqui algumas como: a escrita com giz pelas paredes das casas, nos muros da escola, panfletos de propaganda política colada nas paredes, o calendário disposto no interior de algumas das casas.

Além dessa escrita convencional, podemos dizer que os grafismos, o artesanato, o fazer da cestaria envolve uma compreensão complexa de leitura de mundo, de significado, de combinações de cores, de trançados, de métricas, medidas e representação de valores de uma cultura, e isso deve ser compreendido como ações de registro.

Esses tipos de manifestação de registro podem ser levados em consideração e incorporados no processo de alfabetização das crianças em fase inicial de escolarização, e que, muitas vezes não são considerados pelas escolas porque geralmente se entende mais sobre um único tipo de letramento, o letramento escolar.

É muito importante que a escola perceba as diferentes formas de interação que as crianças praticam constantemente. Algumas vezes os professores não índios argumentam que as crianças não se fixam neles quando estão explicando, parecendo não estarem interessados, porém há que se observar que a interação com o olhar, ouvir e aprender se processa de diferentes formas nas culturas indígenas (PARADISE, 2012) e também com os kaingang.

A criança kaingang quando inicia na escola tem um amplo processo de aprendizagem construída em suas vivências familiares que lhes permite o desenvolvimento da linguagem verbal, da linguagem gestual, da linguagem pictórica, isto quer dizer, que quando a criança inicia a vida escolar possui conhecimento.

As crianças passam a observar os desenhos das letras, a fala das professoras, os gestos, os comportamentos e aos poucos se insere neste tipo de interação de sala de aula e por isso aprende a ler e escrever em uma língua que não conhece na oralidade. Ao passar por esse processo, no 6º ano, continua usando apenas sua língua indígena em todas as relações na aldeia.

Para que a escola indígena alcance uma melhoria no ensino acreditamos que os professores que ali atuam tenham que ter, primeiramente, o conhecimento da cultura Kaingang (história da aldeia, crenças, seus rituais, sua organização familiar, o papel da criança na família, formas de interação, histórias contadas pelos mais velhos, o processo da pesca, da caça, a roça familiar, os mitos de origem do povo Kaingang, do *Kairu* e *Kamé...*), pois esses temas envolverão o fazer pedagógico, poderão se transformar em conteúdos a



serem trabalhados, discutidos, rerepresentados às crianças na escola. Observamos que, neste momento, a questão mais relevante, que ora perpassa na educação escolar indígena no Paraná, não é se os professores são índios ou não-índios, pois a realidade ideal – ter um maior número de professores indígenas na escola, ou a totalidade deles – se for a intenção da comunidade; por meio das políticas estaduais de formação de indígenas no ensino superior, poderá ser concretizada. Pensamos ser muito importante neste momento, em que a maioria dos professores e gestores são não índios, é que se tenha o compromisso com as culturas indígenas e suas lutas pelos territórios, tradições e melhoria das condições de vida.

Nesse sentido é essencial que a organização da sala de aula e a mediação para que a criança desenvolva sua auto-organização e aprendizagem fazem muita diferença durante o processo de ensino, principalmente em se tratando de um contexto cultural diferenciado. Crianças em ambientes organizados, sentem-se estimuladas e mobilizadas com interesse em aprender o conteúdos escolares. Chaves, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, afirma que,

[...] a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada. No entanto, é necessário ressaltar que a vivência da criança, **em todos os espaços e tempos**, na instituição, também se configura como essencial para o processo de aprendizagem (CHAVES, 2010, p. 75, grifos nosso).

Instrumentos e habilidades de escrita são culturais, portanto, é necessário que a criança tenha oportunidade de observar, vivenciar, para aprender a cultura da escola e nela se inserir com autonomia.

A escola assumiu para si a tarefa de alfabetizar as crianças, considerando que o domínio da leitura e da escrita possibilita acesso a novos conhecimentos, e este “traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia” (BOTO, 2003, p. 750).

Nossos estudos demonstraram que os Kaingang tem essa sabedoria de cultivar pensamento próprio, autonomia, liberdade de escolha, tomada de decisões conscientes e que essa sabedoria é transmitida às crianças desde

muito pequenas. A escola, tendo isso em consideração, poderá contribuir com a ampliação dos processos próprios de aprendizagem indígena.

A nosso ver, seria este o papel central de uma boa escola: disponibilizar tecnologias e trabalhar com conteúdos que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas e a formação de uma consciência livre.

