

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

**PRESENÇA E SIGNIFICADO DA ESCOLA: ESTUDO SOBRE A  
COMUNIDADE BILÍNGUE KAINGANG DE FAXINAL NO PARANÁ**

**LUCIANA REGINA ANDRIOLI**

**MARINGÁ  
2012**

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

**PRESENÇA E SIGNIFICADO DA ESCOLA: ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE  
BILÍNGUE KAINGANG DE FAXINAL NO PARANÁ**

Dissertação apresentada por LUCIANA REGINA ANDRIOLI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra. ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

MARINGÁ  
2012

LUCIANA REGINA ANDRIOLI

**PRESENÇA E SIGNIFICADO DA ESCOLA: ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE  
BILÍNGUE KAINGANG DE FAXINAL NO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Rosângela Celia Faustino (Orientadora)

---

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

---

Profª. Dra. Elma Julia Gonçalves de Carvalho

Data de Aprovação: 22/03/2012

## AGRADECIMENTOS

A Deus, e a Nossa Senhora, que me conservaram na fé e perseverante na caminhada.

À querida orientadora Rosangela Célia Faustino, pelo exemplo, pelo muito que aprendi e aprendo durante nossa convivência, pelo respeito, pela oportunidade e confiança.

À Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori, Profª Drª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim Ernesto Jacob Keim pela leitura, sugestões e contribuições no Exame de Qualificação.

À Profª Drª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e ao Prof. Dr. Roberto Deitos pela leitura e contribuições na defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Maringá pelas contribuições na minha formação.

Ao Povo Kaingang da Terra Indígena Faxinal- Paraná pela receptividade.

A todos os professores, alunos e funcionários do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Educação infantil, Ensino fundamental e Médio, localizado na Terra Indígena Faxinal, município de Cândido de Abreu – Paraná, pela atenção e disposição, gentileza e contribuições na pesquisa.

À Claudete Blan pela atenção, disposição, gentileza, carinho e contribuições na pesquisa.

Aos secretários do programa, Márcia e Hugo, pela atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por meio do Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena pelo apoio financeiro.

Aos meus pais, Claudinei Andrioli e Hilda Piaceski Andrioli, pelo apoio, amor, incentivo e força.

Ao meu querido namorado Gabriel Estevão Braido Zacarias, pela compreensão, paciência, amor, carinho e companheirismo.

Às amigas irmãs Paula Gabriela da Costa e Caroline Mari de Oliveira, e as amigas Adriana Silva Oliveira, Maira Machado dos Santos, Mariana Mendonça Bernardino e Suzan Carneiro Cipriano pela força, risadas, desabafos, conselhos e companhia.

A todos do Laboratório de Arqueologia e Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-História que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse estudo.

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

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a trajetória da educação escolar e o significado da escola em uma comunidade indígena bilíngue Kaingang no Paraná. Dessa forma, apresentamos as políticas educacionais para a educação escolar e as concepções de alfabetização e bilinguismo; destacamos também a relevância da educação, ensino e aprendizagem e da língua indígena, e da função imprescindível do professor e da instituição escolar para o desenvolvimento da criança. A partir dessa discussão, salientamos o fato de que, durante séculos, a educação escolar indígena teve caráter disciplinador, tendo como objetivo fazer com que os grupos étnicos abandonassem suas culturas e se integrassem à sociedade nacional. A Constituição Federal de 1988, inserida em um contexto de mudanças internacionais, impulsionou as novas orientações para a educação escolar indígena com o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, e a manutenção de suas práticas culturais. Há um novo cenário jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas, desenvolvem-se projetos mais adequados a esses grupos. O bilinguismo é uma garantia legal, mas existem poucos estudos em educação que contribuam para um melhor aprendizado das crianças. Para a realização da pesquisa, partimos do levantamento, do estudo e da sistematização da produção literária acerca desses temas. Além disso, procuramos conhecer o funcionamento e a gestão da escola indígena, o processo de alfabetização das crianças Kaingang, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Educação infantil, Ensino fundamental e Médio, localizado na Terra Indígena Faxinal, município de Cândido de Abreu – Paraná. Para esta investigação, adotamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, iniciada com as obras de Vigotski, Luria e Leontiev, cuja base epistemológica é o pensamento marxista. Com base nesse referencial teórico, compreendemos que cada geração apropria-se historicamente dos objetos e fenômenos do mundo circundante, criados pelas gerações precedentes, abrangendo a cultura material e imaterial. Os seres humanos não se constituem apenas biologicamente, mas, principalmente, socialmente. Nesse processo, destacamos a importante função da linguagem na aprendizagem das experiências sociais acumuladas culturalmente. Essa aprendizagem, no entanto, não ocorre de maneira espontânea pela criança, mas com a orientação e mediação dos adultos no processo de educação e ensino. Nesse sentido, o processo educacional deve ser internacional, formativo, com conteúdos e procedimentos didáticos, mediante intervenções pedagógicas que promovam a aprendizagem das máximas elaborações humanas.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Kaingang; Bilinguismo; Alfabetização; Teoria Histórico-Cultural.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presence and meaning of school: study about Kaingang bilingual community of Faxinal in Paraná.** 182 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Rosângela Célia Faustino Maringá, 2012.

### ABSTRACT

This study aims to investigate the trajectory of school education and the meaning of school in a Kaingang bilingual indigenous community in Paraná. Thus, educational policies for school education and conceptions of literacy and bilingualism are presented. The importance of education, teaching and learning and of the indigenous language, and the essential role of teacher and school for the child development are also highlighted. This discussion emphasizes the fact that indigenous education had disciplinary character for centuries to make ethnic groups abandon their cultures and integrate themselves to the national society. The Magna Carta of 1988, inserted in a context of international changes, promoted the new guidelines for indigenous education with recognition and respect to cultural diversity, maintaining their cultural practices. There is a new scenario for the legal regulation of relations between state and indigenous societies, by means of developing more appropriated projects for these groups. Bilingualism is a legal guarantee, but there are few studies in educational area that contribute to a better learning of children. The survey, study and systematization of the literature about these topics were the start point of this research. Moreover, the functioning and management of indigenous school, the literacy process of Kaingang children, the Political Pedagogical Project and the Curricular Pedagogical Proposal of Indigenous State School Teacher Sérgio Krigrivaja Lucas – Children's Education, Elementary and High School, in Faxinal Indigenous Land, city of Cândido de Abreu – Paraná are presented. The assumptions of Historical-Cultural Theory, which began with Vigotski, Luria and Leontiev, whose epistemological basis is Marxist thought, are adopted in this research. Based on this theoretical framework, it is understood that each generation historically appropriates objects and phenomena of the surrounding world created by previous generations, covering the material and immaterial culture. Humans are not constituted only biologically, but mainly socially. In this process, it is highlighted the important role of language in learning of social experiences culturally accumulated. This learning, however, does not occur spontaneously by the child, but with the adult's guidance and mediation in education and teaching process.

In this sense, the educational process must be international, formative, with content and didactic procedures through pedagogical interventions that promote the learning of the maximum human elaborations.

**Keywords:** indigenous education; Kaingang; bilingualism; literacy; Historic-Cultural Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1: Alunos da escola mista General Rondon, Posto Indígena Taunay, 1942 .....	33
Fotografia 2: Freiras salesianas com crianças Bororo .....	33
Fotografia 3: Pai e filho Terena costurando roupas, ofício ensinado pelo SPI, Posto Indígena Cachoeirinha (MS) .....	34
Fotografia 4: Meninas Terena na escola fazendo crochê. Mato Grosso do Sul, 1942.....	34
Fotografia 5: Evangelho de Mateus, material presente em todas as escolas indígenas do Paraná.....	37
Fotografia 6: Alunas da escola mista General Rondon, Posto Indígena Taunay, 1942.....	97
Fotografia 7: Meninas Terena em frente à escola Gal, Rondon, Mato Grosso do Sul, 1942 .....	97
Fotografia 8: Vista aérea da Terra Indígena Faxinal.....	125
Fotografia 9: Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal, em 1941.....	126
Fotografia 10: Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal, em 1941.....	126
Fotografia 11: Moradias Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008 .....	127
Fotografia 12: Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008 .....	127
Fotografia 13: Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008 .....	128
Fotografia 14: Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008 .....	128
Fotografia 15: Escola General Rabelo, em 1941.....	130
Fotografia 16: Escola General Rabelo, em 1941.....	131
Fotografia 17: Sala de aula da Escola General Rabelo, em 1941 .....	131
Fotografia 18: Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, na Terra Indígena Faxinal-PR, 2009 .....	132
Fotografia 19: Mulher Kaingang ensinando meninas a fazer artesanato.....	137
Fotografia 20: Oficina Pedagógica desenvolvida pelo Diagnóstico, T.I. Mococa, 2009 ..	151
Fotografia 21: Oficina Pedagógica desenvolvida pelo Diagnóstico, T.I. Mococa, 2009 ..	151
Fotografia 22: Atividades da Pesquisa do Diagnóstico na T.I. Ivaí-PR, 2009 .....	152
Fotografia 23: Interior de uma residência Kaingang, T.I. Ivaí-PR, 2011 .....	154
Fotografia 24: Atividade com material escolar realizada em 2009.....	155
Quadro 1: Relação das 10 línguas indígenas mais utilizadas no Brasil 2005 .....	86

Quadro 2: Município e IDH.....	135
Quadro 3: Informações sobre a função e formação dos funcionários.....	157
Imagem 1: Alfabeto português e alfabeto Kaingang .....	145
Gráfico 1: Uso exclusivo de língua indígena ou portuguesa e o ensino bilíngue, segundo as regiões brasileiras.....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISA</b>	Instituto Socioambiental
<b>LAEE</b>	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM-PR
<b>LI ou L1</b>	Língua Materna
<b>LP ou L2</b>	Língua Portuguesa
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Desporto
<b>NEIs</b>	Núcleos de Educação Escolar Indígena
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Proposta Pedagógica Curricular
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>SIL</b>	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>T.I.</b>	Terra Indígena
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	21
2.1	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O PASSADO .....	23
2.1.1	Ação diretiva do SPI na educação escolar indígena .....	30
2.1.2	Ação internacional na educação escolar indígena.....	35
2.1.3	Movimento indígena no Brasil .....	41
2.2	AS NOVAS ORIENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	43
2.2.1	Educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96 .....	47
2.2.2	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	48
2.2.3	As Diretrizes para a formação de professores e para as escolas indígenas ....	51
2.2.4	Plano Nacional de Educação (PNE) e a educação escolar indígena .....	55
2.2.5	A proposta de organização dos territórios etnoeducacionais .....	57
2.2.6	I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI): algumas atribuições .....	59
2.3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CENÁRIO INTERNACIONAL .....	67
3	ALFABETIZAÇÃO E BILINGUISMO ENTRE POPULAÇÕES INDÍGENAS.....	74
3.1	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM .....	74
3.2	AS CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	85
3.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	93
4	OS KAINGANG DE FAXINAL: LÍNGUA, CULTURA E ESCOLA.....	107
4.1	OS KAINGANG E SUA PRESENÇA NO PARANÁ .....	107
4.2	AS DENOMINAÇÕES PARA OS KAINGANG.....	112
4.3	A SOCIEDADE JÊ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	113
4.4	O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO E OS KAINGANG .....	115
4.5	AS EXPEDIÇÕES NO TERRITÓRIO PARANAENSE: LUTAS E CONQUISTAS INDÍGENAS	117

4.6	OS KAINGANG DE FAXINAL.....	121
5	PRESENÇA, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA INDÍGENA.....	129
5.1	BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS....	129
5.2	INFÂNCIA E SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE DE FAXINAL .....	136
5.3	COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, ENSINO DE LÍNGUA KAINGANG, GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	142
5.3.1	Ensino de língua Kaingang: resistência e valorização.....	144
5.3.2	Desafios da gestão da escola indígena e da formação de professores .....	149
6	CONCLUSÃO .....	164
	REFERÊNCIAS .....	170

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do segundo ano do curso de graduação em Pedagogia, houve a oportunidade de participar da seleção para um projeto de extensão na área que se articulou ao interesse sobre o tema, devido a uma apresentação, realizada pela Professora Dra. Rosângela Célia Faustino, dos trabalhos do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (LAEE/ UEM) com as populações indígenas, na semana dos calouros da UEM, em 2006.

Com a experiência e os conhecimentos adquiridos no âmbito de projetos de extensão e de pesquisa (PIC, Universidade sem Fronteiras e mestrado com financiamento do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, CAPES/INEP/DEB, Edital 01/2009), envolvendo a questão indígena, de 2007 a 2012, foi se delineando o interesse pela alfabetização e o bilinguismo indígena com questões surgidas por meio dos estudos da literatura, pesquisa de campo e intervenções pedagógicas. Essas questões podem ser expressas pela necessidade de melhorar a compreensão dos seguintes aspectos: como as crianças bilíngues são alfabetizadas? O que é o bilinguismo? Qual a importância e o significado da escola para os grupos indígenas? O que diz a política para essa modalidade de educação?

As questões que envolvem a educação escolar indígena dizem respeito, principalmente, ao fato de as populações indígenas pertencerem a grupos étnicos cuja cultura é diferenciada. No processo de expropriação de riquezas e ocupação das terras pela empresa mercantil europeia, desde o século XVI, milhares de etnias foram extintas no continente Latino Americano. No Brasil, a grande maioria dos povos indígenas foi dizimada por epidemias, privações, trabalho escravo e genocídios. Os grupos que conseguiram sobreviver perderam boa parte de suas formas tradicionais de vida e tiveram que aceitar o contato, submetendo-se à política indigenista a eles imposta pelo poder público. Os aldeamentos são exemplos dessa política.

Os aldeamentos<sup>1</sup>, política de restringir os espaços de acesso e submeter os indígenas à tutela do Estado, iniciou-se no século XVI, concluindo-se nas primeiras

---

<sup>1</sup> O termo “aldeia” compreende um aglomerado populacional com economia de subsistência. No Brasil, refere-se especificamente às localidades destinadas à habitação de populações indígenas com uma estrutura administrativa controlada pela FUNAI, da qual fazem parte um escritório administrativo, a casa do chefe do posto, uma escola e uma unidade de saúde. Atualmente, denomina-se Terra Indígena (TI).

décadas do século XX. Nesse processo, tiveram que ressignificar sua cultura com muitas lutas e resistências, conforme as possibilidades que lhes restaram. Em espaços restritos, os indígenas passaram a praticar a lavoura nos moldes do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de 1910 a 1957 e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir de 1967, porém ela não foi suficiente para o sustento de todos, tendo prevalecido a carência, as doenças (principalmente desnutrição e alcoolismo), a dependência e a pobreza de forma geral.

Com o vertiginoso processo de desmatamento, poluição dos rios, introdução da agricultura mecanizada (uso de máquinas em substituição ao trabalho humano para exportação e uso intensivo de agrotóxicos), crescimento das cidades, os indígenas tiveram suas condições de vida, nos aldeamentos ou nas periferias das cidades, agravadas, passando a representar as comunidades mais vulneráveis do planeta.

Nas décadas de 1970 a 1990, em decorrência da crise internacional do capital e do aumento da pobreza, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros, reelaboram as políticas públicas, propondo a inclusão das chamadas minorias étnicas ou populações vulneráveis, em projetos de desenvolvimento com equidade. (BANCO MUNDIAL, 2000, 2001, 2003).

Na área da educação, os organismos propuseram a inclusão e a interculturalidade sob o argumento de melhoria no acesso à escola para populações e grupos excluídos. Em decorrência disso, no Brasil, foi elaborada uma ampla legislação com o objetivo de normatizar essa política e promover a autonomia indígena.

No âmbito dos movimentos sociais dos anos de 1980 e 1990, os grupos indígenas se organizaram, passando a reivindicar direitos de cidadania. Na transição de um governo militar para um regime presidencialista, a Constituição de 1988 alçou os indígenas, antes considerados silvícolas, tutelados, à categoria de cidadãos.

Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de 1991, iniciou uma política de educação escolar baseada no princípio da especificidade e do bilinguismo.

Monte (2000, p. 118) afirma que

[...] sobre a base de convergências globais, os governos nacionais realizam as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas. [...] muitos países do continente americano introduziram modificações em suas cartas constitucionais [...]. Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-

se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, postulando sobre o papel que devem cumprir no seio do Estado e na construção de uma identidade nacional.

Na literatura da área, a grande maioria dos estudos afirma que a *Constituição Federal* de 1988 representou um marco histórico que anunciou mudanças significativas na educação escolar indígena, ao determinar 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, Artigo 210 § 2º). Este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil.

A partir da *Constituição de 1988*, sob prescrição dos Organismos Internacionais, o governo brasileiro iniciou a reelaboração da política educacional para a educação escolar indígena. O *Decreto nº 26* e a *Portaria Interministerial nº 559*, de 1991, passaram a gestão da educação escolar indígena, que era da FUNAI, para o MEC e estabeleceram a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) junto às Secretarias Estaduais de Educação. Estes tiveram caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas, definindo como prioridade a formação continuada de professores índios e de pessoal técnico para atuar nessa área.

A legislação é vasta e visa a estabelecer condições para a regulamentação das “Escolas Indígenas” em relação à utilização de calendário escolar, metodologia, avaliação e materiais didáticos diferenciados, específicos e adequados à realidade sociocultural de cada povo indígena. Em 1992, o Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação elaborou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993) para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios. Em 1998, nos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi publicado o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para a Escola Indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/1996, definiu, em seu Artigo 8º, que a educação deve ser organizada em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino, exercendo função normativa e redistributiva em relação às demais instâncias educacionais. Em consonância, o Parecer nº 14/99, do CNE, informa que,

Quanto às populações indígenas, a tarefa foi duplicada por força do *Artigo 20* da Constituição Federal de 1988 que estabelece ser da competência da União legislar para essas populações. [...] Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino (BRASIL, 1999, p.11).

O discurso da política de inclusão e toda a legislação sobre a educação escolar indígena anunciam o desejo de promover a melhoria do acesso a bens e serviços e construir uma “relação positiva” com as sociedades indígenas, afirmando que a escola tem papel fundamental nesse projeto.

Assim, a política de inclusão representa uma ação universal que atinge a todos os grupos indígenas no Brasil e no mundo em um contexto histórico de grande crise econômica, com a adoção do neoliberalismo como política de Estado (FAUSTINO, 2006). Em conformidade com essa ideia, nossa abordagem teórica, com base no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, defende a necessidade de abordar essa problemática em sua totalidade.

Predomina, nos estudos da área, a defesa quase incondicional da nova política educacional como sendo uma conquista dos povos indígenas, porém a grande maioria das pesquisas aborda a temática em sua especificidade, sem relacioná-la com a política de educação mais ampla. Assim, deixa de perceber que o que está proposto aos indígenas, a partir dos anos de 1980, está proposto à educação de forma geral no âmbito internacional, constando das agendas dos organismos internacionais e direcionadas a todos os países capitalistas do mundo, configurando-se muito mais como uma orquestração do sistema do que como conquistas específicas do movimento indígena organizado.

Em nossa investigação, optamos por estudar os Kaingang – etnia Jê do sul e um dos maiores grupos linguísticos do Brasil – na atualidade. Essa opção se deve ao fato de que os Kaingang defendem e reafirmam a importância da escola nas Terras Indígenas. Resistiram por muitos anos à dominação e ao aldeamento, bem como às instituições por ele impostas; porém, uma vez aldeados, passaram a ressignificar suas lutas e sua cultura e apropriar-se do cabedal social oferecido pelo Estado, tendo a escola papel central nesse processo.

No Paraná, os Kaingang expressam a ideia de que, por meio da escola, adquirem o domínio da língua portuguesa, têm possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos, entendem melhor o projeto do Estado, podendo obter um melhor desempenho nas alianças

e resoluções dos conflitos, principalmente aqueles relacionados a terra e as garantias legais (FAUSTINO, 2006).

Embora, a partir da nova política educacional, tenham aumentado as investigações acerca da escola em comunidades indígenas, muitas provêm do campo da antropologia e da linguística e representam estudos de caso (FAUSTINO, 2006). No levantamento bibliográfico para a realização desta pesquisa, pudemos constatar que poucos são os estudos que abordam a política e a história da educação de forma mais ampla, e mais raros ainda são aqueles que abordam o bilinguismo, articulado às teorias de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Dessa forma, o objetivo desta investigação é compreender a trajetória da educação escolar e o significado da escola em uma comunidade indígena bilíngue Kaingang no Paraná, com vistas a responder ao seguinte problema: de que maneira a escola se constitui a partir da proposta de uma educação autônoma, diferenciada, específica e bilíngue emanado dos organismos internacionais?

Nosso foco na alfabetização e nas políticas educacionais para a educação escolar indígena objetiva também compreender como o ensino da leitura e da escrita, por meio de uma educação bilíngue, que contribua para o desenvolvimento cognitivo, pode se tornar relevante e significativo na vida da criança e da comunidade.

Para isso, buscamos compreender os processos de alfabetização e bilinguismo, por meio do levantamento, estudo e da sistematização da produção literária acerca desses temas, bem como conhecer o funcionamento, a gestão da escola indígena, o processo de alfabetização das crianças Kaingang e o Projeto Político Pedagógico da escola indígena.

Como aporte teórico para esta investigação, adotamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, iniciada com as obras de Vigotski (1896-1934)<sup>2</sup>, acrescida dos estudos de Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), cuja base epistemológica é o pensamento marxista.

Segundo Shuare (1990 apud FACCI, 2004), os fundamentos marxistas destacam as mudanças históricas na sociedade e na vida material que acarretam mudanças na consciência e no comportamento humano, pois há o desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos que possuem uma relação intrínseca com a vida e atividade social, o

---

<sup>2</sup> Conforme Facci (2004, p. 65), “[...] este pesquisador desenvolveu seu trabalho com base marxista e era “radical”, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano”.

que não caracteriza a psique humana como imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Nessa perspectiva,

[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2004, p. 66).

Conforme Vigotsky citado por Luria (1991, p. 6, grifo do autor),

[...] a vida psíquica dos animais surge no processo de sua atividade e é uma *forma de representação da realidade, é realizada pelo cérebro mas pode ser explicada somente pelas leis objetivas dessa atividade representativa*. De modo semelhante, as formas superiores de atividade consciente, de atenção ativa, memorização arbitrária e pensamento lógico que são específicas do homem não podem ser consideradas produto natural da evolução do cérebro, sendo o *resultado da forma social específica de vida*, que é característica do homem. Para explicar por via causal as funções psíquicas superiores do homem, é necessário ir além *dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro mas na história social da humanidade*, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente.

Nesse sentido, a formação dessas funções

[...] é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade [...] (FACCI, 2004, p. 66).

Corroborando essa ideia, Mukhina (1995) destaca que um dos aspectos relevantes no desenvolvimento psíquico é a transformação “[...] e o aperfeiçoamento dos processos e das qualidades psíquicas da criança: a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, o

pensamento, a fala, os sentimentos e as formas primarias de domínio voluntário do comportamento” (MUKHINA, 1995, p. 9).

De acordo com essa pesquisadora, a criança possui a estrutura e o funcionamento do organismo, um sistema nervoso humano, um cérebro que se transforma no órgão complexo da atividade psíquica do homem, ou seja, “a extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia dos animais” (MUKHINA, 1995, p. 39). No cérebro dos animais, grande parte da substância cerebral possui inscritos os mecanismos dos instintos, ou seja, as maneiras de comportamento transmitidas por herança e o processo de formação terminam com o nascimento. No entanto,

[...] a criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência lhe proporcionar [...] o cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve. Essas condições permitem encher as “páginas em branco” e, além disso, influenciam a própria constituição do cérebro (MUKHINA, 1995, p. 39).

Diante disso, constata-se que os seres humanos aprendem a se adequar ao ambiente e suas necessidades e a transformá-lo com as ferramentas e o esforço coletivo, bem como herdam aptidões e características, qualidades psíquicas pela herança social, ou seja, os conhecimentos acumulados anteriormente, assimilando a cultura humana, por meio da educação e do ensino (MUKHINA, 1995).

Conforme Luria (1991, p. 81),

[...] ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem *assimilar essa experiência* e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultados da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com *o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.*

Essa teoria entende que a aprendizagem escolar é extremamente relevante para o desenvolvimento cognitivo e “[...] assumimos que a **alfabetização é um processo histórico e social de formação, nas crianças, da linguagem escrita**” (GONTIJO, 2001,

p.10, grifo do autor), como na linguagem oral. Contudo, a escola, o processo de ensino e a alfabetização devem ser tornar significativos para a criança, ou seja,

*[...] o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para as crianças. Se esse saber é utilizado somente para escrever felicitações oficiais aos superiores – [...] fica evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará a aborrecer a criança, já que ela não atua por si mesma, nem desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui é onde se revela com a máxima clareza a contradição fundamental que não só caracteriza a experiência de Montessori, mas também o ensino da escrita escolar: às crianças lhe ensinam a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Por isso, ao mesmo tempo em que se fala que é preciso ensinar a escrever em idade pré-escolar, coloca-se a necessidade de que a escrita seja tão vital que lhe é imprescindível. Unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, senão com uma forma realmente nova e complexa da linguagem (VYGOTSKY, 1995 apud TULESKI, 2008, p. 175, grifo do autor).*

Para o desenvolvimento do trabalho, o percurso da investigação se organizou em quatro seções: a primeira tem como objetivo apresentar a alfabetização e o bilinguismo entre populações indígenas, destacando as diversas abordagens da alfabetização, as concepções de bilinguismo e a relevância da linguagem para o desenvolvimento da criança, bem como para a escola e a educação. A partir desta discussão, apresentamos a educação escolar indígena e a educação bilíngue com seus aportes legais. Buscamos identificar as metodologias de ensino bilíngue, a relevância da apreensão da língua materna e da linguagem por meio do ensino e da aprendizagem significativa.

Na segunda seção, destacamos o percurso da educação escolar indígena, passando pelos acontecimentos históricos e pelo aparato legal que marcou essa modalidade de ensino, com as leis que impuseram o ensino e o uso da língua portuguesa aos indígenas e cujo objetivo foi integrá-los à sociedade nacional, com a ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967. Na década de 1970 até meados de 1990, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de convênios com instituições missionárias, implementam processos de escolarização bilíngue/bicultural. Para isso, apresentamos brevemente o contexto da crise econômica internacional que colocou fim ao regime militar no Brasil, estabelecendo a Assembleia Nacional Constituinte, que deu origem à Constituição democrática de 1988 e a uma nova legislação, que regulamenta a educação escolar indígena desde então.

A terceira seção tem como objetivo apresentar aspectos da história dos Kaingang, sua presença no Paraná, a perda de seus territórios, o aldeamento e a presença/imposição da escola. Estudamos as características da língua Kaingang, aspectos de sua tradição e o conceito de cultura defendido pela antropologia atual. Destacamos a história da Terra Indígena Faxinal no Paraná e do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas.

Na quarta seção, objetivamos verificar quais as mudanças que a presença da escola ocasionou na formação dos professores, na gestão e no significado da escola para a comunidade da Terra Indígena Faxinal. Temos como ponto de partida, em defesa das instituições educativas, que estas “[...] só se justificam caso se constituam um espaço de aprendizagem e promoção intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas [...]” (CHAVES, 2008, p. 83).

## 2 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Esta seção tem como objetivo apresentar a trajetória da educação escolar indígena, discutindo brevemente os acontecimentos históricos e o aparato legal que marcaram essa modalidade de ensino cujo objetivo, na atualidade, é ser bilíngue e diferenciada. Destacamos as leis que impuseram o ensino e o uso da língua portuguesa para integrar os índios à sociedade nacional, a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o convênio do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), na década de 1970. Apresentamos a Constituição de 1988 e a legislação que regulamenta a educação escolar indígena desde então.

É consenso, nos documentos legais e nas discussões da área, a afirmação de que, por muitos séculos (XVI ao final do XX), o projeto de educação para as comunidades indígenas enfatizou a catequização e integração à sociedade de mercado.

A introdução da escola para os povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. [...] (BRASIL, 1999, p. 4).

Assim,

[...] Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a escola entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. (BRASIL, 1999, p. 4)

Como assinala Buratto (2008, p. 58), a instituição escolar para os indígenas caracterizou-se como um meio de imposição de valores e negação da identidade e de culturas diferenciadas: “[...] Essa educação sempre ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais”.

Antes de apresentar o delinear das políticas para a educação escolar indígena na história nacional, é necessário considerar que as comunidades indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem meios próprios de transmissão de conhecimentos, práticas de socialização de seus membros e que a escola origina-se do contato desses povos com o que veio a constituir em sociedade nacional. Assim, distinguem-se os termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena:

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3)

Dessa forma, a atual política educacional afirma que o processo educativo das comunidades indígenas tem como objetivos

[...] somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre os índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas. (BRASIL, 1999, p. 4).

Os estudos sobre política educacional realizados por Rizo (2005) afirmam que é no percurso da humanidade que se configuram modelos distintos de educação, pois

[...] a educação escolar e os sistemas nacionais de ensino não são instituições atemporais. Elas foram se ampliando pelo mundo a partir dos modelos de educação existentes em várias sociedades e de acordo com várias culturas. Para cada compreensão de sociedade e de como os seres humanos deviam se comportar dentro delas – de acordo com seu gênero, grupo social e idade – formas de ensino diferentes foram criadas. A

pluralidade das sociedades humanas representou sempre, mesmo depois da emergência do modelo escolar universalizado para todas as crianças da face da Terra, distintos modelos de educação (RIZO, 2005, p. 9).

Nesse sentido, destacamos a importância de discutir a proposta dos organismos em prover a existência de diferentes processos educacionais na sociedade capitalista.

## **2.1 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O PASSADO**

De forma geral, a literatura da área apresenta uma trajetória da educação escolar indígena que abrange desde a chegada dos jesuítas, no Brasil Colônia, até a Constituição brasileira de 1988, dividindo-a em períodos. Para retratar as diferentes fases pelas quais a educação escolar indígena passou durante a história, Ferreira (2001), divide-a da seguinte maneira:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentalistas e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Segundo estudos, esta primeira fase ou momento da educação escolar indígena caracteriza-se como o mais longo da história da educação escolar indígena, pois compreende a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, acompanhados pelo primeiro governador-geral Tomé de Souza, até 1553. Essa educação se inicia sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega, quando os jesuítas, quinze dias após a chegada, construíram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador (VALENTINI, 2009).

Nesse sentido, Faustino (2006, p. 29) afirma que a política educacional do período era concernente ao modelo de colonização conduzido pela metrópole portuguesa e tinha um caráter moralista, sendo prioridade educativa dos padres jesuítas inserir, nas culturas pagãs do “novo mundo”, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos.

A autora afirma que os jesuítas aprenderam e codificaram algumas línguas indígenas, traduzindo textos religiosos que seriam utilizados na catequização e instrução. O padre jesuíta Meliá (1989 apud FAUSTINO, 2006, p. 29), que estuda hoje a educação escolar indígena, afirma que aquela transição das línguas ágrafas para línguas escritas foi marcada pela dominação, por uma forma de conquista, à medida que

[...] o desejo de entender a língua do outro trazia embutida a vontade de ser entendido, e o que deveria ser entendido em primeiro lugar era uma nova mensagem: a “doutrina cristã” [...] Produto do colonialismo, essa concepção de escrita e de alfabetização sustenta por sua vez a relação colonial. De meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão.

A educação a cargo dos jesuítas durou dois séculos, de 1530 até 1759, quando foram expulsos por José de Carvalho<sup>3</sup>, o Marquês de Pombal, Primeiro-ministro de Portugal (1750-1777). Nesse período, a educação, que antes era pautada na catequização, passa a adquirir um caráter de civilização (VALENTINI, 2009).

Como afirmam Maciel e Neto (2006), ao expulsar os jesuítas e assumir a responsabilidade pela instrução pública, Marquês de Pombal não objetivava apenas reformar o sistema e os métodos de ensino, mas também usá-los a serviço dos interesses do Estado. Ou seja, a intenção era “[...] criar a escola útil aos fins do Estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.” (HAIDAR, 1973 apud MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Nesse sentido, Pacheco de Oliveira e Freire (2006) destacam a preocupação da Coroa portuguesa com a reforma e o aprimoramento do aparelho estatal e administrativo na metade do século XVIII, o que se estendeu às colônias na América, África e Ásia. Isso resultou em uma política de laicização do Estado, configurado na expulsão de ordens religiosas, no controle sobre o contato com as populações indígenas e no confisco de seus territórios sobre o comando de Marquês de Pombal.

---

<sup>3</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, “[...] que de 1750 a 1757 foi primeiro ministro do rei D. José I, um representante do despotismo iluminado de Portugal do século XVIII. Inspirado nos princípios do Iluminismo, o Marquês de Pombal perseguiu como objetivo a separação entre o Estado e a Igreja, evitando a discriminação aos marranos (cristãos novos) e limitando os processos de autos de fé” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 70).

No final do período colonial, Marquês de Pombal instituiu o Diretório<sup>4</sup>, publicado em 3 de maio de 1757 e promulgado no alvará de 17 de agosto de 1758. Esse documento corresponde a uma série de medidas organizadas para a integração das populações indígenas no Brasil (GARCIA, 2007). Nele, o Marquês institui as primeiras orientações a seu irmão, governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, para garantir as conquistas territoriais entre os limites português e espanhol, e conhecer as expectativas das populações da fronteira, “[...] identificando manifestações de afinidade ideológica favoráveis aos portugueses ou espanhóis, [...] principal objeto do novo governador [...]”, conforme Carta de 31 de maio de 1751 (CARNEIRO DE MENDONÇA, 1963 apud ALMEIDA, 1997, p. 152). Durante o período, de 1751 a 1759, que Mendonça Furtado atuou como representante da monarquia portuguesa,

[...] suas observações foram fundamentais para a elaboração do Diretório dos Índios e para um programa maior de ocupação da região, no qual se inserem a criação da Capitania do Rio Negro (3 de março de 1755), o estabelecimento da Companhia do Grão-Pará (7 de junho de 1755), a introdução da agricultura intensiva e a secularização das aldeias missionadas pelas ordens regulares. (ALMEIDA, 1997, p. 153).

O Diretório é “[...] aplicado, primeiro, ao governo das povoações indígenas do norte e, depois, recomendado como expressão única do comportamento do colonizador em relação aos índios no Brasil, o Diretório foi lei geral até a sua extinção pela Carta Régia de 12 de maio de 1798” (ALMEIDA, 1997, p. 152).

Assim,

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 24).

Ressalta-se que o Diretório

---

<sup>4</sup> Conforme Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 70), “[...] o Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão” foi implantado em 1757 pelo governador do Maranhão e Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado, responsável igualmente pela demarcação da fronteira amazônica e irmão do Marquês de Pombal. Por um decreto real de 1758, tal política foi estendida à colônia do Brasil”.

[...] tem o cunho das Constituições, tanto pela circunstância histórica de ter servido a grande empreendimentos – como a demarcação de fronteiras, afirmação da soberania por meio da fortificação, do povoamento, da produção e do comércio de espécies nativas – quanto pelo fato de representar uma prática fundada em uma nova postura, qual seja, a de considerar os índios a população dessa nova nação (ou desse esboço de nação, já que se trata do ano 1757) (ALMEIDA, 1997, p. 166).

Segundo Almeida (1997), esse documento, dividido em 95 parágrafos, dispõe sobre várias questões, tais como: civilização dos índios e os problemas territoriais, tributação, produção agrícola e comercialização, relações de trabalho entre índios e moradores, edificação de vilas, povoamento e manutenção de povoados, presença de brancos entre os índios, comportamento de ambos, casamentos e o delineamento do diretor<sup>5</sup> de índio que substituiria os missionários, devendo seguir as determinações da Coroa portuguesa: “a dilatação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassallos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio; e finalmente o estabelecimento, a opulência e a total felicidade do Estado” (ALMEIDA, 1997 apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 70).