Na escola indígena, deve-se considerar a organização de todos os espaços e tempos, envolver as crianças em práticas pedagógicas que incorporem todo o ambiente escolar, bem como os diferentes espaços da aldeia.

Com um currículo e calendário diferenciado será possível fazer aulas de campo, visitar os mais velhos com as crianças, convidá-los à participar mais da escola, pesquisar os tipos de plantas usadas medicinalmente ou para alimentação, identificar as condições da água do rio, se há peixes, quais os animais existentes na mata que está próxima a aldeia, observar os tipos de brincadeiras que as crianças realizam no recreio, em casa ou pela aldeia, a organização da roça familiar, a questão do artesanato, da busca da taquara, da preparação e venda nas cidades, das trocas, da reciprocidade, das técnicas de conservação e alimentos e muitos outros temas e assuntos, que abrem as possibilidades para uma educação diferenciada, que considere os conhecimentos étnicos em que se valoriza a cultura e a vivência da criança indígena.

Mesmo não havendo parâmetros adequados para serem avaliados os avanços da educação escolar indígena, entendemos que as aulas de kaingang, assim como o ensino de língua portuguesa estão contribuindo com a formação intelectual da criança e da comunidade, que, de diferentes maneiras se faz presente na escola.

## 7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A situação sociolingüística dos Apinayé de Mariazinha, **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, RJ, n. 36, p. 75-94, 1. sem. 2008.

ALMEIDA, Eliene Amorim de (Org.); FREITAS, Marcos Antonio Braga de (Coord.). **Avaliação independente do Plano Nacional de Educação: PNE, Lei nº 10.172/01: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena**. Boa Vista: EDUFRR, 2011.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1997.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Editora Práxis, 1999.

AMARAL, Luis. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil, **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Cáceres, MT: Editora UNEMAT, v.9, n.1, p. 13-32, 2011.

AMOROSO, Marta Rosa. “Entre os selvagens do Brasil”: ensaios e memórias dos frades capuchinhos sobre os aldeamentos indígenas do império (1844-1889). Encontro Anual da ANPOCS, 22, 2002, **Anais...** São Paulo, 2002.

AMOROSO, Marta Rosa. Descontinuidades indigenistas e espaços vividos dos Guarani. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 58, n. 1, p. 105-148, 2015.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13 n. 37, 1998.

ANDRÉ. Tamara Cardoso. BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14 n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2012.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilingue kaingang de Faxinal no Paraná**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ANTUNES, Cláudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. Campinas, SP: Cortez, 2005.

ANUÁRIO da educação brasileira. **Todos pela educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, Gabriel Antunes (Org.). Apresentação. In: BARROS, João de. **Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja**: 1539 ou gramática da língua portuguesa. São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008. p. 7-18.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997

BANCO MUNDIAL. **Indigenas y la pobreza em America Latina**: estudio empírico. Washington: Banco Mundial, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Annual report**. Washington, DC: The World Bank, 1993.

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, v. 47 n.1, p. 45-85, 2004.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingang do Paraná**: subsídios para uma etno-história. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

BOGONI, Saul. **O discurso de resistência e revide em conquista espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya**: ação e reação jesuítica e indígena na colonização Ibérica da região do Guairá. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BORBA, Telemaco. **Actualidade Indígena**. Curitiba, Imprensa Paranaense. 1908.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 fev. 2015.

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 14, p. 155-170, jul./dez, 1989.

BRASIL. Parecer 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2008. **Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, 2008a. Disponível em <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7BF2B332-7B8F-44A5-9F2A-282D5E57FB24%7D\\_2educacaoindigenabrasil.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7BF2B332-7B8F-44A5-9F2A-282D5E57FB24%7D_2educacaoindigenabrasil.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Comissão de educação e cultura câmara dos deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Relatório Final. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa parâmetros em ação: Educação Escolar Indígena**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001**. Brasília: MEC, SEF, 2001.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/1999. **Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em 29 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, 1993**. Em Aberto. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 23. Ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**: estatuto do índio. Brasília, DF, 1973. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm)>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao\\_funai.htm](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao_funai.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

BRASIL. Leis e Decretos. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910. Senado Brasileiro**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>> Acesso em: 08 Set. 2014.

BRASIL. Leis e Decretos. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845**. Senado Brasileiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>> Acesso em 20 dez. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 163-185.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. 1ª ed. 2002, 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar (Org.). **Origens da educação escolar no Brasil colonial**. Maringá: Eduem, 2012. Vol. 1, p. 199 a 229.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. **O índio, a leitura e a escrita: O que está em jogo?** São Paulo: Cefiel, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, Rosângela; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 71-85.