O Diretório orientava que os diretores tinham que conduzir os índios à civilização:

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 a Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhe radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (ALMEIDA, 1997, p. 173).

Nesse sentido, como destaca Almeida (1997), o uso da língua portuguesa<sup>6</sup>, a língua do príncipe, passa a ser obrigatório. O Diretório instituiu a criação de escolas públicas estatais para os filhos dos índios. Assim,

---

<sup>5</sup> Conforme Almeida (1997, p. 169), “[...] os diretores eram representações únicas de poder nessas vilas e aldeias, fomentando, na maioria dos casos, situações de tirania e escravidão sobre os índios aldeados. Duas podem ser as razões para esta deturpação: ou faltavam pessoas habilitadas para representar a justiça local (os “juízes”, os “vereadores”) ou as instruções no Diretório, conferindo plenos poderes aos diretores de representar os índios em qualquer circunstância, facilitaram seu domínio sobre as situações locais [...]”.

<sup>6</sup> Segundo Almeida (1997), o uso da língua portuguesa foi um desafio de luta contra a língua geral, ou seja, os jesuítas utilizavam a língua Tupi, pois predominava entre os índios catequizados; com isso, facilitava a comunicação e transmissão da doutrina cristã. Mas representou uma afirmação política sobre os territórios conquistados.

[...] ler, escrever e aprender a doutrina cristã continuam a ser matérias da educação elementar. Os mestres e mestras destinados a um estudantado tratado separadamente por sexo deviam ser pessoas “dotadas de bons costumes, prudência e capacidade”, mas, sempre que não houvesse mestras alunas poderiam aprender na Escola dos meninos, onde fariam uso da língua portuguesa (ALMEIDA, 1997, p. 173).

Com relação a essa educação, destaca-se que

[...] uma parte importante das idéias que orientavam a educação das crianças índias era consoante com as concepções mais amplas vigentes na sociedade colonial sobre este tema. Assim, enquanto na escola os meninos eram ensinados a “falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar”, as meninas eram iniciadas “na doutrina cristã, e os serviços todos de uma casa”. O pressuposto de uma educação diferenciada segundo o sexo se materializava na localização dos alunos em espaços de natureza diferente, cabendo aos meninos a escola e às meninas o recolhimento. O recolhimento era uma típica instituição de ensino para mulheres no período colonial. Apesar de não ser um convento, pois as reclusas não faziam votos, o tipo de vida nos recolhimentos era conventual, sendo permitido apenas o mínimo de contato com o mundo exterior. Já a escola não significava o isolamento dos meninos, pois possuíam maior liberdade para deixá-la durante os dias santos e de sueto, assim como para receberem visitas. (GARCIA, 2007, p. 31).

Como afirma Garcia (2007, p. 26), a imposição do uso da língua portuguesa aos índios tinha por objetivo

[...] transformá-los em vassalos iguais aos demais colonos. Isto se fazia necessário num momento no qual foram intensificados os conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras e garantir seus domínios.

A educação escolar indígena constitui-se então em uma importante estratégia, para a formação e o uso da mão de obra indígena, a fim de assegurar a soberania portuguesa nos limites ao norte do país, perante os espanhóis, holandeses, ingleses e franceses (DOMINGUES, 2000b apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). As reformas educacionais implementadas por Pombal tinham como objetivo: “[...] trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo.” (MAXELL, 1996, p. 104).

Conforme Maciel e Neto (2006, p. 475),

[...] nos propósitos transformadores, estavam previstas algumas mudanças. A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos, visando à orientação e fiscalização do ensino; introdução de aulas régias, isto é, aulas isoladas, visando substituir o curso de humanidades criado pelos jesuítas. Todas essas propostas foram frutos das condições sociais da época, a partir das quais, Pombal pretendia oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar as transformações de seu tempo. [...]

Particularmente no que diz respeito à educação escolar indígena, Maxwell (1996, p. 139) salienta que a política de Pombal visava a aproveitar as riquezas coloniais, racionalizar e padronizar a administração, a organização militar e o treinamento educacional sob a alçada do Estado onde fossem necessárias para a defesa e o bom governo. As diferenças de raça e de etnia não seriam barreiras para manter um cargo ou uma promoção, e a participação local no governo era encorajada. A língua portuguesa deveria ser utilizada como um meio de integrar as comunidades nativas, e os casamentos de nativos com europeus eram encorajados no interesse de aumentar a população. Nessas políticas, o governo pombalino foi extremamente radical. Porém essas boas intenções iriam ser modificadas, moldadas e subvertidas pelas circunstâncias locais. As barreiras da tradição, do preconceito e do senso prático eram formidáveis em toda parte.

Há um consenso na literatura educacional brasileira de que as reformas pombalinas do ensino podem ser consideradas “[...] bastante desastrosas para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional [...]” (MACIEL; NETO, 2006, p. 475). Entre

[...] a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu um parêntese de quase meio século, um longo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários formaram, na Colônia, grandes focos de irradiação da cultura. (AZEVEDO, 1976, p. 61 apud MACIEL; NETO, 2006, p. 474).

Com a vinda da família real ao Brasil, o rei D. João, no seu primeiro ato administrativo, atendendo aos pedidos dos colonos, se opõe aos índios “[...] por entender

que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações socioculturais, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa – expansão e domínio sobre novos territórios e exploração de riquezas - para o Brasil” (FAUSTINO, 2006, p. 30).

Mesmo com o fim da Colônia, em 1822, e o início do Império, não houve mudança na política indigenista, pois,

[...] Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de “...*estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios*. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência as Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais”... *a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*”. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150, grifo do autor).

Conforme Faustino (2006), o período colonial foi marcado pela conquista e dominação dos índios, com as Guerras Santas, Cartas Régias e Regimentos, cujo objetivo era impedir que continuassem ocupando algumas terras que sobraram. Já o período imperial caracterizou-se pela retirada dos mesmos dessas terras para colocá-los em aldeamentos.

Na metade do século XIX, houve a aprovação da Lei de Terras, em 1850, que regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil. Essa lei foi prejudicial aos povos indígenas, pois a partir dela, “[...] as terras indígenas foram expropriadas e incorporadas ao patrimônio nacional, ficando os índios apenas com seu usufruto sem a propriedade das mesmas [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 31). Bittencourt (2000) destaca que, em decorrência da Lei de Terras, algumas aldeias foram extintas e os índios tiveram que viver como posseiros, em suas próprias terras. Esses estudos mostram que, em 1889, com a proclamação da República e ascensão dos positivistas ao poder, dissemina-se a ideia de modernização. Nesse contexto, a questão indígena adquire contornos protecionistas, com debates influenciados pelo humanismo e laicismo positivista em torno da questão indígena, imprimindo algumas mudanças na política indigenista.

Desse modo, “[...] a fundação do SPI e seu conteúdo laico são produtos do processo histórico que aboliu a escravidão, introduziu o trabalho assalariado, proclamou a República

e secularizou o Estado, a educação, os cemitérios, o casamento e outras instituições” (GAGLIARDI, 1989 apud FAUSTINO, 2006, p. 32).

### 2.1.1 Ação diretiva do SPI na educação escolar indígena

O segundo momento da história da educação escolar indígena inicia-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e por sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967.

Conforme Giroto (2007), a partir do Decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910<sup>7</sup>, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), tendo seu primeiro regulamento aprovado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC)<sup>8</sup>. De acordo com o autor, “[...] em 1911, o órgão sofreu algumas reformulações, voltadas para garantir um tratamento diferenciado às populações indígenas” (GIROTTO, 2007, p.16).

Conforme o autor, o SPI possuía a estrutura administrativa dividida por regiões, as quais mantinham uma Inspeção responsável pelo trabalho com os índios e os trabalhadores rurais. A função de cada Inspeção, o número de funcionários e a localização de cada posto nas terras indígenas

[...] variava também em função da repercussão das violências impostas contra os índios durante a expansão das fronteiras agropecuárias. Com a eclosão da Primeira Guerra, houve uma retração dos recursos disponibilizados para a ação indigenista. Novos postos seriam fundados somente durante a década de 1920 e, com maior intensidade, a partir de meados dessa década (GIROTTO, 2007, p. 17)

A autora demonstra que o comando do SPI esteve sob a responsabilidade do Marechal Cândido Mariano Rondon<sup>9</sup>, devido a sua formação militar e por liderar a construção das linhas telegráficas, “fato que o mantinha em permanente contato com os

<sup>7</sup> O Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, “Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento” (BRASIL, 1910).

<sup>8</sup> O MAIC, desde a sua criação, em 1906, já objetivava a instituição de um “[...] serviço para catequese e civilização dos índios” (SOUZA LIMA, 1997 apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112).

<sup>9</sup> O convite a Rondon para comandar o SPI resultou da sua atuação competente no trabalho da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, conhecida como Comissão Rondon, bem como “[...] das idéias positivistas sobre os índios, convergentes com os projetos de colonização e povoamento definidos na criação do MAIC. Seria instaurado, assim, um novo poder estatizado a ser exercido sobre populações indígenas e territórios, voltado para assegurar o controle legal e as ações incidentes sobre esses povos. Tal poder foi formalizado no SPILTN e sua malha administrativa dirigida por um código legal mínimo (regimentos, decretos, código civil etc.)” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.113).

índios, além de uma gama de colaboradores que se aliavam ao Apostolado Positivista” (GIROTTTO, 2007, p.17).

Segundo Faustino (2006, p. 32, grifo do autor), a criação do SPI se deu por influência dos positivistas, os quais alegavam, seguindo os ensinamentos de Auguste Comte, que os índios encontravam-se no período da *infância da evolução do espírito humano*, merecendo um tratamento que proporcionasse a evolução do estágio primitivo em que se encontravam para o estágio científico (civilizado), em que se encontrava a humanidade.

Desse modo, a atuação de Rondon na pacificação dos índios pautou-se em estratégias que evitavam o uso da força, tornando-se o “trunfo” do projeto “civilizador” (GIROTTTO, 2007, p. 17), pois

[...] tratava-se de atrair e pacificar, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo-se assim, a mão-de-obra necessária à execução dos ideais de Couto de Magalhães, de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para posterior ocupação definitiva por brancos, por meio de populações ‘aclimatadas aos trópicos’. Realizar-se-ia o duplo movimento de conhecimento-apossamento dos espaços grafados como desconhecidos nos mapas da época, e a transformação do índio em trabalhador nacional. (LIMA, 1992 apud GIROTTTO, 2007, p. 17)

Para Girotto (2007), a organização do SPI foi pensada para assegurar a realização dos serviços de topografia e delimitação de terras do Brasil, objetivando o aldeamento dos indígenas em áreas delimitadas pelo órgão oficial.

O deslocamento, a remoção de povos indígenas dos territórios ocupados tradicionalmente foi uma prática instituída com o argumento de “[...] obstar os conflitos das tribus entre si ou com os civilizados, envidando esforços para que se tornem, primeiro, pacíficas, e depois amistosas as relações entre estes e aquelas” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Mf. 380, fg. 721). Constam, em documento, referências à obrigação de se fazer projetos e orçamentos para a edificação de habitações e de escolas nas áreas localizadas e demarcadas. Contudo, a política adotada, apesar de considerar a necessidade de “brandura” para com qualquer alteração dos costumes indígenas, estava voltada para a integração/incorporação dos índios à sociedade nacional [...] (GIROTTTO, 2007, p. 21).

Valentini (2009) destaca que, em 1906, a questão indígena, especialmente a educação escolar indígena, é atribuída ao Ministério da Agricultura. Porém, a partir de

1910, o SPI assume essa responsabilidade. Nesse novo cenário jurídico-administrativo, são construídas as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

Conforme Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 115), as ações do SPI, desde a sua criação, tinham por objetivo pacificar os grupos indígenas em áreas de colonização.

[...] Em São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e outras regiões, progressivamente foram instaladas equipes de atração e postos indígenas. Cabia aos inspetores do órgão aplicar a técnica de contato difundida por Rondon, mantendo atitudes defensivas até estabelecer amizade com os índios e consolidar a pacificação. A partir de então, buscava-se junto aos governos estaduais garantir uma reserva (terras) para a sobrevivência física dos índios. De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendia-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios.

Os autores destacam que o projeto educacional do SPI – a alfabetização de crianças e adultos – procurava manter esses povos em seus territórios, por meio de cultos cívicos, ensino de trabalhos manuais, da pecuária, de novas práticas agrícolas, bem como cuidados corporais, uso de vestimentas e práticas de higiene. O intuito era transformar os povos indígenas em trabalhadores nacionais (SOUZA LIMA, 1995 apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Para isso, nos postos indígenas, foram montadas oficinas mecânicas e centros agrícolas com engenhos de cana, casa de farinha e outros equipamentos para o aprendizado de ofícios. E “[...] algumas crianças eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais, como ocorria em Manaus desde o séc. XIX” (RIZZINI, 2004 apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 124). Esse trabalho de preparação de mão de obra continuou a ser realizado pelo SPI no século XX. Desse modo, os pesquisadores afirmam que os postos preparavam as crianças indígenas para a integração no mercado regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, tanto em função do método de ensino precário, como da falta de formação do professor. O uso de material didático padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização não permitia o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 125).



**Fotografia 1:** Alunos da escola mista General Rondon, Posto Indígena Taunay, 1942  
Fonte: SCHULTZ, Harald. Museu do Índio/FUNAI. In: Projeto Memória Rondon. Disponível em:  
<<http://www.projeto memoria.art.br/rondon/principios-educacao-dirigida.jsp>Museu do Índio/Funai>



**Fotografia 2:** Freiras salesianas com crianças Bororo  
Fonte: Museu do Índio/FUNAI. In: Projeto Memória Rondon. Disponível em:  
<<http://www.projeto memoria.art.br/rondon/principios-educacao-dirigida.jsp>>



**Fotografia 3:** Pai e filho Terena costurando roupas, ofício ensinado pelo SPI, Posto Indígena Cachoeirinha (MS)

Fonte: Museu do Índio/FUNAI. In: Projeto Memória Rondon. Disponível em:  
<<http://www.projetomemoria.art.br/rondon/principios-educacao-dirigida.jsp>Museu do Índio/Funai>



**Fotografia 4:** Meninas Terena na escola fazendo crochê. Mato Grosso do Sul, 1942  
Fonte: SCHULTZ, Harald. Museu do Índio/FUNAI

### 2.1.2 Ação internacional na educação escolar indígena

Conforme Faustino (2006), em 1967, o SPI foi acusado de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A FUNAI foi criada, visando a apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas, com o objetivo de facilitar a conquista da Amazônia.

A FUNAI foi criada por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, com as finalidades, conforme expresso no Art. 1º, de estabelecer diretrizes que visem ao respeito à pessoa do índio, às suas instituições e comunidades, bem como à garantia de suas terras e uso dos recursos naturais nelas existentes, gerindo o patrimônio indígena, para sua conservação, ampliação e valorização, além de promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre a população indígena e possibilitar uma educação apropriada aos indígenas que vise à sua progressiva integração à sociedade nacional (BRASIL, 1967).

Nesse período, há também, em 1973, a criação, pelo Estatuto do Índio, da lei 6.001, do governo de Emilio Garrastazu Médici, permitindo a transferência forçada das populações indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seus territórios possuam “[...] interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país. Por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, destas eles só possuem o uso e não a propriedade” (FAUSTINO, 2006, p. 33).

A partir desse momento, como afirma Faustino (2006), a política de educação escolar para os índios sofreu modificações. A FUNAI firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics*<sup>10</sup> (SIL), agência missionária norte-americana que se expandiu na América Latina. Escolas foram construídas, as quais funcionavam como setor burocrático do posto da FUNAI nas comunidades indígenas. Os missionários do SIL, em algumas regiões do país, “[...] 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). O SIL visava à assimilação indígena, conforme afirmação do diretor desse órgão:

---

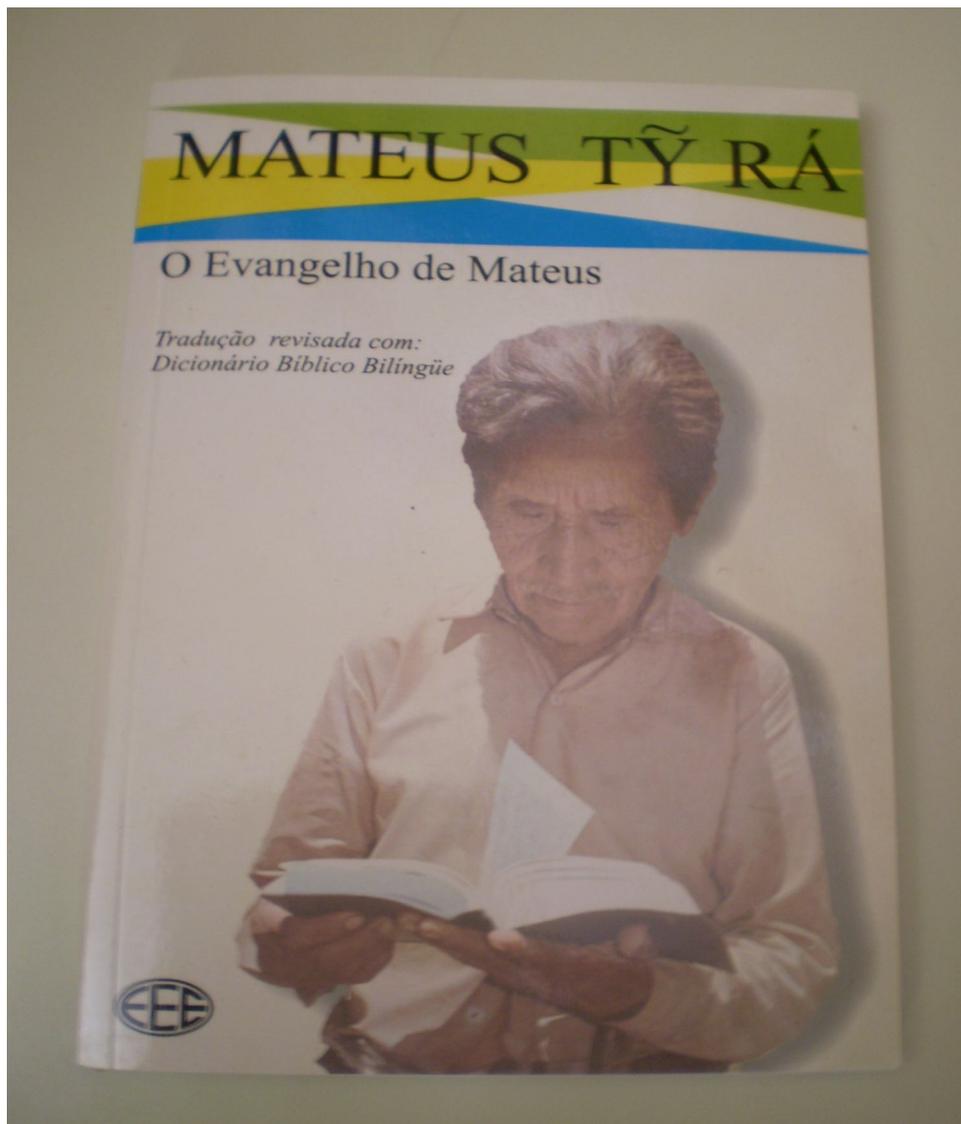
<sup>10</sup> O SIL é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação face a face [...]” (BARROS, 2004, p. 47).

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância (TOWNSEND, 1949 apud FAUSTINO, 2006, p. 33).

Destacamos o estudo de Barros (2004), quando esta afirma que a iniciativa da tradução é de um não falante nativo, o missionário, que dirige o processo de tradução por meio da assistência de informantes da língua, sendo que

Uma característica do SIL é o caráter não eclesiástico da evangelização pela tradução. O missionário não oficializa nenhum culto ostensivamente, porém, através do permanente diálogo com o informante nativo durante a tradução, estabelece uma modalidade de curso bíblico (Dye, 1979, p. 17). A tradução bíblica se torna uma forma de conversão de um pequeno grupo, que deverá vir a ter funções de agentes evangélicos na comunidade. Os informantes da língua se transformam em membros em potencial de uma igreja evangélica na comunidade, razão pela qual é fundamental que o missionário estabeleça um vínculo forte com o seu grupo de auxiliares. (BARROS, 2004, p. 48)

Apesar do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) ser uma missão de fé evangélica, não possui ligação específica com uma igreja, podendo atuar em várias e sendo formado por pessoas de diferentes ordens evangélicas originárias do fundamentalismo americano, mas que compartilham uma interpretação literalista do texto bíblico (FERNANDES, 1980 apud BARROS, 2004).



**Fotografia 5:** Evangelho de Mateus, material presente em todas as escolas indígenas do Paraná  
Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (LAEE, UEM, 2008)

Em correspondência com a política educacional do Regime Militar, voltada para a qualificação de mão de obra, o trabalho educativo desenvolvido pela FUNAI, tinha por objetivo a conversão dos índios à fé cristã, bem como a pacificação que os introduziria no sistema produtivo. Com apoio governamental, o SIL iniciou um processo de documentação de línguas, alegando “riscos iminentes de desaparecimento”. A diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (SILVA; AZEVEDO, 1995). Esta ação “acadêmica” do SIL resultou na aprovação de alguns intelectuais em setores administrativos da sociedade.

Tal instituição foi criada no México na década de 1930 e se propagou pela América Latina com o apoio de intelectuais latino-americanos e não com a ajuda de igrejas

evangélicas locais (STOLL, 1985 apud BARROS, 2004). A política desse órgão consistia em manter relações de apadrinhamento, proteção entre políticos e intelectuais e, no caso do Brasil, a aliança foi feita com Darcy Ribeiro (BARROS, 2004).

Após a experiência no México, como afirma Barros (2004), o modelo de trabalho do SIL, linguístico e educativo, foi se consolidando em diferentes países da região.

Exemplos desse modelo de atuação ocorreram na entrada do SIL no Peru e no Brasil. As características da atuação nesses dois países foram: (a) o papel facilitador do movimento indigenista na entrada da missão; (b) a secularização do programa de escola da missão através da inserção da lingüística; e (c) o uso do instrumento do convênio entre missão e governo como forma atualizada de concordata (BARROS, 2004, p. 67).

Os estudos de Barros (2004) destacam que a proposta do SIL, no âmbito nacional, era criar um programa de alfabetização na língua indígena para a escola pública, tendo por referência um Programa Piloto de educação implementado no México nos anos de 1930 (FREIRE, 1990 apud BARROS, 2004). Era objetivo da missão mandar centenas de linguistas para dar início aos trabalhos nas áreas indígenas no Brasil. Mas “a reação do Serviço de Proteção ao Índio e de Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, foi de recusa por considerar que a educação indígena deveria permanecer nas mãos dos órgãos oficiais” (BARROS, 2004, p. 73).

Houve uma segunda tentativa do SIL de efetivar o programa escolar evangélico em 1945, mas foi novamente recusado, devido ao seu caráter missionário (HEFLEY; HEFLEY, 1974 apud BARROS, 2004). Além disso, a proposta do SIL de trabalhar na área de educação indígena foi considerada inconstitucional, pois transferia para estrangeiros as tarefas do Estado como tutor dos índios (OLIVEIRA, 1981 apud BARROS, 2004).

A restrição ao SIL provinha dos indigenistas influenciados por Rondon, pois a missão dele não se baseava na antropologia, como no México, mas nos ensinamentos positivistas de Augusto Comte (RIBEIRO, 1986 apud BARROS, 2004). Assim, não havia lugar para os linguistas, pela tradição do indigenismo de Cândido Rondon (BARROS, 2004).

Não tendo a aprovação de indigenistas, a instituição buscou outras estratégias para se estabelecer no Brasil. Conforme Barros (2004), a entrada e permanência do SIL teve início com a aprovação da academia. Ou seja, após ter sido recusado pelo SPI em 1954, a missão, em 1956, fez contato com o Museu Nacional, oferecendo-se para pesquisar as

línguas indígenas pela metodologia linguista. Com isso, o SIL tem do Museu Nacional permissão para entrar no país, que destinou o Setor de Linguística para acolher e acomodar os seus membros. Desse modo, “o prestígio da lingüística americanista entre setores intelectuais foi a forma de sustentação inicial da missão no país. Seus membros foram identificados como ‘discípulos’ da Escola de Boas” (CÂMARA, 1977 apud BARROS, 2004, p.75).

Assim,

[...] nesse período, a permissão para entrar em área indígena era feita por intermédio do Museu Nacional. A academia era importante, pois era o lugar onde se reforçava a imagem de lingüista, mas o exercício pleno da estratégia de evangelização só ocorreria por meio de convênio com o órgão que tivesse a seu cargo a educação indígena [...] (BARROS, 2004, p. 75).

Em decorrência das profundas mudanças oriundas do golpe militar, Barros (2004) descreve que o SIL, em 1972, conseguiu oficializar o programa de educação necessário ao tradutor bíblico, por meio da introdução da linguística como base teórica da escola indígena. O linguista (do SIL) era a figura principal dessa escola e não mais o pedagogo ou o antropólogo, como no padrão das escolas do SPI (1954). Pela portaria da FUNAI de 1972, a regra a ser seguida na criação dos alfabetos para as escolas seria: “para cada fonema, um único símbolo” (FUNAI, Portaria n. 75, 6/7/1972 apud BARROS, 2004, p. 74).

Faustino (2006, p. 34), expõe que “os missionários do SIL, amparados pelo *Informe Meriam* de 1928, defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas”. E conforme um relato de uma missionária e alfabetizadora do SIL, “[...] a educação deve ser vinculada a vida diária para ter sentido na comunidade indígena [...] ao se formular um programa de ensino bilíngüe deve-se dar consideração ao ponto de vista do indígena” (NEWMAN, 1975 apud FAUSTINO, 2006, p. 34).

Nesse modelo de educação ofertada pelo SIL, não se deve esquecer, como menciona Silvia e Azevedo (1995), que a “escola-bilíngüe do SIL” foi responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo: o “monitor-bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O

monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes, esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa de traduzir a bíblia, objetivo principal do SIL (SILVIA; AZEVEDO, 1995, p. 152).

Em relação à atuação da igreja católica, destacamos que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), instituição ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972 e cujo trabalho se destaca no período, recebeu críticas em relação à atuação tradicional entre as populações indígenas e propôs novas linhas de ação pastoral, objetivando a autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras (FAUSTINO, 2006).

Nesse período, a base do regime militar começa a se desagregar, devido à crise econômica mundial, que impulsionou, a partir dos anos 80, a adoção das políticas neoliberais<sup>11</sup> com o lema da autonomia indígena. A educação era concebida como “[...] um importante alvo de ajustes para atender ao objetivo educacional neoliberal de dirigir o processo educativo, a formação de mão-de-obra apta ao trabalho com as ‘novas tecnologias’ [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 106). Em correspondência a esse objetivo, houve uma retomada dos princípios da Educação Nova, a partir dos quais a marginalidade e marginalização voltam à cena, agora com o nome de exclusão.

A esse respeito, Saviani (2008) nos explica que as críticas à pedagogia tradicional, no final do século XIX, resultaram em uma nova teoria da educação, com crença no poder da escola e na sua função de equalização social, ou seja, havia esperanças de que a escola pudesse resolver a marginalidade. Assim,

[...] a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, 2008, p. 8).

---

<sup>11</sup> Segundo Anderson (1995, p.9), o neoliberalismo nasceu após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo. Nesse sentido, “[...] foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política [...]”. Faustino (2006, p.114) também destaca que “[...] para Hayek a política do *bem estar* causa constrangimento ao livre mercado, a riqueza e infringe os direitos dos indivíduos. Na ideologia neoliberal o mercado e a lei social soberana e regulador das relações sociais sendo o Estado instado a recuar de sua função de atender as reivindicações oriundas de movimentos sociais, pois isto os fortaleceria criando antagonismos políticos que inviabilizariam os interesses da sociedade de mercado [...]”. Conforme Hayek (2004 apud FAUSTINO, 2006, p.114), o neoliberalismo é oposto ao comunismo e ao socialismo e a qualquer forma de intervenção do governo “para além de dispositivos de garantia da propriedade privada, das instituições de mercado e da atividade dos empreendedores [...]”.

O autor destaca ser interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram para a pedagogia a partir da preocupação com os “anormais” (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. (SAVIANI, 2008, p. 8).

Saviani evidencia a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. A “anormalidade” não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. (SAVIANI, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a educação se caracteriza como um elemento de equalização social, ou seja, um meio de correção da marginalidade,

[...] na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 2008, p. 9)

As políticas neoliberais reeditam esses ideais, ao mesmo tempo em que absorvem parte das propostas dos movimentos sociais humanitários das décadas de 1970/1980 em um momento de transformações políticas radicais no Brasil – como, por exemplo, o movimento das Diretas Já – passando a elaborar uma política educacional cujo discurso pauta-se no respeito à diferença, na tolerância e na inclusão social.

### **2.1.3 Movimento indígena no Brasil**

A partir dos anos de 1980, os movimentos indígenas incorporam discursos ambientais e autonômicos disseminados por diferentes veículos da sociedade – mídia, ativistas, intelectuais, missionários progressistas – passando a reivindicar que seus assuntos

fossem assumidos por eles mesmos e não por órgãos governamentais ou por outros intermediários não indígenas, como acontecia na gestão do SPI e da FUNAI. Nesse contexto, alteram-se as relações como empecilho ao progresso da nação, “sob a alegação de que se apegam à sua cultura ancestral, inadequada aos padrões da sociedade ocidental. Percebe-se hoje a especificidade da questão indígena intensamente refletida, de modo especial, por um edifício ideológico compreendido como indigenismo”<sup>12</sup> (BITTENCOURT, 2000, p. 1).

Para Silva (2000), a década de 1970 caracteriza-se como um marco dos novos movimentos indígenas emergentes no Brasil, o que resulta de três fatores:

Um primeiro, interno, dos povos indígenas que se encontravam, na sua quase totalidade, em uma situação extrema, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas; enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados.

Um segundo, externo, da sociedade majoritária, envolvente, onde começava a se articular um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que se havia implantado no país. Foi o momento em que emergiram novos movimentos e atores sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país.

Um terceiro, continental, e mais especificamente centro e sul-americano, onde se dava um embate muito forte entre os setores da sociedade em diversos países. Por um lado, buscava-se a implantação de novos modelos políticos e econômicos (a partir do paradigma socialista); por outro, explodia a reação violenta das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, instaurando a repressão, perseguição, tortura e violência institucionalizada [...] (SILVA, 2000, p. 96).

Assim, em meio a esse cenário de mudanças na política internacional com vistas à maior hegemonia e coesão, há o reconhecimento da diversidade étnica por meio da legislação. As mudanças legais que possibilitaram aos povos indígenas o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, e na política governamental, em relação à educação escolar indígena (BURATTO, 2008), conforme abordaremos a seguir.

---

<sup>12</sup> Bittencourt (2000, p. 1) define, de forma geral, o indigenismo como as reflexões que a Igreja, organizações não governamentais, o Estado, as universidades fazem sobre índios, ou seja, “reflexões feitas sobre os índios por não índios [...]”. Dessa forma, “muitas análises sobre a questão foram e continuam sendo produzidas, agregando novos componentes ao processo de análise sobre esses povos na América Latina, visando superar a difícil situação econômica que a maioria expressiva desses povos atravessa em seus países.” (BITTENCOURT, 2000, p. 1).

## 2.2 AS NOVAS ORIENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, no Capítulo VIII intitulado *Dos Índios*, inserido no Título III, que trata *Da ordem Social*, em seu artigo 231, define que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 2005, p. 145).

Dessa forma, instituíram-se novas relações entre o Estado, a sociedade e os povos indígenas, segundo Silva (2001), superando a perspectiva integracionista que predominava até então. A autora afirma que, a partir daí, tem origem uma nova palavra de ordem: a inclusão, que reconhece a pluralidade cultural, assegurando o direito à diferença, as especificidades étnico-culturais (SILVA, 2001). A Constituição garantiu aos indígenas o direito à educação e o uso de sua língua materna, conforme expresso no Capítulo III, que trata *Da educação, da Cultura e do Desporto*. Na Seção I sobre Educação, o Art. 210, parágrafo 2, institui que:

Art. 210. 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.

§ 2º 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, 2005, p. 137).

Por sua vez, o Art. 215, parágrafo 1, que compõe a Seção II *Da cultura* do referido capítulo protege as manifestações culturais:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 2005, p. 138).

Segundo Faustino (2006), a educação escolar indígena adquire a característica de diferenciação, bilinguismo e interculturalidade – inspirando-se na constituição espanhola

de 1976 – que havia integrado, no texto da lei, seus diferentes grupos culturais. Tendo sido a primeira, na América Latina, a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações socioculturais (tradições, costumes, línguas, crenças), bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos (FAUSTINO, 2006, p. 152).

Conforme a autora, a partir desse momento, os índios passaram a ter o direito à cidadania “podendo ter carteira de identidade, título de eleitor, CPF, conta bancária e postular ações judiciais desde que acompanhados pela FUNAI [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 152).

Para Faustino (2006, p. 152), a Constituição de 1988 alterou legalmente a relação do Estado com os povos indígenas. A partir dela, o governo brasileiro iniciou a reelaboração da política educacional para a educação escolar indígena. Assim, o Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, estabelece:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Desse modo, a partir de então, coube ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade sobre a educação escolar indígena e sua integração aos sistemas nacionais de ensino regular. Em seguida, a Portaria Interministerial nº 559, de 1991, determinou a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, “de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas definindo como prioridade a formação continuada de professores índios e de pessoal técnico para atuar nesta área” (FAUSTINO, 2006, p. 152). Além disso, regulamentou as condições para o funcionamento “das ‘Escolas Indígenas’ fazendo referência à utilização de calendário escolar, metodologia, avaliação e materiais didáticos diferenciados, específicos e adequados à realidade socio-cultural de cada povo indígena [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 153).

Buratto (2008, p. 61) destaca que, para o apoio financeiro e técnico concernente à educação escolar indígena, “[...] esta portaria previu a criação de um comitê de educação

escolar indígena nos estados”. Assim, em 1992, o Comitê de Educação Escolar Indígena “elaborou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*” (BRASIL, 1993) “para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios” (FAUSTINO, 2006, p. 153).

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994) se apresentam como uma nova etapa para a história dos povos indígenas, pois “este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica)” (BRASIL, 1994, p. 175).

Ao analisar seu teor, Faustino (2006) ressalta que, apesar de ser o primeiro documento sobre a educação escolar do período, o mesmo é a-histórico, pois cita, mas não questiona a questão indígena na sociedade nacional, bem como não faz referência à relação dominante, majoritária, da sociedade com os povos indígenas, a qual teve por base meios de coerção, a exploração, violência, dominação e o extermínio, elementos que caracterizam a situação de pobreza, doença e abandono em que vivem os índios hoje. Dessa forma, sem analisar essa situação, desejam constituir uma boa relação com as sociedades indígenas, por meio da escola, que tem um papel fundamental nesse projeto.

Pela primeira vez, há a menção do termo “intercultural” na política educacional brasileira, como o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades. O referido documento destaca que a interculturalidade deve estar presente na escola indígena. Porém, a proposta é abordada de maneira vaga e genérica, sendo definida da seguinte forma: “[...] passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica [...], ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica” (BRASIL, 1994, p.177).

As Diretrizes também destacam o fator sociolinguístico das comunidades indígenas, ou seja, apontam que muitas fazem o uso da língua materna e da língua oficial, o português. Assim, “[...] a maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilingüismo e/ou multilingüismo” (BRASIL, 1994, p. 177). Dessa forma, essas Diretrizes orientam para a educação bilíngue que atenda alguns requisitos:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 177).