COLLET, Celia L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres-MT. v.2, n.1, 2003.

COMTE, Auguste. Vida e obra. **Coleção os Pensadores**. 2ª ed. São Paulo: Victor Civita, 1983.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-121.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP. v. 5, n. 87, p.423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Org.). **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2010.

FAUSTINO, Rosangela Celia. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr 2012.

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. 2003. 288 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; SOUZA, Claudete Cameschi de. A importância e desafios do ensino bilíngue na educação escolar



indígena. Congresso de leitura do Brasil, 16, 2007. **Anais...** Campinas, SP, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLORIANA, Mansueto Barcatta de Val. Dicionários. Kainjgang-Portuguez e Portuguez- Kainjgang. **Revista do Museu Paulista**. Ordem dos missionários capuchinhos do Estado de São Paulo. Tomo XII, São Paulo, 1912.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

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

FUNDO das Nações Unidas para Infância. **Situação mundial da infância 2016**: oportunidades justas para cada criança. Brasília: Unicef, 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32. n.1. p. 21-39. 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 02 fev. 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Coleção Alfabetização e Letramento**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

GOODLAND R. **Tribal peoples and economic development**: human ecologic considerations. The World Bank Office de Environmental Affairs, Washington, DC, 1981.

- GOODY, Jack. **Cultura escrita em sociedades tradicionais**. Espanha: Gedisa editorial, 2003.
- GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento** (orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 438-456.
- GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- GRUPIONI, Luis Donizete. **Guia do Formador**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escola Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- GUÉRIOS, Rosário F. Mansur. **Estudos Sobre a Língua Caingangue**. Arquivos do Museu Paranense. Curitiba, 1942.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HOBBSAWN, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. **O serviço de proteção aos índios e a desintegração cultural dos Xokleng (1927 – 1954)**. 283 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE: Rio de Janeiro, 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)**: resultados nacionais: Pisa 2009. Brasília, DF: O Instituto, 2012.
- INEP. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 20, n. 76. 2003a.
- INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003b.

INEP. Educação escolar indígena. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 63. 1994.

ISA. Instituto Socioambiental. **Quadro geral dos povos**, 2009. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LARROSA, Jorge. ¿Para que nos sirven los extranjeros? **Educación e Sociedad**. Campinas, n.79 (Dossiê Diferenças), 2002.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.

LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias de ação no Brasil. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro. n. 7, 1981.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Vídeo aula 7 – do SPI à Funai: a ambiguidade da tutela**. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/?s=spi>> Acesso em: 18 Dez. 2014.

LIMA, Francisco das Chagas. Memória sobre o descobrimento e colonia de Guarapuava. **Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva. Tomo IV, n. 13, p. 43-64, 1842.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul: 1836-1866**. São Paulo: IBRAS. Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização de jovens e adultos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>> Acesso em: 02 fev. 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O aprendizado da leitura no Brasil do século XIX. Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008. **Anais...** Aracaju, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/87.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 69-77, jul./set. 1994.

MANFROI, N. M. S.; NÖTZOLD, A. L. V. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingáng: a memória comparada à história e a história registrando a memória. **Cadernos do CEOM**, Santa Catarina, v. 28, p. 303-324, 2008.

MARCOS LUIZ, C. **Brinquedos e brincadeiras Kaingang**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Exposição na Mesa Redonda: Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2015.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso** (Org.). São Paulo: Xamã, 2005.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2006.

MÈREDIEU. Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MERIAM, Lewis. **The problem of indian administration**. Brookings Institution, Washington, D.C, 1928.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MILESKI, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MITCHELL, Katharyne. Multiculturalism, or the united colors of capitalism? **Antipode**. Cambridge, v. 25, n. 4, 1993.

MOLINA, Matias. **História dos jornais no Brasil**: da era colonial a regência: 1500-1840. Vol. 1. Companhia das letras: São Paulo, 2015.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. v. 5. Ed. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 15, p. 118-133, 189, set./dez. 2000.

MONTE, Nietta Lindenberg. Educação Indígena e Bilinguismo: o caso do Acre, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 173, p. 7-29, jan./abr. 1992.

MONTE, Nietta Lindenberg. Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 3, n. 21, p. 31-36, abr./jun. 1984.

MORAES, Reginaldo C. Correa de. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Terras indígenas do Espírito Santo sob o regime territorial de 1850. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22 n. 43, p. 153-169, jul. 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Vol. 15, nº 44, maio-ago, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo 1876-1994). 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

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

MOTA, Lucio Tadeu. A denominação kaingang na literatura antropológica, histórica e linguística. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio Tadeu; NOELLI,

Francisco Silva (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

MOTA, Lúcio Tadeu. (Org.). **Diagnóstico etno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR**. Maringá: UEM, 2003.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná: 1760-1924. Maringá: Eduem, 1994.

MULLER, Gilvan. **Formação de professores**: um caso de política lingüística nas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul. Santa Catarina: UNIJUI, 1996.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana. Trad. Daniele Saheb, 2010.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. Enfoques y modelos de educación multicultural y intercultural. **Encounters on Education**. Universidade Complutense e Universidade de Manitoba-Canadá, n.1, 2001.

NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. Piaget e as ideias modernas sobre educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget publicados entre os anos de 1920 a 1940. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.

NINCÃO, Onilda Sanches. Um evento de (bi)letramento em língua indígena: reflexos de uma política linguística Terena, **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, ano 11, n. 2, p. 83-102, jul./dez. 2012.

NOELLI, Francisco Silva. O mapa arqueológico dos povos Jê no Sul do Brasil. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

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. 2014. 342 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, p. 407-425, maio/ago., 1984.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: NAÇÕES UNIDAS, 2008.

ONU. **Documento final de la reunión plenaria de alto nivel de la Asamblea General conocida como Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas**. Nova Iorque, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. São Francisco, Califórnia, 1945.

PARADISE, Ruth. Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 11-30, dez. 2012.

PARADISE, Ruth. El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. **Infancia y aprendizaje**. México, 1991. p. 73-85.

PARAISO, Hilda Maria H. Construindo o estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824. **Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 28, n. 2, p. 1-17, 2002.

PARANÁ, **Equipes Multidisciplinares**, s/d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560> Acesso em: 20 ago 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED – PR, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: Seed-PR, 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed8.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Edital n. 76/2014**: GS/SEED, 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital762014gspsss\\_ubstituido.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital762014gspsss_ubstituido.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2015.

PARANÁ, Secretaria da agricultura e abastecimento. **Comunidades indígenas no Paraná**, 2012. Disponível em:

<[http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/desan/conferencia2015/Comunidades Indigenas no Parana3 Abril 2012.pdf](http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/desan/conferencia2015/Comunidades%20Indigenas%20no%20Parana3%20Abril%202012.pdf)> Acesso em 27 julh. 2016.

PARANÁ, Dia a dia da educação. **Consulta escolas**. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

PARANÁ. **Arquivo Público do Paraná**. Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1871-1892. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução 005/2006-SUED**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao052006.pdf>> Acesso em: 07 ago 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. **Topoi**, Rio de Janeiro, RJ: v. 11, n. 21, p. 260-282, jul/dez. 2010.

PERFEITO, Alba Maria. Discurso da escrita: da teoria à prática. In: MELO, Lélia Erbolato. (Org.) **Tópicos de psicolingüística aplicada**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 75-93.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINHEIRO, Valdemir. **Infância Kaingang na Terra Indígena Xapecó-SC: saber e aprender**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROJETO político pedagógico. **Escola Estadual Indígena Cacique Tudjá Nhanderú**. Santa Amélia, Pr, 2012a.

PROJETO político pedagógico. **Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj**. São Jerônimo da Serra, Pr, 2012b.

PROJETO político pedagógico. **Colégio Estadual Indígena Cacique Sérgio Krigrivaja**. Cândido de Abreu, Pr, 2011.

PROJETO político pedagógico. **Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot**. Manoel Ribas, Pr, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveria. Progressão automática. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de



Castro (Orgs). **Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>> Acesso em 13 fev. 2015.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao munda da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov., 1990.

ROCHA, Leandro Mendes. A política indigenista como objeto de estudo: 1930-1967. **História Revista**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 105-123, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento** (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 101-124.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Classificação social dos animais em Kaingáng. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 4, n. 2, Dez., 2012.

RODRIGUES, A.D. **Kaingáng e Tupinambá**: evidências de parentesco genético? Unpublished paper read in the Meeting of the Associação Brasileira de Antropologia. Recife, 1978.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). **Novos estudos sobre línguas indígenas**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2005.