O objetivo da educação bilíngue é definido, no documento, nos seguintes termos:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência — sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas [...] (BRASIL, 1994, p. 178).

Em consonância, o Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, que Institui o *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH), buscou somar com as demais orientações para a educação escolar indígena, pois no Art. 2º, incisos I ao VI, constata-se que o PNDH objetiva:

- I - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País;
- II - a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos;
- III - a implementação de atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos;
- IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais;
- V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art. 5º;
- VI - a plena realização da cidadania (BRASIL, 1996).

A partir dessas orientações, a educação para os povos indígenas passa a se configurar, e a ser defendida tanto por intelectuais como pelo movimento indígena, como uma prática diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

### 2.2.1 Educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96

A década de 1990 foi marcada por inúmeras conferências sob a coordenação da Unesco e do Banco Mundial, passando a referenciar a elaboração da agenda interna dos países. Em meio às reformas educacionais, a nova LDB foi aprovada em um contexto marcado pela adoção das políticas neoliberais que promoveram profundas mudanças na educação. No Brasil, o governo do PSDB, com Fernando Henrique Cardoso, implementou as reformas neoliberais na educação brasileira. Nesse sentido, convidou o antropólogo Darcy Ribeiro para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ignorando as discussões e propostas em curso, que contavam com a participação de professores e instituições sociais. Com isso, em 17 de dezembro de 1996, foi aprovada, no Congresso Nacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394/96, promulgada no dia 20 de dezembro do referido ano.

Dessa forma, em consonância com a política internacional conduzida pelos organismos internacionais, a LDB insere “a educação escolar indígena no sistema público de ensino” (FAUSTINO, 2006, p. 154). Na Seção III *Do Ensino Fundamental*, o Art. 32º, parágrafo 3º, afirma 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” (BRASIL, 1996).

O Art. 78º e 79º, do Título VIII *Das Disposições Gerais*, também faz referência à educação para os povos indígenas. O Art. 78º salienta que o sistema de ensino da União, em ação conjunta com as agências federais de assistência aos índios, desenvolverá programas para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, objetivando:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

O Art. 79º, por sua vez, institui que a União fornecerá subsídios técnicos e financeiros aos sistemas de ensino para o “provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”

(BRASIL, 1996), contando com a participação efetiva das comunidades indígenas; ademais, os programas que esse artigo cita terão que

- I** - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II** - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III** - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV** - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

A LDB, no parágrafo 4º, do Art. 26º, inclui, na base curricular para o ensino fundamental e médio, nos sistemas de ensino e na instituição escolar, o ensino de História do Brasil, que levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

### **2.2.2 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**

Em 1998, foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI). De acordo com esse documento, as escolas devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. O RCNEI (BRASIL, 1998) assevera ser necessário um lugar plural e intenso de discussão e reflexão sobre as acepções implícitas na expressão “*escola indígena específica, diferenciada e de qualidade*” (BRASIL, 1998, p. 13, grifo do autor), de maneira que essa expressão não seja utilizada apenas como um jargão, mas que represente a educação escolar indígena (BRASIL, 1998). O Referencial Curricular, apresentando-se como um elemento norteador, objetiva:

- [...] a) explicar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que possa traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p 13).

O referido documento reafirma sua função formativa e não normativa, pretendendo servir como base para que as escolas indígenas possam desenvolver o próprio referencial

curricular de análise, avaliação e de planejamento, que atenda as suas necessidades. Nesse sentido, esse documento objetiva ofertar subsídios para: “[...] a) elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-los e viabilizá-las” (BRASIL, 1998, p. 13).

Segundo Faustino (2006), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

[...] amplia os dispositivos das *Diretrizes* de 1993 (BRASIL, 1993) e faz constar as orientações pedagógicas e curriculares gerais e das diversas áreas do conhecimento – Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que deverão compor os conteúdos das escolas indígenas [...]. (FAUSTINO, 2006, p. 155).

O RCNEI é dividido em duas partes. A primeira consiste nos fundamentos gerais da educação escolar indígena, os aspectos históricos, legislativos e a situação atual da educação indígena. A segunda compreende as orientações pedagógicas para a elaboração do currículo e destaca a relevância de cada disciplina, Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

Sob esse viés, Faustino (2006) afirma que uma importante característica desse documento foi a preocupação com a participação indígena como elemento de legitimação. Assim,

[...] a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações – cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas reuniões do país –, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (BRASIL, 1998, p. 15).

As orientações sobre a participação da comunidade estão presentes nos discursos dos organismos internacionais para a educação na década de 1990, não sendo específico da educação escolar indígena, o que se pode observar no documento da UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors, que enfatiza a participação de todos para o sucesso na educação, pois

[...] o sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada, a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações [...] a comunidade pode tomar consciência das condições necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento. A outorga, por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver os seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima, visando impor o progresso (DELLORS, 1998, p. 132).

Para que os sujeitos internalizem a ideologia da participação, precisam ser formados para tal. Desse modo, a atual política tem por objetivo, também, preparar as pessoas para participar ativamente de um projeto de sociedade, ou seja,

[...] nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELLORS, 1998, p. 61).

Observemos que a participação da comunidade na educação, principalmente na educação básica, nos moldes da política neoliberal, não corresponde à militância e às proposições dos movimentos sociais orientados por suas associações de classe, pois os organismos advertem que deve ser “acompanhada” e ter o respaldo do Estado, uma vez que

[...] este tem um papel importante a desempenhar, se pretender que todas as comunidades tenham oportunidades iguais de ver os seus filhos beneficiar-se de uma boa educação e que os adultos tenham acesso às possibilidades de aprender para melhorarem a sua atividade profissional e a qualidade das suas vidas (DELLORS, 1998, p. 133).

Trata-se, mais especificamente, da transferência de responsabilidades e obrigações do estado para a sociedade civil, sob orientações e controle dos organismos internacionais.

### 2.2.3 As Diretrizes para a formação de professores e para as escolas indígenas

Após a sistematização curricular e o convite à mobilização da sociedade em torno da educação, o poder público volta seus esforços para a formação dos professores. Assim, em 1999, com o Parecer do CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 1999), do Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena* foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. O Parecer, dividido em capítulos, apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações para a educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

O Parecer ressalta ser necessário o reconhecimento da educação escolar indígena específica e intercultural, associada ao cotidiano da comunidade, sendo necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino nacional. Assim,

[...] por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola [...] (BRASIL, 1999, p. 9).

O Parecer também destaca a especificidade pedagógica da educação escolar indígena. Nos termos do documento, para essa educação ser específica, diferenciada e adequada às particularidades culturais das comunidades e às determinações legais, “[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar [...]” (BRASIL, 1999, p. 12). Defende também que a formação do professor requer um currículo diferenciado que contemple:

- capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sociolingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente;
- capacitação lingüística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente,

autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:

- realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
- realizar levantamentos étnico-científicos;
- lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
- realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade (BRASIL, 1999, p. 13)

O Parecer também anuncia as atribuições legais para a União, os estados e municípios, pois “é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país [...]” (BRASIL, 1999, p. 20). Dessa forma, determina que a União legislará privativamente sobre a educação escolar indígena, definindo as políticas nacionais e diretrizes curriculares para a educação escolar indígena e para a formação inicial e continuada dos professores.

Define-se que os estados, por sua vez, devem ofertar a educação escolar indígena, por meio da colaboração com os seus municípios, criando a categoria Escola Indígena, com administração própria, recursos humanos e orçamentários; definindo diretrizes para a organização, estrutura e funcionamentos das escolas indígenas, e integrando-as ao sistema estadual de ensino como unidades autônomas e específicas; promovendo a formação dos professores indígenas, com a criação da categoria professor indígena com a oferta de magistério indígena; e formando convênios com os municípios para que os mesmos assumam, quando preciso, as escolas indígenas em sua jurisdição (BRASIL, 1999).

Dando continuidade às políticas de orientação para a educação escolar indígena, em 1999, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3, documento do Conselho Nacional de Educação, que determina as *Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas*, que, por sua vez, fixam as orientações curriculares do ensino intercultural e bilíngue, e definem a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas.

Ao mesmo tempo em que o Estado formula uma política de Educação Escolar Indígena, também institui a política para a formação de professores da educação básica, como podemos observar na Resolução CNE/CEB nº 002, de 19 de abril de 1999, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. De acordo com essas Diretrizes, os programas de formação dos professores deverão capacitar e preparar os professores, como aponta o Art. 2º, inciso III:

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (BRASIL, 1999).

O Art. 6º, inciso II, estabelece que a gestão pedagógica, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, possibilitará o desenvolvimento de práticas educativas que: II - considerem a realidade cultural, socioeconômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país (BRASIL, 1999).

Para a atuação do professor, o Art. 9º define que as escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, com autonomia e considerando as realidades específicas, poderão organizar propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I - educação infantil;
- II - educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - educação nas comunidades indígenas;
- IV - educação de jovens e adultos;
- V - educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999).

Outro documento importante que diz respeito à formação de professores é a Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os *Institutos Superiores de Educação*. Assim, o Art. 6º, parágrafo 1º, inciso IV, determina que o curso normal superior, aberto a concluintes do ensino médio, deverá oferecer, a critério da instituição, a formação do docente capaz de atuar em educação de comunidades indígenas.

O Parecer CNE/CP 9/2001, de 17 de janeiro de 2002, documento do Conselho Nacional que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, em seu Art. 6º, parágrafo 3º, inciso II, menciona que os *conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas*, são conhecimentos para compor os programas de formação de professor. Tais conhecimentos deverão

abranger os exigidos para a educação básica, ou seja, conhecimentos contemporâneos que envolvem questões culturais, sociais, econômicas, e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a ação docente.

Em 9 de abril de 2002, é homologado o Parecer CNE/CP 10/2002 com o “pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à *formação do professor indígena em nível universitário*” (BRASIL, 2002, p. 1). O Parecer apresenta o cenário legal sobre a educação escolar indígena, e destaca que as universidades mais próximas das populações indígenas “devem se comprometer com as necessidades dos professores indígenas em nível universitário” (BRASIL, 2002, p. 7). Também define que o projeto pedagógico para a formação dos professores indígenas no nível superior, “apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena” (BRASIL, 2002, p. 7).

Também em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresenta os *Referenciais para a formação de professores indígenas* nos seguintes termos:

Pretende-se que o presente documento sistematize as principais idéias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresente orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (BRASIL, 2002, p. 9).

Nesse sentido, o documento é considerado um subsídio para a implantação de programas de formação de professores indígenas com habilitação no magistério intercultural. Desse modo,

[...] novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. Isso, sem dúvida, requer muita atenção dos órgãos governamentais responsáveis pelos serviços educacionais nas terras

indígenas do país, notadamente dos sistemas de ensino estaduais, a quem cabe a responsabilidade institucional e legal pela formação dos professores indígenas (BRASIL, 2002, p. 10).

De acordo com o poder público, a formação de professores indígenas caracteriza-se como uma condição para que a educação seja intercultural e assegura que a escola indígena só será específica, diferenciada, bilíngue quando os próprios indígenas estiverem à frente do processo, como professores e gestores. Ao professor indígena é atribuído também o papel de “[...] em muitas situações, responder, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo fora da aldeia, transformando os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural [...]” (BRASIL, 2002, p. 10). Esta é, portanto, a identidade do professor indígena na política de Educação Escolar Indígena dos anos de 1990.

Percebemos, assim, que os organismos internacionais, revestidos de um discurso de respeito às diferenças, passam por cima das políticas nativas, oriundas das diferentes etnias, ao estabelecerem o papel do professor como interlocutor de seus grupos, contrariando culturas que, de forma geral, tradicionalmente elegem seus “representantes” com base em princípios históricos e tradicionalmente elaborados. Geralmente, quem está autorizado a representar é o cacique, as lideranças políticas e os religiosos, chamados pela antropologia de pajés ou xamãs.

#### **2.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE) e a educação escolar indígena**

Em 9 de janeiro de 2001, é sancionada a Lei nº 10.172, que institui o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001). Na perspectiva do Plano, a educação caracteriza-se como um compromisso de todos, isto é,

[...] cada Estado, o Distrito Federal e cada Município são partes constitutivas. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto [...] É a sociedade toda a herdeira de suas ações e suas metas, a proprietária dos seus compromissos [...] (BRASIL, 2001, p.15).

Por isso, o documento conclama a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade “na sua discussão e elaboração, conduzindo a uma ação abrangente

das diversas forças governamentais e sociais para alcançar o ideal nele proposto” (BRASIL, 2001, p. 15).

O PNE destina um capítulo para a educação escolar indígena, no qual apresenta um diagnóstico da situação das populações indígenas, as diretrizes e menciona os objetivos e as metas para essa modalidade de ensino. Atribui aos Estados a responsabilidade legal por essa modalidade, bem como prevê a universalização da política nacional de educação escolar indígena, os parâmetros curriculares e a oferta das primeiras séries do ensino fundamental, paulatinamente ampliando o ensino para a 5ª até a 8ª série nas comunidades indígenas. O PNE também institui e regulamenta a categoria professor indígena e o reconhecimento do magistério indígena, propondo respeitar as especificidades linguísticas e culturais de cada população indígena e visando à criação de programas para a produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas (BRASIL, 2001).

Dentre os objetivos do PNE para a educação, destacamos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 34).

O documento ainda propõe a

[...] *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

[...] *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.* A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da

sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres [...] (BRASIL, 2001, p. 35).

Contudo o PNE anuncia que os recursos são limitados e a capacidade para superar o desafio de possibilitar uma educação de qualidade precisa ser construída constante e progressivamente, estabelecendo prioridades nesse plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais (BRASIL, 2001). Capada (1995) chama a atenção para o fato de que, na descentralização dos projetos de educação indígena, estes são submetidos às políticas regionais – muitas vezes contrárias à causa indígena – permitindo, assim, que os direitos indígenas adquiridos na farta legislação dos anos de 1980 e 1990, corram o risco de tornar-se letra morta.

Nem municípios, estados e união se comprometem com os custos da educação escolar indígena, pois o objetivo do PNE é orientar as ações educacionais do Estado com esforços em reconhecer a diversidade sociocultural nacional, assim como respeitar os processos educacionais próprios dos povos indígenas; assim, as escolas oficiais têm servido mais como mecanismos da velha política de “integração nacional” do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro (SILVA, 2001).

### **2.2.5 A proposta de organização dos territórios etnoeducacionais**

Nos anos de 2000, a política de educação escolar indígena buscou maior aproximação, em suas diretrizes, com as discussões provenientes do campo da antropologia e de outras áreas que trabalham com a temática indígena. Um dos resultados dessa ação foi a realização de conferências regionais e o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a *Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências*. Reforça, assim, que a organização da educação escolar indígena conta com a participação dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e territorialidades. Os objetivos da educação escolar indígena, expressos no Art. 2º, incisos I ao VI, são:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 3º possibilita que as escolas indígenas tenham normas e diretrizes específicas para o ensino intercultural bilíngue ou multilíngue. O Decreto dispõe que “a escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009, p. 1). As escolas indígenas contarão com o apoio técnico e financeiro da União para a ampliação da oferta da educação escolar às comunidades, devendo cumprir os seguintes objetivos previstos no Art. 5º, inciso I ao V: “I - construção de escolas; II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III - produção de material didático; IV - ensino médio integrado à formação profissional e V - alimentação escolar indígena” (BRASIL, 2009, p. 2).

A organização territorial da educação escolar indígena, como apresenta o Art. 6º, será reconhecida com a definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, mas ouvidos: “I - as comunidades indígenas envolvidas; II - os entes federativos envolvidos; III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI; IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI” (BRASIL, 2009, p. 2).

O parágrafo único destaca que

[...] cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p. 2).

Desse modo, cada território etnoeducacional terá um plano de ação para a educação escolar indígena, elaborado por um representante do Ministério da Educação, da FUNAI, da comunidade indígena e da entidade indigenista com atuação na educação escolar indígena, como prevê o Art. 7º, inciso I ao IV.

O Decreto faz menção aos cursos de formação de professores, afirmando em seu Art. 9º, parágrafo 1º, inciso I ao IV, e parágrafo 2º, que estes deverão contemplar conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena, com avaliação de currículos e programas próprios, elaboração de material didático e o uso de metodologias apropriadas de ensino e pesquisa. A formação dos professores indígenas poderá ser feita simultaneamente à sua escolarização, assim como à sua atuação como docente.

A produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas está prevista no Art. 10º, com conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas, “levando em consideração a sua tradição oral, sendo publicados em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas” (BRASIL, 2009, p. 3).

Conforme determina o Art. 14º, ao Ministério da Educação cabe a coordenação de todas as ações referentes à educação escolar indígena, o acompanhamento e a avaliação, de modo a respeitar a autonomia, e mantidas as responsabilidades e competências dos órgãos federativos (BRASIL, 2009).

### **2.2.6 I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI): algumas atribuições**

Em 2009, foi realizada a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (I CONEEI), aprovada pela Resolução CD/FNDE nº 9, com critérios, parâmetros e procedimentos para sua assistência técnica e financeira, visando à implementação dos Territórios Etnoeducacionais<sup>13</sup> (BRASIL, 2009).