ROSA, Andréa Marques; SOUZA, Claudete Cameschi de. Educação escolar indígena: um olhar para a "alfabetização bilíngue". In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16, 2007. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2015.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTA CATARINA. **Relatório sobre os trabalhos da Quarta Conferência Nacional de Educação**. Santa Catarina, 1931. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101121> Acesso em: 30 mai. 2015.

SANTOS, Ludoviko dos. Apontamentos sobre a língua Kaingang no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação Escolar Indígena**: cadernos temáticos. Curitiba: SEED, 2006. p. 65-69.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Pedagogia do campo**: a serviço de quem? Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

SCHADEN, Egon. Vida religiosa e mitologia dos Kaingang. A origem do homem. O dilúvio e outros mitos. **Panorama**. Revista Mensal de Cultura Geral. Ano V, n.45. São Paulo, 1956.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIL, Summer Institute of Linguistics. **Nēnkanh t̄y Mĩnka fi mre kãme 2**: cartilha Kaingang. Brasília, DF, SIL: 1977a.

SIL, Summer Institute of Linguistics. **Kaingagn Nenkanh mré Minká fi kãme**: livro de leitura Kaingang. Brasília, DF, SIL: 1977b.

SIL, Summer Institute of Linguistics. **Estudos sobre línguas e culturas indígenas**. Brasília. Edição especial: SIL, 1971.

SILVA, Maria de Salete; ALCANTÁRA, Pedro Ivo. (Coord.) **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: PROLIND: FUNAPE, 2012.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia, Goiás: Ed. da PUC, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização, **Signótica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília, DF: FUNAI/DEDOC, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.13, p. 95-112, jan./fev./mar, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 6ª. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Marília Facó; CARVALHO, Fernando Orphão de. As hipóteses de Ayrton Rodrigues: validade, valor e papel no cenário dos estudos de línguas indígenas e de linguística histórica. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 30, n. especial, p. 543-570, 2014.

SPIRO, Melford E. Algumas reflexões sobre o determinismo e o relativismo culturais com especial referência à emoção e a razão. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 9, p. 197-230, 1998.

SYKES, Charles; BILLINGSLEY, K. L. **How the Ford Foundation Created Multiculturalism**. Frontpagemac.com. 2004.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-186.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, 24-28 de Enero, 2005. Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.htm>> Acesso em 10 Jan. 2016.

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma (Ed.). **Interculturalidad y Política: Desafíos y posibilidades**. Perú, Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. P. 51-76

UNESCO; CEPAL; OEA. **Declaración de México**. Aprobada por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México: UNESCO, 1979

UNESCO. **Concept note on the Post-2015 education agenda**. UNESCO, 2015.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4. **Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos**. UNESCO, 2014.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. UNESCO, 1998.

UNESCO. **Conferência mundial sobre as políticas culturais**. Mondiacult, México, 1982.

UNESCO; CEPAL; OEA. **Declaración de México**. Aprobada por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México: UNESCO, 1979.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil: Império e República. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução, Zoia Prestes. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11/12, p. 1-5, jan./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Fernández Ciudad, 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 111-150.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

VOCABULARIO da língua bugre. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, Tomo XV, n. 5, p. 60-77, 1852.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge. TAPIA, Luis. WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz, Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WEFFORT, Freire Madalena. **Observação, registro e reflexão**: Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WETZELS, Leo. **Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Os dialetos da língua Kaingang e Xokleng**. Contribuições do Summer Institute of Linguistics. Rio de Janeiro, 1978.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Dicionário**. Kaingang-Português. Português-Kaingang. Curitiba. Editorial Evangélica Esperança, 2002.

## 8 APENDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Para a diretora e pedagoga

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **Educação Escolar Indígena e o Processo de Alfabetização e Letramento: política e ação docente**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Célia Faustino da *Universidade Estadual de Maringá*. O objetivo da pesquisa é Compreender a política educacional dos anos de 1990, sua relação no reconhecimento e implementação da educação escolar indígena e os direcionamentos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento em escolas indígenas no Paraná. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre a organização e gestão da escola e a influência no processo ensino e aprendizagem dos alunos das turmas de alfabetização. Informamos que poderão ocorrer possíveis *constrangimentos e/ou insegurança para responder as questões, caso aconteça explicaremos que as respostas terão a identidade preservada*. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a verificação do processo de aprendizagem das crianças na fase inicial de alfabetização a fim de contribuir com possíveis encaminhamentos para o avanço da vida escolar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve

ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....  
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Ms. Maria Christine Berdusco Menezes.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Christine Berdusco Menezes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