A I CONEEI resultou de propostas apresentadas em Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena (COREEI). Ao todo, foram 18 conferências realizadas ao longo de 9 meses em diversas regiões do Brasil com o apoio e a participação de representantes dos povos indígenas, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Fundação Nacional do Índio, associações indígenas, organizações não governamentais e pesquisadores do tema indicados pelos indígenas. No documento, afirma-se que “a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI* é resultado da luta e reivindicação histórica do movimento indígena para discutir e avaliar as

---

<sup>13</sup> Aprovado pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (BRASIL, 2009).

políticas educacionais voltadas para os Povos Indígenas” (BRASIL, 2009, p. 6), definindo os caminhos que as políticas públicas para essa modalidade de educação deverão seguir nos próximos anos. O objetivo do documento final é

[...] contribuir para os debates e discussões sobre a educação escolar indígena e avançar no sentido de construir uma agenda política que seja permanentemente visitada, avaliada e implementada. Para isso são apresentadas as propostas formuladas por Delegados/as indígenas e não-indígenas de uma forma sintetizada sem, contudo, negligenciar a origem da proposta. É importante que os/as Delegados/as Indígenas e não-indígenas elejam prioridades e construam coletivamente uma agenda política para que, a partir desta Conferência, seja possível avançar na construção de políticas públicas na educação escolar indígena (BRASIL, 2009, p. 6).

O documento final da I CONEEI é a síntese dos documentos elaborados nas conferências regionais de educação escolar indígena, contendo a contextualização, a metodologia, os povos indígenas e as instituições participantes das Conferências Regionais, sendo que as propostas para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena encontra-se dividida em 3 eixos: Eixo temático I – Educação Escolar: Territorialidade e autonomia dos povos indígenas; Eixo II – Práticas pedagógicas, participação, controle social e diretrizes para a educação escolar indígena; Eixo temático III – Políticas, gestão e financiamento da educação escolar indígena (BRASIL, 2009).

As conferências regionais recomendaram a implementação e o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais, afirmando que o Governo Federal deve fazer uma consulta pública ampla, com esclarecimentos sobre a proposta de implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais, e que as deliberações em relação a sua implementação aconteçam com anuência dos povos indígenas (BRASIL, 2009, p. 15).

O documento destaca ser necessária a participação da comunidade para definir o Território Etnoeducacional, considerando “[...] a afinidade e proximidade entre povos, seus aspectos culturais, sociais, sua organização e que se garantam recursos financeiros por territórios, pois estes não correspondem às divisões político-administrativas do Estado Nacional [...]” (BRASIL, 2009, p. 15).

Definiu-se que a ação do Território Etnoeducacional deve contemplar a autonomia das escolas indígenas para a sua construção, conforme as decisões das comunidades, para

exercer o controle social, para administrar os recursos financeiros, para a implantação de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias, para definir os planos de trabalho dos Territórios e mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades (BRASIL, 2009).

O documento final assinala a necessidade de criação de Conselhos de Educação Escolar Indígena no país, isto é,

[...] por Território Etnoeducacional com representação dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, de todos os povos indígenas de cada território, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população, garantindo que o controle social, por Território, seja composto por maioria indígena. Esse conselho deve ser deliberativo e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, dos povos e organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais, que trabalham com educação escolar indígena [...] (BRASIL, 2009, p. 16).

A Conferência recomenda a criação de um sistema próprio de educação escolar Indígena para assegurar a autonomia e especificidade da educação escolar, ou seja,

[...] que o Governo Federal crie um órgão que cuide exclusivamente da Educação Escolar Indígena, com autonomia, sistema e orçamento próprio, equipe técnica qualificada, que seja vinculado diretamente ao MEC, e que possa atender todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com as especificidades de cada povo, conforme a legislação e [...] efetive o direito a educação específica, diferenciada, intercultural de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário, que definam normas específicas assegurando a autonomia pedagógica (os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos Povos Indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas [...] (BRASIL, 2009, p.18).

Essas ações resultariam na criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena, coordenado pelo MEC, dispondo de um

[...] ordenamento jurídico específico e diferenciado, regras de financiamento e recursos próprios, com participação efetiva das comunidades indígenas para atender a diversidade dos povos indígenas, e que as atividades de controle social sejam garantidas na base, para a afirmação dos saberes e valores culturais, garantindo a certificação dos alunos. Este Sistema deverá ter ligação direta com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação Escolar Indígena [...] (BRASIL, 2009, p. 18).

No que diz respeito aos aspectos financeiros, a Conferência defendeu a criação de “[...] um Fundo específico para implementar de fato a educação indígena (FUNDEPI) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas para que as verbas não fiquem mais misturadas às dos não-índios dentro do FUNDEB [...]” (BRASIL, 2009, p. 18, grifo do autor).

As Secretarias Estaduais e Municipais devem assegurar as diversas instâncias de educação, profissionais qualificados na área da diversidade, com competência, sensibilidade e que compreendam as questões indígenas, para trabalhar na área da educação escolar, com formação específica e continuada, garantindo a anuência das comunidades indígenas (BRASIL, 2009). Reiteramos caber ao MEC, aos Sistemas de Ensino e entidades indigenistas formar equipe de assessoria, congregando indígenas e especialistas com conhecimento sobre os povos indígenas e as particularidades da educação escolar, realizando o acompanhamento técnico e pedagógico nas escolas indígenas com vistas à qualidade do ensino e da infraestrutura das escolas nas comunidades (BRASIL, 2009).

A Conferência propôs realizar a revisão da LDB-9394/96 com a participação dos povos indígenas, sugerindo que o poder público reconheça as leis que regem essa modalidade de ensino, asseguradas pela Constituição Federal, especialmente no que diz respeito ao compromisso de garantir a oficialização das línguas indígenas nos currículos das escolas em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, conforme a realidade linguística de cada povo. Segundo o documento, para os povos falantes da língua indígena, o português entra como segunda língua. Nesse sentido, a escola deveria contribuir para fortalecer e resgatar as línguas em situação de risco e o Estado deve garantir a educação pública laica, com respeito às religiões próprias; portanto, o ensino religioso não deverá integrar a grade curricular. Devem ser respeitados os direitos culturais dos povos indígenas na afirmação dos seus conhecimentos tradicionais, suas crenças e mitos. O acesso aos conhecimentos científicos da sociedade não indígena deve prever o seu controle pelas comunidades (BRASIL, 2009).

A Conferência anuncia ser preciso a regulamentação da escola indígena, ou seja, a criação, o credenciamento e a autorização de funcionamento dessa instituição para que possam receber projetos e programas específicos, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

A criação e regularização das escolas indígenas deve ser independente do número de alunos, da terra estar demarcada ou não, respeitando o projeto societário de cada povo. Que os órgãos públicos respeitem a decisão da denominação da escola pelo valor cultural e espiritual de cada povo. O Estado brasileiro deve reconhecer e cumprir o direito à escola diferenciada criando e reconhecendo o censo específico, os registros próprios, a documentação dos alunos e regimento interno construídos em conjunto com a comunidade [...] (BRASIL, 2009, p. 22).

Os objetivos e conteúdos propostos à escola indígena a tornam intercultural, sendo esta entendida como um meio de autonomia política das comunidades. Recomenda-se que as diretrizes curriculares abordem temas e projetos relacionados ao meio ambiente e societários, que possibilitem atividades como piscicultura, cultivo de sementes, hortas comunitárias e reflorestamento, capacitando os alunos para o cuidado com a Terra Indígena e os recursos naturais. Recomenda-se “inserir na proposta curricular das escolas indígenas disciplinas voltadas para as formas tradicionais de cultivo e manejo de animais silvestres, trazendo reflexão sobre a gestão territorial e ambiental das terras indígenas” (BRASIL, 2009, p. 23).

Na perspectiva da Conferência, deve haver

[...] o reconhecimento da cultura indígena enquanto processo educacional que fortalece a identidade indígena e da especificidade da matriz curricular, garantindo os modos próprios de ensino, o tempo diferenciado de formação e de aprendizagem, a maneira própria de organizar turmas e períodos escolares, marcando a diferença da educação escolar indígena para a não indígena. Reconhecer, nos Sistemas de Educação, as práticas pedagógicas tradicionais dos pajés, parteiras, caciques, lideranças, benzedeiras etc. [...] (BRASIL, 2009, p. 22).

Ao tratar do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, o documento propõe que o mesmo

[...] deve ser construído de forma autônoma e coletiva, com participação de toda comunidade e com assessoramento técnico dos órgãos de educação, valorizando os saberes tradicionais, a oralidade e a história de cada povo, contextualizadas as realidades culturais locais a fim de fortalecer principalmente a identidade étnica, a oralidade e aprendizagem dos alunos e a criação de disciplinas que contemplem os valores históricos-culturais de cada povo, em todas as etapas da educação básica. O PPP deve ser respeitado como principal documento das escolas indígenas, considerando que a carga horária se divide em aulas na escola e em contextos tradicionais, reconhecendo que todos os espaços da comunidade são fontes de saberes. [...] (BRASIL, 2009, p. 23).

A Conferência ressalta a criação e implementação do Observatório da Educação Escolar Indígena<sup>14</sup>, para que haja a garantia da “[...] participação dos representantes indígenas que farão o monitoramento (acompanhamento de todas as etapas), inclusive atuando como pesquisadores do referido Observatório.” A Conferência também defende, em caráter de urgência,

[...] a revisão do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, abrindo espaços de discussão e participação direta de lideranças, professores e professoras indígenas, gestores indígenas contemplando todas as etnias e regiões brasileiras. O documento deve contemplar as práticas pedagógicas e as experiências exitosas desenvolvidas nas escolas indígenas, disponibilizando materiais audiovisuais além de livros de referência em várias áreas do conhecimento para o enriquecimento da prática pedagógica intercultural dos professores e professoras indígenas, do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio [...] (BRASIL, 2009, p. 26).

Em relação à política linguística, salienta a necessidade de políticas educacionais voltadas para a valorização e preservação do patrimônio linguístico dos povos indígenas, apontando “[...] a educação escolar/escola como um espaço que deve merecer atenção para a implementação de ações específicas e a necessidade de apoio financeiro e assessoria especializada na elaboração, pelas comunidades indígenas, de projetos e pesquisas lingüísticas” (BRASIL, 2009, p. 31, grifo do original). Para que os professores indígenas possam desenvolver, em suas comunidades, meios de “[...] valorização, fortalecimento, revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas e para que a comunidade possa reconhecer a importância de se trabalhar a língua materna nas escolas, principalmente nas comunidades onde as línguas estão ameaçadas [...]” (BRASIL, 2009, p. 31).

Dessa forma, o poder público e a sociedade representada nesse fórum salientam a necessidade de

[...] assegurar o ensino e a valorização da cultura e língua indígena, desde as séries iniciais até o ensino superior, garantindo sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com a realidade de cada comunidade. Que o ensino de línguas nas séries iniciais seja de forma alternada, dando prioridade para a primeira língua que a criança fala e,

<sup>14</sup> Aprovado pela Portaria nº 90, de 30 de julho de 2009, que dispõe sobre o Observatório da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009).

posteriormente, deve ser ofertado o ensino de outra língua [...] preservação e valorização do uso das línguas indígenas, com assessoria especializada, como lingüistas, antropólogos e outros profissionais para a elaboração de gramáticas e materiais didáticos na língua indígena [...] (BRASIL, 2009, p. 31).

Em relação à educação especial, a Conferência defendeu a importância de as instituições contarem com programas específicos para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, “garantindo a contratação e capacitação de professores indígenas, para que tenham condições de identificar e atender essa demanda, disponibilizando materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 2009, p. 33).

Discutiu também o ensino superior, afirmando que o MEC, estados, municípios, universidades e outros parceiros devem ofertar e apoiar o Ensino Médio e Superior em polos de formação nas aldeias a partir de projetos de autoria das comunidades interessadas. Também defende a criação da Universidade Intercultural Indígena, “[...] adotando tanto os conhecimentos indígenas quanto os ocidentais, adequada às demandas culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, visando o etnodesenvolvimento das Terras Indígenas [...]” (BRASIL, 2009, p. 35). Com relação à formação de professores, a Conferência destaca que é preciso, nos cursos de formação, estudos sobre as práticas pedagógicas dos povos, “para que estas sejam respeitadas e fortalecidas”.

Para a gestão escolar das escolas indígenas, o documento defende a autonomia administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino municipal, estadual e dos Territórios Etnoeducacionais, bem como o aumento dos recursos públicos repassados às escolas indígenas, para “suprimento da merenda, manutenção da escola, transporte, elaboração e publicação de material didático específico e projetos complementares. Que esses recursos sejam descentralizados e destinados diretamente para as escolas indígenas e/ou organizações indígenas [...]” (BRASIL, 2009, p. 39).

As escolas indígenas deverão adotar um modelo de gestão “[...] menos burocrático e mais flexível, com o acompanhamento administrativo adequado às diferentes realidades, atendendo as particularidades das escolas, independentemente do número de alunos, respeitando a organização político-social de cada povo e suas especificidades [...]” (BRASIL, 2009, p. 40). Há a possibilidade de trabalho para os indígenas como gestores e equipes de apoio nas escolas, merendeiras, secretários etc., mas para exercerem essas funções, deverão ser capacitados pelos sistemas de ensino, com conteúdos sobre a

elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e gestão de recursos financeiros (BRASIL, 2009).

A Conferência também destaca que o MEC e as Secretarias Estaduais devem repassar recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais didáticos e de qualidade, como livros, CDs e DVDs, para uso nas escolas (BRASIL, 2009), assim como disponibilizar recursos financeiros e tecnológicos, como computadores com acesso à internet e impressoras, com a “realização de oficinas para produção de materiais didáticos e para-didáticos produzidos pelos professores, alunos e comunidades indígenas, respeitando a autoria dos povos indígenas [...]” (BRASIL, 2009, p. 44).

A legislação apresentada e os resultados das discussões da I CONEEI demonstram uma sintonia entre o que está proposto na atual política educacional e o que está sendo encaminhado aos fóruns de discussão. A análise desse processo permite compreender que os organismos internacionais buscam, por meio de políticas baseadas nos princípios neoliberais, promover a autonomia indígena “entregando-lhes” a gestão das escolas. Estas, por sua vez, devem trabalhar no sentido de resolver os problemas sociais, ou seja, ajudar na geração de renda local. Para tanto, terão seus currículos específicos e flexibilizados.

O estudo também permite perceber que a formação acadêmica dos indígenas, que estiveram por longos séculos excluídos das universidades, é muito baixa. No Paraná, menos de 20% dos professores indígenas que atuam nas escolas têm cursos superiores. Não são concursados, atuam pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS), não têm carreira nem estabilidade. As questões culturais como o faccionalismo (FAUSTINO, 2006) e a extrema carência das comunidades interferem diretamente nas escolas, ocasionando frequentes demissões, expulsões, substituições e rompimentos de contratos dos professores indígenas. Com pouca formação acadêmica e alta rotatividade no trabalho das escolas, os professores indígenas terão condições de pensar, propor e administrar uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue com ensino de qualidade para suas crianças? E mais: está sendo discutido pelos indígenas o que significa uma escola diferenciada em termos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual?

Há estudos (UGÁ, 2004; SHIROMA; EVAGELISTA, 2004; OLIVEIRA, 2005) que evidenciam as estratégias do Banco Mundial e demais organismos, para a condução da pobreza e exclusão geradas pelo sistema capitalista e acirradas com a crise estrutural dos

anos de 1970, com políticas de “alívio” destinadas às populações “vulneráveis” que têm na escola uma “tábua de salvação”.

Sem estudos sobre a política educacional internacional, história da educação, teorias da aprendizagem e desenvolvimento, muitos pesquisadores e lideranças políticas indígenas, assim como os organismos internacionais, defendem uma escola utilitarista para os povos indígenas, ignorando vozes do próprio movimento quando denunciam que, no contexto neoliberal de discurso sobre o *estado mínimo* (FAUSTINO, 2006), “estão preparando os povos indígenas para uma autonomia induzida e vertical, devido ao custo elevado que representam para o Estado”. (SANCHEZ LINO, 2001).

Angela Siqueira (2000), estudiosa da área de políticas educacionais, afirma que as estratégias dos organismos financeiros, delineadas nas últimas décadas para o enfrentamento da pobreza extrema, afetam diretamente a educação. Para a autora, o Banco Mundial e seus aliados querem transferir aos pobres a responsabilidade de serem capazes de sobreviver com pequenas quantias de recursos, reduzido apoio governamental e serviços também restritos.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A atual política de educação escolar indígena tem como base as orientações de diferentes organismos internacionais. Observamos que foi longo o percurso trilhado para que se constituísse um discurso de defesa da educação diferenciada aos povos indígenas. A Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>15</sup>, de 05 de junho de 1957, *Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes*, intitulada *Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais*, caracteriza-se como um dos primeiros documentos a colocar em pauta essa questão. Esse instrumento normativo foi ratificado no Brasil em 1966.

---

<sup>15</sup> A Organização Internacional do Trabalho é convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho, em 5 de junho de 1957, na sua quadragésima sessão, para que fossem aprovadas propostas sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes (OIT, 1957).

A Convenção anuncia, no Art.1º, destinar-se aos membros das populações tribais e semitribais<sup>16</sup> de países independentes que se encontram em condições sociais e econômicas desfavorecidas, com costumes e tradições peculiares orientados por uma legislação especial. São considerados indígenas, pois descendem

[...] das populações que habitavam o país, ou uma região geográfica a que pertença tal país, na época da conquista ou da colonização e que, qualquer que seja seu estatuto jurídico, levem uma vida mais conforme às instituições sociais, econômicas e culturais daquela época do que às instituições peculiares à nação a que pertencem (OIT, 1957, Artigo 1º).

Orienta que compete aos governos criar programas coordenados e sistemáticos que visem à proteção das populações e sua integração na sociedade, ou seja,

- a) permitir que as referidas populações se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e possibilidades que a legislação nacional assegura aos demais elementos da população;
- b) promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das referidas populações, assim como a melhoria de seu padrão de vida;
- c) criar possibilidades de integração nacional, com exclusão de toda medida destinada à assimilação artificial dessas populações (OIT, 1957, Artigo 2º).

Os programas terão por objetivo “o desenvolvimento da dignidade, da utilidade social e da iniciativa do indivíduo” (OIT, 1957, Artigo 2º), excluindo a força ou a coerção para a integração das populações na sociedade nacional.

A Convenção afirma que serão adotadas medidas para garantir às populações “a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis, como a ofertada para a sociedade nacional” (OIT, 1957, Artigo 21º), com programas adaptados, no que se refere aos métodos e técnicas, sendo a elaboração dos programas precedida de estudos etnológicos (OIT, 1957, Artigo 22º), de modo a respeitar as especificidades das populações.

O documento destaca que o ensino deverá capacitar as crianças a ler e escrever em sua língua materna ou na língua mais utilizada pela comunidade, devendo ser assegurada “[...] a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país” (OIT, 1957, Artigo 23º), lembrando que haverá “as

---

<sup>16</sup> Conforme o Art. 1º da Convenção nº 107, a utilização do termo “semitribal” compreende os grupos e as pessoas que, embora prestes a perderem suas características tribais, não se sentem ainda integrados na comunidade nacional (OIT, 1957).

devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular” (OIT, 1957, Artigo 23º). O ensino primário destinado para as crianças da comunidade deverá possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos gerais e de aptidões que “as auxiliem a se integrarem na comunidade nacional” (OIT, 1957, Artigo 24º). Além disso, medidas educativas serão tomadas nos setores da comunidade nacional mais “ligados às populações interessadas; a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas” (OIT, 1957, Artigo 25º).

Os governos, conforme o Art. 26º, deverão adotar medidas adaptadas às peculiaridades sociais e culturais das populações, objetivando fazer conhecer seus direitos e obrigações, principalmente os relacionados ao trabalho e a serviços sociais, lembrando que “se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente difundidas nas línguas dessas populações” (OIT, 1957, Artigo 26º).

Outro organismo, a Organização dos Estados Americanos (OEA), no mesmo período, convocou governos de diferentes países a desenvolverem ações em relação à educação escolar indígena:

Que se impulsionem as atividades dos institutos indigenistas de antropologia e outros semelhantes no sentido de investigar os problemas relacionados com a educação nas zonas em que se falam predominantemente as línguas autóctones e de promover as soluções mais adequadas para esses problemas (RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1956, p. 182).

O projeto de integração atual visa à participação dos indígenas e à atenção às culturas; vem sendo elaborado pelos diversos organismos internacionais e conduzido pelo Banco Mundial com base em seus documentos denominados Diretrizes Operativas (FAUSTINO, 2006), cujo objetivo central é amenizar as críticas recebidas, principalmente, dos movimentos ambientalistas, em relação a projetos anteriores, como Calha Norte, Transamazônica, Itaipu Binacional e muitos outros (FAUSTINO, 2006), que causaram a destruição de florestas, mananciais e fauna com a expropriação de inúmeros grupos indígenas.

Destaca-se a atuação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), proclamada em 1989. A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho realizou-se em Genebra, pelo Conselho de Administração da Secretaria Internacional do Trabalho, em 1989, tendo assim se pronunciado: “[...] a evolução do

direito internacional desde 1957 e as mudanças sobrevindas na situação dos povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo fazem com que seja aconselhável adotar novas normas internacionais nesse assunto, a fim de se eliminar a orientação para a assimilação das normas anteriores” (OIT, 1969).

Esse documento, em seu Art. 1º, afirma destinar-se aos povos cujas condições sociais, culturais e econômicas os diferenciam dos demais. São considerados indígenas por descenderem de populações que habitavam o país na época da colonização e que ainda mantêm as “próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas” (OIT, 1989, Artigo 1º). Nesse sentido, os governos, como previsto no Art. 2º, deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a colaboração dos povos, ações coordenadas e sistemáticas, com o intuito de proteger seus direitos e assegurar o respeito pela sua integridade.

Essa ação deverá incluir medidas:

- a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
- b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;
- c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio-econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida (OIT, 1989, Artigo 2º).

A Convenção anuncia que “[...] deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho” (OIT, 1989, Artigo 5º). Assim, os povos indígenas “[...] deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente [...]” (OIT, 1989, Artigo 7º).

Com relação à educação, o Art. 27º destaca que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas

de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (OIT, 1989, Artigo 27º).

O Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, *promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*, para que seja executada e cumprida no Brasil. Assim, decreta que “[...] a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 [...], será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (BRASIL, 1996, Artigo 1º).

Nesse direcionamento, foi aprovado, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em 26 de fevereiro de 1997, o *Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos povos indígenas* que, em seu Artigo 9º, referente à educação, determina o direito desses povos de definir e aplicar os próprios programas às instituições educacionais, bem como preparar currículos e materiais didáticos, capacitar e formar seus professores e administradores. Ratifica que os programas educacionais serão ministrados em línguas indígenas, com conteúdo indígena, “treinamento” e os meios necessários ao completo domínio da língua nativa ou línguas oficiais.

Outro documento relevante é a Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 13 de setembro de 2007, denominada *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Caracteriza-se como

[...] um instrumento internacional importante de direitos humanos em relação a povos indígenas porque contribui para a conscientização sobre a opressão histórica impetrada contra os povos indígenas, além de promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e os demais segmentos da sociedade (UNESCO, 2009, p. 50).

O organismo afirma ainda que a *Declaração* representa o reflexo do consenso internacional sobre os direitos indígenas e dá início a uma nova era de direitos humanos voltados para as questões indígenas (UNESCO, 2009).

A Declaração, no seu Art. 1º, destaca que “[...] os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades

fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito internacional dos direitos humanos” (UNESCO, 2009, p. 15). Também reconhece o direito à autodeterminação, como expresso no Art. 4º: “[...] os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas” (UNESCO, 2009, p. 16).

Em relação à educação, o Art. 14º anuncia que os indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas educativos com a oferta da educação em sua língua materna e seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, contemplando todos os níveis e formas de educação do Estado, que deverão adotar “medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma” (UNESCO, 2009, p. 23).

O Art. 42º afirma que haverá a participação das Nações Unidas, “[...] seus órgãos, incluindo o Fórum Permanente sobre Questões Indígenas, e organismos especializados, particularmente em nível local, bem como os Estados, promoverão o respeito e a plena aplicação das disposições da presente Declaração e zelarão por sua eficácia” (UNESCO, 2009, p. 43).

Dessa forma, as questões que se referem aos indígenas, no discurso dos organismos internacionais, são culturais e não econômicas, e nesse âmbito devem ser resolvidos (FAUSTINO, 2006). Enfatizam-se exaustivamente os direitos culturais indígenas em centenas de documentos publicados e amplamente disseminados. Ou seja, como afirma Eagleton (2005), trata-se de “[...] elevar a cultura acima da política – ser homens primeiro e cidadãos depois [...] transformando indivíduos em cidadãos apropriadamente responsáveis e de boa índole” (EAGLETON, 2005, p. 17), desconsiderando que, na realidade, são os interesses políticos que determinam os culturais e, ao fazer isso, definem um modelo de humanidade.

Para Schiller (1967 apud EAGLETON, 2005),

[...] cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado ‘hegemonia’, moldando os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados dessa ordem política [...] (SCHILLER, 1967 apud EAGLETON, 2005, p. 19).

Assim, “[...] a única possibilidade concreta de participação na construção do próprio futuro depende da aquisição de capacidades e aproveitamento das possibilidades de inserir-se nos circuitos econômicos e tecnológicos de mercado” (SALVIANI, 2002, p. 24).

Releva-se, em todas as orientações para a educação escolar indígena, a construção do consenso, da coesão social, da participação dirigida, em momento de acirrada crise econômica e exclusão sem precedentes na história do capitalismo internacional.

Na próxima seção, procuramos apresentar os aspectos da história dos Kaingang, as expedições ao território paranaense que culminaram em lutas, conquistas e derrotas entre índios e sociedade dominante, bem como a acepção do termo “cultura”, seu uso pela sociedade capitalista e suas consequências. Fechamos a seção com aspectos da história da Terra Indígena Faxinal no Paraná e do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigivaja Lucas na Terra Indígena Faxinal.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E BILINGUISMO ENTRE POPULAÇÕES INDÍGENAS**

#### **3.1 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM**

Tendo como premissa que a capacidade de leitura e escrita, ou seja, de fazer uso da leitura e escrita nas diferentes circunstâncias sociais caracteriza-se como uma necessidade básica indispensável na sociedade atual, para o plano individual, para o compromisso com a cidadania, ou mesmo para o desenvolvimento de uma nação, tanto no nível sociocultural, quanto político (MORTATTI, 2004), no decorrer desta seção, destacaremos as abordagens da alfabetização, as concepções de bilinguismo e a relevância da linguagem, oral e escrita, para o desenvolvimento da criança. A partir desta discussão, apresentamos a educação escolar indígena e a educação bilíngue com seus aportes teórico-metodológicos e legais.

A leitura e escrita, como destaca Mortatti (2004, p. 100), são um bem cultural que devem proporcionar

[...] aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, lingüístico, psíquico.

Os significados e usos atribuídos à leitura e escrita variam conforme o desenvolvimento da sociedade (MORTATTI, 2004). Leontiev (2004, p. 292) assinala que, com o desenvolvimento da sociedade, mais se prosperam os conhecimentos, experiências sócio-históricas acumuladas por ela, bem como mais específica e complexa se torna a função da educação.

Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Partindo dessa questão e para uma melhor compreensão e análise de nosso objeto de pesquisa, apresentamos as diversas abordagens da alfabetização, conforme estudos de Macedo (2000).

Na *abordagem acadêmica de leitura*, o autor afirma que esta consiste nas definições de homem letrado, clássico, intelectual, que possui a habilidade de bem falar e escrever. Nessa perspectiva, a leitura se volta para a apreensão de determinados conhecimentos, sendo organizada nos estudos do latim e do grego e no domínio dos clássicos, havendo ainda o nível de leitura para a classe dirigente e outro para a classe desprestigiada. Para Giroux (1983 apud MACEDO, 2000, p. 87) “esta [...] ajusta-se principalmente aos alunos oriundos da classe trabalhadora, cujo capital cultural é considerado inferior, em termos de complexidade e valor, ao conhecimento e aos valores da classe dominante”.

O autor salienta que, nessa abordagem, além do caráter alienador, despreza-se

[...] a experiência de vida, a história e a prática lingüística dos alunos. Por outro, dá demasiada ênfase ao domínio e à compreensão da leitura clássica e à utilização de material literário como veículos para exercícios de compreensão (literal e interpretativa) para o desenvolvimento de vocabulário e das habilidades de identificação de palavras. Assim, a alfabetização fica despojada de suas dimensões sociopolíticas; funciona, na verdade, para reproduzir os valores e o significado dominantes. Não contribui de nenhum modo significativo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora. (MACEDO, 2000, p. 88).

A *abordagem utilitarista da leitura* consiste em formar leitores para atender as exigências básicas da leitura da sociedade atual industrializada (MACEDO, 2000, p. 88). Com enfoque progressista, essa abordagem visa à aprendizagem mecânica de habilidades de leitura, o que, segundo o autor, resultou na produção dos “alfabetizados funcionais” cuja finalidade é

[...] atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa. Esse modo de ver não é característico apenas dos países industrializados avançados do ocidente; mesmo no Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade. Como foi formulado claramente pela Unesco, os programas de alfabetização devem, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma

participação mais plena dos adultos na vida econômica. (MACEDO, 2000, p. 88).

Nesse caso, a alfabetização se dá com vistas à esfera econômica, isto é, faz com que o adulto seja mais produtivo como trabalhador e atue como cidadão (GIROUX, 1983 apud MACEDO, 2000, p. 88). Assim, é restrito o conceito de alfabetização e a sua pedagogia ao se adequar às condições do capital, “[...] conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital” (GIROUX, 1983 apud MACEDO, 2000, p. 88).

Em relação à *abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, Macedo (2000) evidencia a construção de significados na interação dialética entre leitores e o mundo objetivo. Apesar da relevância na alfabetização, seu foco está na maneira como os indivíduos constroem o significado para a solução de problemas. Assim, a compreensão do texto fica em segundo plano, “[...] em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas” (MACEDO, 2000, p. 89).

Esse processo de leitura está extremamente influenciado pelas primeiras obras de John Dewey e tem tomado forma em termos do desenvolvimento das estruturas cognitivas piagetianas. Segundo o modelo de desenvolvimento cognitivo, a leitura é encarada como um processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais. (MACEDO, 2000, p. 89)

O autor assinala que essa perspectiva evadiu-se de críticas das abordagens anteriores e desvaloriza o conteúdo do que é lido, pois sua preocupação está no processo, permitindo que os alunos analisem e critiquem as questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade. Raramente, porém, essa abordagem se preocupa com questões de reprodução cultural. Uma vez que o capital cultural dos alunos – isto é, sua experiência de vida, sua história e sua linguagem – é ignorado, dificilmente eles serão capazes de engajar-se em uma reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação. (MACEDO, 2000, p. 89).

A *abordagem romântica de leitura*, como na abordagem anterior, fundamenta-se no interacionismo<sup>17</sup> cujo foco está na construção do significado, mas, para esse modelo, o significado é originado pelo leitor e não pela interação do leitor com o texto. Segundo o autor, esse modelo “[...] enfatiza enormemente o afetivo e encara a leitura como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa. Exalta o íntimo reavivar de novas visões da personalidade e da vida implícitos na obra literária, bem como o prazer e o relaxamento das tensões que podem fluir dessa experiência” (MACEDO, 2000, p. 89).

Macedo (2000) chama esse modelo de “aparentemente liberal” na alfabetização, uma vez que não se preocupa com o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça, bem como desconhece o capital cultural dos grupos minoritários, pressupondo que as pessoas têm igualdade de acesso à leitura ou que a leitura está no capital cultural de todos.

Como deixa de levantar questões de capital cultural de diversas desigualdades estruturais, isso significa que o modelo romântico tende a reproduzir o capital cultural da classe dominante a que a leitura está intimamente vinculada. É impertinente e ingênuo esperar que um aluno da classe trabalhadora, confrontado e vitimado por infinitas desvantagens, encontre alegria e auto-afirmação apenas pela leitura. Mais importante, porém, é que a tradição romântica deixa de vincular a leitura às relações assimétricas de poder na sociedade dominante, relações essas que não só estabelecem e legitimam determinadas abordagens à leitura, mas também marginalizam determinados grupos, excluindo-os desse processo. (MACEDO, 2000, p. 90).

As investigações de Macedo (2000) sobre as abordagens da alfabetização demonstram que as mesmas não possibilitam que haja um modelo teórico para o desenvolvimento de agentes históricos, tanto no âmbito individual como no coletivo. Na perspectiva do autor, essas abordagens diferem nos seus pressupostos sobre alfabetização, mas partilham do mesmo ponto de vista, ao considerarem a relevância do papel da linguagem para a subjetividade humana, ou seja, como a linguagem pode afirmar ou não as histórias e experiências de vida das pessoas.

Em oposição a essas abordagens, destacamos a relevância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo com a abordagem de Vigotski (1998). Para esse teórico, que desenvolveu seus estudos na Rússia pós-revolucionária com base nos princípios do materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, a capacidade

---

<sup>17</sup> Palangana (2001) destaca que, para Piaget, são as contradições que se colocam nas ações da criança na sua interação com o meio circundante que possibilitam formas de pensar e lidar com o mundo, ou seja, por meio da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, as trocas permitem o desenvolvimento intelectual.

especificamente humana da linguagem possibilita que as crianças desenvolvam instrumentos auxiliares para a resolução de tarefas difíceis, superando a ação impulsiva; possibilita, assim, planejar uma solução para um problema antes da execução e controlar o próprio comportamento. Dessa forma, os signos e as palavras representam um meio de contato social com outras pessoas. “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.” (VIGOTSKI, 1998, p. 38).

A aquisição da linguagem representou uma revolução no desenvolvimento do homem como espécie, ou seja, possibilitou a superação do aspecto biológico comum às outras espécies e continua revolucionando o desenvolvimento de cada novo integrante, ou seja,

[...] cada criança, ao se apropriar da linguagem de seu meio cultural, opera uma revolução em suas funções psicológicas, que passam de primitivas a superiores. Funções tais como: percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente, deixando de ser predominantemente involuntárias passando a voluntárias (TULESKI, 2011, p. 207).

Nessa mesma perspectiva, Mukhina (1995, p. 233) afirma que a linguagem desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se por meio do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento, que dará a base para uma reorganização dos processos psíquicos.

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

Mortatti (2010, p. 329) define que a alfabetização escolar compreende um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, no início da escolarização das crianças, consistindo em um “[...] processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Dessa forma, “é [...] dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. (MORTATTI, 2004, p. 15).

O estudo de Barroco, Chaves e Faustino (2008, p. 153) destaca que a “[...] alfabetização tem sido considerada condição essencial à cidadania. No século XXI, não há como se falar em cidadania para todos, sem que haja acessibilidade a ela”.

A história da alfabetização no Brasil revela que, devido aos objetivos da colonização, de sua dimensão territorial e estrutura agrária, foi tardia a preocupação com a educação e o ensino. No Império, com a Constituição de 1834, a educação escolar se torna obrigatória, mas foi apenas no período republicano, quase cem anos depois, que os governos estaduais e federais buscaram organizar o sistema escolar e passaram a difundir a instrução elementar, visando a educar o povo, segundo uma perspectiva iluminista. No entanto, as medidas legais não combateram “[...] a crescente exclusão da grande maioria dos brasileiros do exercício de seus direitos básicos, como a educação e o acesso aos bens culturais de uma sociedade que se tornou gradativamente letrada” (MORTATTI, 2004, p. 33).

Dessa forma, as habilidades da leitura e da escrita, nas diversas ocasiões do dia a dia e situações da vida,

[...] continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação. E se é verdade que a escola não é único lugar onde se pode aprender a ler e escrever (embora mesmo isso nem sempre acontece), também é verdade que, nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição. (MORTATTI, 2004, p. 34).