**Orientadora:** Rosângela Célia Faustino

Endereço: Rua Prof. Ney Marques, n. 54, Apto. 702 - CEP: 87020-300 - Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-8981

e-mail: rofaustino@terra.com.br / rcfaustino@uem.br

**Pesquisadora:** Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Água Marinha, 750–Jardim Real-CEP: 87083-056–Maringá- PR

Telefone: (44) 98070373 (44) 3023-5416

e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

**COPEP/UEM** - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Para os professores índios**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **Educação Escolar Indígena e o Processo de Alfabetização e Letramento: política e ação docente**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Célia Faustino da *Universidade Estadual de Maringá*. O objetivo da pesquisa é Compreender a política educacional dos anos de 1990, sua relação no reconhecimento e implementação da educação escolar indígena e os direcionamentos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento em escolas indígenas no Paraná. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre o processo ensino e aprendizagem das crianças que estudam nas turmas de alfabetização. Informamos que poderão ocorrer possíveis *falta de compreensão das questões e/ou insegurança para responder as questões, caso aconteça solicitaremos a ajuda do professor bilíngüe e procuraremos explicar com calma as questões..* Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a verificação do processo de aprendizagem das crianças na fase inicial de alfabetização a fim de contribuir com possíveis encaminhamentos para o avanço da vida escolar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....  
 (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Ms. Maria Christine Berdusco Menezes.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Christine Berdusco Menezes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

**Orientadora:** Rosângela Célia Faustino

Endereço: Rua Prof. Ney Marques, n. 54, Apto. 702 - CEP: 87020-300 - Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-8981

e-mail: rofaustino@terra.com.br / rcfaustino@uem.br

**Pesquisadora:** Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Água Marinha, 750–Jardim Real-CEP: 87083-056–Maringá- PR

Telefone: (44) 98070373 (44) 3023-5416

e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

**COPEP/UEM** - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Para os professores não-índios**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **Educação Escolar Indígena e o Processo de Alfabetização e Letramento: política e ação docente**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Célia Faustino da *Universidade Estadual de Maringá*. O objetivo da pesquisa é Compreender a política educacional dos anos de 1990, sua relação no reconhecimento e implementação da educação escolar indígena e os direcionamentos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento em escolas indígenas no Paraná. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre o processo ensino e aprendizagem das crianças que estudam nas turmas de alfabetização. Informamos que poderão ocorrer possíveis *constrangimentos e/ou insegurança para responder as questões, caso aconteça explicaremos que as respostas terão a identidade preservada*. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a verificação do processo de aprendizagem das crianças na fase inicial de alfabetização a fim de contribuir com possíveis encaminhamentos para o avanço da vida escolar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....  
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Ms. Maria Christine Berdusco Menezes.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Christine Berdusco Menezes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

**Orientadora:** Rosângela Célia Faustino

Endereço: Rua Prof. Ney Marques, n. 54, Apto. 702 - CEP: 87020-300 - Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-8981

e-mail: rofaustino@terra.com.br / rcfaustino@uem.br

**Pesquisadora:** Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Água Marinha, 750–Jardim Real-CEP: 87083-056–Maringá- PR

Telefone: (44) 98070373 (44) 3023-5416

e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

**COPEP/UEM** - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Para as famílias**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **Educação Escolar Indígena e o Processo de Alfabetização e Letramento: política e ação docente**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Célia Faustino da *Universidade Estadual de Maringá*. O objetivo da pesquisa é Compreender a política educacional dos anos de 1990, sua relação no reconhecimento e implementação da educação escolar indígena e os direcionamentos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento em escolas indígenas no Paraná. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre o acompanhamento da vida escolar do filho (a). Informamos que poderão ocorrer possíveis *falta de compreensão das questões, caso aconteça essa situação solicitaremos a ajuda do professor bilíngüe*. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a verificação do processo de aprendizagem de seu (sua) filho (a) e possíveis encaminhamentos para o avanço na vida escolar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....

(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente

esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Ms. Maria Christine Berdusco Menezes.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Christine Berdusco Menezes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

**Orientadora:** Rosângela Célia Faustino

Endereço: Rua Prof. Ney Marques, n. 54, Apto. 702 - CEP: 87020-300 - Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-8981

e-mail: rofaustino@terra.com.br / rcfaustino@uem.br

**Pesquisadora:** Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Água Marinha, 750–Jardim Real-CEP: 87083-056–Maringá- PR

Telefone: (44) 98070373 (44) 3023-5416

e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

**COPEP/UEM** - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)