Os estudos provenientes da Teoria Histórico-Cultural consideram que cada geração apropria-se historicamente dos objetos e fenômenos do mundo circundante, criados pelas gerações precedentes, e que, nesse processo, a linguagem desempenha importante papel na aprendizagem das experiências sociais acumuladas culturalmente. Essa aprendizagem, no entanto, não ocorre de maneira espontânea pela criança, mas com a orientação, a mediação dos adultos no processo de educação e ensino. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A partir dessa concepção, desenvolvida pelo psicólogo russo Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), é possível compreender que os seres humanos não se constituem apenas

biologicamente, mas, principalmente, socialmente. Aprendemos a ser humanos, ou seja, nossas aptidões e características humanas não são inatas, mas são adquiridas no transcorrer da vida por meio de um processo de assimilação da cultura elaborada e disseminada pelas gerações anteriores.

Corroborando essa ideia, Mukhina (1995) afirma que as gerações constituem suas experiências, conhecimentos, aptidões e qualidades psíquicas no produto do seu trabalho, o qual pode ser material, por objetos que as rodeiam, ou espiritual, como a linguagem, a ciência, as artes. Assim, de diferentes modos, cada geração recebe os conhecimentos acumulados anteriormente por seu grupo cultural.

[...] As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, as assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com ajuda e a orientação do adulto - no *processo de educação e de ensino* (MUKHINA, 1995, p. 40, grifo do autor).

Cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados anteriormente ao seu nascimento, apreendendo as riquezas dessa cultura, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, situação em que desenvolve e aperfeiçoa aptidões especificamente humanas que se cristalizaram nesse mundo. Nesse ponto, destaca-se a capacidade para utilizar a linguagem

[...] pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. [...] o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

No âmbito dessas discussões, ao pensar a importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual, destaca-se como ocorre esse processo, como o comportamento da criança se constitui sob influência da história e da cultura na qual se insere.

[...] desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o

pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. [...] (LURIA, 1991, p. 73).

Nos diferentes grupos culturais, as características e hábitos humanos constituem-se “[...] na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego do instrumento de trabalho e com o surgimento da linguagem” (LURIA, 1991, p. 74). Observamos que a consciência humana apenas se concretiza, operada pela existência da linguagem, a qual é uma ação intrínseca. Assim, “[...] a produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Conforme Luria (1991), a linguagem compõe um sistema de códigos que designa os objetos do mundo circundante, ações, qualidades e relações, um meio de transmissão de informação, caracterizando-se, assim, como condição fundamental para o surgimento da consciência humana adjacente às relações sociais do trabalho. A teoria Histórico-Cultural assevera ter sido, na atividade do trabalho humano conjunto, que surgiu a necessidade de transmissão de informações por meio da linguagem.

A complexificação desta, pela adoção de novos códigos e padrões e pela interação com diferentes povos, ocasiona mudanças na atividade consciente dos seres humanos. Ao designar os objetos e os eventos do mundo com as palavras, permite discriminar esses objetos, voltar a atenção para os mesmos e conservá-los na memória, operar com os objetos quando não estão presentes, formar um mundo perceptível, manter a informação recebida do mundo exterior e desenvolver um mundo de imagens interiores, cujo processo é relevante, pois pode ser utilizado pelo homem na sua atividade (LURIA, 1991).

Para o pesquisador, as palavras não apenas enunciam determinadas coisas, como abstraem suas peculiaridades e essências e relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização contribui para a formação da consciência. Assim,

[...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação* mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial* ao *racional* na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81).

Nessa concepção, a linguagem possibilita a reorganização dos processos de percepção humana com relação ao mundo exterior e a criação de novas leis da percepção torna-se intensa, relacionando-se às diferenças das características fundamentais do objeto. A linguagem torna-se generalizada e permanente, modificando os processos de atenção e memória, isto é, a atenção é orientada arbitrariamente. Sendo assim, a linguagem transforma-se em atividade mnemônica consciente. Os seres humanos determinam meios para lembrar, organizar o pensamento para o que necessita ser lembrado, aumentá-lo de forma imensurável e voltar-se arbitrariamente para o passado e, no processo de memorização, selecionar o que é mais relevante, como também é possível separar-se da experiência imediata e garantir o surgimento da imaginação (LURIA, 1991).

Pensando a educação escolar indígena, primeiramente, é necessário considerar que a criança não está sozinha no mundo que a rodeia, suas relações com o mundo são mediadas, nas relações com os demais, pela comunicação, seja sob a forma verbal ou mental, uma vez que a comunicação é a condição indispensável e peculiar do desenvolvimento do homem na sociedade. As relações da criança com o mundo circundante caracterizam-se nas relações sociais, “pois é a sociedade que constitui a condição real e primeira da vida da criança, lhe determina o conteúdo e a motivação” (LEONTIEV, 2004, p. 332).

Estudos da área da antropologia reforçam essa questão, ao elucidarem que “[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2001, p. 53).

Na idade pré-escolar, como aponta Mukhina (1995), a criança torna-se mais independente, expande suas relações sociais com os familiares e amigos, estabelecendo comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças da sua idade, suas atividades tornam-se mais complexas, havendo a necessidade do domínio da linguagem. Assim, “[...] a linguagem desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos.” (MUKHINA, 1995, p. 233).

Parta Vigotski (1998), a linguagem desenvolve-se, inicialmente, como um meio de comunicação entre a criança e as demais pessoas de seu grupo familiar. Posteriormente, a conversão da fala interior sistematiza o pensamento da criança, tornando-se uma função

interna. Nesse sentido, a linguagem não se caracteriza apenas como uma forma de comunicação, mas também como um meio de planejar e regular as ações do comportamento, tido como segunda função da linguagem, sendo incorporada à inteligência da criança (MUKHINA, 1995).

A partir dessa concepção, destaca-se a importância da linguagem, oral e escrita, nos processos de ensino e aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem sistematizados, proporcionados pela escola, resultam em desenvolvimento mental, que movimenta diversos processos de desenvolvimento, que não aconteceriam de outra maneira. Esse aprendizado é um ponto imprescindível e “[...] universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

O desenvolvimento da criança acontece no decorrer da comunicação, desde muito cedo, ao entrar em comunicação verbal com os que a cercam. Com isso, a criança

[...] trava conhecimento com palavras, começa a compreender a sua significação e a utilizá-la ativamente na sua linguagem. A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2004, p. 348).

Mas a criança precisa assimilar esses conceitos, e não o faz por si mesma, de forma espontânea, inata, devendo, para tanto, utilizar de meios adequados. Nesse sentido, Leontiev (2004) afirma que a apreensão/aprendizagem das aptidões humanas não é apenas apresentada nos fenômenos da cultura material e espiritual que as representam. Tais aptidões são postas e, para que ocorra sua apropriação, é necessária a relação com os fenômenos do mundo circundante, por meio de outras pessoas, no processo de comunicação. Dessa maneira, a criança assimila a atividade adequada pelo processo de educação, isto é, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Luria (1990, p. 133), no mesmo sentido, enfatiza que a instrução formal modifica o intelecto e “[...] facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da

categorização para imprimir idéias que refletem objetivamente a realidade”, ou seja, desenvolvem o pensamento abstrato.

O pensamento, que antes era pautado somente na experiência, passa para o pensamento conceitual, que compartilha da experiência da sociedade, sendo transmitido por meio da linguagem em um “[...] esquema de operações semânticas e lógicas em que as palavras se tornam o principal instrumento de abstração e generalização” (LURIA, 1990, p. 70). O processo de assimilação dos conceitos, segundo Vigotski (2009), não pode se restringir apenas aos espontâneos, ou seja, aqueles vinculados à experiência da criança, mas envolve também os conhecimentos científicos, assimilados por meio da relação consciente e mediada com o mundo dos objetos e através de outros conceitos elaborados anteriormente. Assim, a aprendizagem dos conceitos científicos desempenha papel importante e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança.

Conforme Sforzi e Galuch (2006), é certo que o aluno, ao ingressar na escola, possui o saber espontâneo resultante das experiências vividas nas diversas circunstâncias e espaços sociais. Porém,

[...] a escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar, conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno omitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como ponto de partida e chegada (SFORZI; GALUCH, 2006, p. 5).

Nessa concepção, com a orientação do adulto, a criança assimila a experiência social e a cultura da humanidade, a capacidade para se comunicar amplamente com seus semelhantes, a comportar-se conforme as regras sociais, bem como a forma de lembrar e pensar, isto é, os processos de aprendizagem das ações e as necessárias propriedades psíquicas. Assim, o papel do professor, como mediador, é planejar o ensino, objetivando sistematizar os conhecimentos, conceitos e leis gerais da disciplina, orientar a aprendizagem na esfera de aplicação dos conceitos e agir teoricamente no mundo circundante.

Leontiev (2004, p. 348) elucida que a criança, para “[...] apropriar-se dos conhecimentos, dos conceitos, deve efetuar processos cognitivos adequados”. Dessa maneira, o ensino organizado adequadamente promove seu desenvolvimento intelectual,

caracterizando-se como um fator relevante e imprescindível nesse processo. A partir dos ensinamentos desse teórico, faz-se necessário observar que a avaliação e mudança da prática pedagógica se apresentam como um dos principais desafios no cotidiano dos educadores, pois significam, ao mesmo tempo, uma revisão das práticas educativas, sua superação por meio de estudos e a proposição de uma educação que favoreça a promoção intelectual de crianças e jovens indígenas, uma vez que as condições históricas influenciam o seu processo de desenvolvimento.

Percebemos, por meio dessas questões, o quão importante é a escola na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, independentemente de sua situação cultural, física, intelectual ou econômica.

### **3.2 AS CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO E DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Para falarmos em bilinguismo, inicialmente, é necessário verificar que, no Paraná, os grupos Kaingang falam sua língua materna. Na Terra Indígena Faxinal, cuja população está estimada em 600 pessoas (FUNASA, 2010), todos são falantes da língua materna, sendo esta a primeira língua do grupo e utilizada em todas as relações cotidianas da T.I. Segundo informações do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), o estado do Paraná abriga dois dos maiores grupos étnicos falantes da língua materna: os Kaingang e os Guarani.

O quadro a seguir mostra-nos as 10 línguas indígenas mais faladas no Brasil.

Relação das 10 Línguas Indígenas Mais Utilizadas – Brasil 2005	
Língua Indígena	Nº de Alunos
1. Tikuna (Ticuna)	18.591
2. Guarani Kalowá	11.102
3. Guajajara (Tenetehára)	9.261
4. Makuxí	7.511
5. Nheengatú (Língua Geral Amazônica)	5.990
6. Teréna (Tereno)	5.011
7. Akwén Xavante	4.689
8. Kaingang do Paraná	4.641
9. Mundurukú	3.455
10. Wapixána	3.170

Fonte: Censo Escolar Inep/MEC  
 Nota: Entre parênteses são destacadas outras possibilidades de auto-identificação do falante, como o nome do povo, família lingüística ou localização geográfica daquele grupo de falantes

**Quadro 1:** Relação das 10 línguas indígenas mais utilizadas no Brasil 2005  
 Fonte: Censo Escolar Inep/MEC

Essa realidade sociolinguística tem sido considerada nos discursos e políticas educacionais para a educação escolar indígena, cujo bilinguismo vem sendo proposto desde meados da década de 1950, como pretendemos mostrar com os documentos internacionais já apresentados. No entanto, Megale (2005) aponta que bilinguismo e educação bilíngue não são conceitos simples e que existem diversas acepções dos termos, difundidos a partir das mudanças processadas no século XX.

No mesmo sentido, os estudos de Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 3) destacam que “[...] o bilinguismo apresenta muitas formas e configurações e as diferentes classificações de bilinguismo variam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção”.

Diante disso, várias são as definições de bilinguismo. Consideramos mais apropriada a seguinte situação dos indígenas Kaingang: “[...] um indivíduo bilíngue 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; BLANC, 2000, p. 6 apud MEGALE, 2005, p. 5).

Assim, a definição comumente

[...] de bilíngüe é a do indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngües? Devem-se levar em conta auto-avaliação e auto-regulação ao definir quem é bilíngüe? Existem graus diferentes de bilingüismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilingüismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (BARKER; PRYS, 1998 apud LI WEI, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 2).

No mesmo viés, Barker e Prys (1998 apud MEGALE, 2005, p. 2), assim como Li Wei (2000 apud MEGALE, 2005, p. 2) definem que bilíngüe é o indivíduo que possui duas línguas. Porém, “[...] deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas”.

Mackey (2000 apud MEGALE, 2005, p. 3) defende que, ao determinar o significado de bilingüismo, é necessário considerar quatro situações:

- a primeira é referente ao *grau de proficiência*, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis lingüísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente.
- a segunda questão proposta por Mackey destaca a *função e o uso das línguas*, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilingüismo.
- a terceira questão levantada diz respeito à *alternância de código*. Segundo Mackey, deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra.
- e, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilingüismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por *interferência*.

Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005) pretendem ir além dos fatores apresentados acima e consideram que o bilingüismo é um fenômeno multidimensional. Destacam, então, seis dimensões: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; *status* das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Essas dimensões são definidas pelos autores da seguinte forma:

1- A *competência relativa* diz respeito à relação entre as duas competências linguísticas. Dessa maneira, há as definições de bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. Ou seja,

[...] bilíngüe balanceado é o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas. Deve ser ressaltado que ser considerado bilíngüe balanceado não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas significa que em ambas o indivíduo em questão atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual grau de competência é este. Por bilíngüe dominante entende-se o indivíduo que possui competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa (doravante L1). (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 3).

2- Na *organização cognitiva*, estão presentes os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. No bilíngüe composto, o indivíduo possui somente uma representação cognitiva para duas traduções análogas. Porém, o indivíduo que possui representações diferentes para duas traduções iguais é considerado bilíngüe coordenado. Segundo Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 4),

[...] deve ser enfatizado que um indivíduo bilíngüe pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que esta distinção não se refere a diferentes níveis de competência linguística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição. Embora haja uma grande ligação entre o tipo de organização cognitiva, idade e contexto de aquisição, não existe correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e idade de aquisição da língua. É verdade, porém, que um indivíduo que aprendeu as duas línguas quando criança no mesmo contexto, provavelmente apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Enquanto que um indivíduo que aprendeu a L2 em um contexto diferenciado da sua L1 pode apresentar representações distintas para duas traduções equivalentes.

3- A *idade de aquisição* das línguas é tida como imprescindível, ou seja, influencia os diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo, como o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. Conforme a idade de apreensão da segunda língua, ocorre o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil acontece concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo, o qual pode influenciá-lo. Para Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 4),

O bilingüismo infantil subdivide-se: em bilingüismo simultâneo e bilingüismo consecutivo. No bilingüismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas as mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilingüismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases lingüísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme aponta Wei (2000). Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como bilingüismo adolescente e por bilingüismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta.

4- A presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão. A esse respeito, os autores destacam que

*a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança que está adquirindo esta língua, classifica-se o bilingüismo como bilingüismo endógeno ou bilingüismo exógeno. No bilingüismo endógeno, as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. No bilingüismo endógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 5).*

5- De acordo com o *status*

[...] atribuído a estas línguas na comunidade em questão, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilingüismo. A primeira delas é o bilingüismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilingüismo subtrativo<sup>12</sup>, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1 (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 5).

6- Por fim, nessas concepções, indivíduos bilíngues recebem a seguinte diferenciação em termos de *identidade cultural*: bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais.

Como bilingüismo bicultural, entende-se o indivíduo bilíngüe que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No bilingüismo monocultural, o indivíduo bilíngüe se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngüe pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1

e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, o bilingüismo descultural se dá quando o indivíduo bilíngüe desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2. (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 5).

Considerando a complexidade em definir bilinguismo, Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 3) assinalam que as diversas variações na classificação sobre o bilinguismo resultam do fato de não haver um consenso nas respostas: “[...] O que significa conhecer duas ou mais línguas?” “Quanto um indivíduo precisa conhecer mais de uma língua para ser classificado como indivíduo bilíngüe? [...]”. Dessa forma, as respostas a essas perguntas acarretaram a Hipótese do Duplo Monolíngüe (SAER, 1922 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), no qual o bilíngüe caracteriza-se pela junção de dois indivíduos monolíngües em uma mesma pessoa; desse modo, seria necessário o mesmo desempenho nas duas línguas “aos falantes monolíngües de cada uma delas” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 4).

Grosjean (1985, 1997 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 4) repreende essa hipótese, pois afirma ser uma visão fragmentada do bilinguismo.

[...] um indivíduo bilíngüe não é a soma de dois monolíngües, pois os bilíngües usam cada uma de suas línguas para diferentes propósitos, em contextos distintos e ao comunicar-se com interlocutores diferentes. Isso significa dizer que é praticamente impossível atingir-se uma proficiência total em duas ou mais línguas, considerando-se as quatro habilidades lingüísticas (fala, escrita, compreensão auditiva e leitora) e cada um dos subcomponentes lingüísticos de cada língua (morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, discurso e fonologia).

Cook (2003 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 4) corrobora essa ideia, ao afirmar que

[...] os bilíngües usam as línguas para diferentes propósitos daqueles dos monolíngües; além disso, aqueles possuem um sistema lingüístico de muito maior complexidade. Portanto, os parâmetros usados para avaliar o conhecimento que um falante monolíngüe possui da sua língua materna não deveriam ser utilizados como parâmetro para avaliar o conhecimento que os bilíngües têm de cada uma de suas línguas.

Nesse sentido, Butler e Hakuta (2006 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5) destacam também que “[...] o uso da linguagem por um indivíduo bilíngüe é

fortemente subordinado a um contexto específico”. Para esses estudiosos, a relação entre os interlocutores, o ambiente, fatores psicológicos e físicos dos indivíduos são questões que influenciam não apenas “[...] o grau de proficiência que os indivíduos irão adquirir em cada um dos domínios de habilidade (fala, escrita, etc.) nas duas ou mais línguas, como também determinam em que medida os indivíduos irão alternar entre um e outro sistema e se serão capazes de usá-los de forma separada” (BUTLER; HAKUTA, 2006 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5).

Para essa mesma questão, Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 7) assinalam que “[...] o bilingüismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, inter pessoal, inter grupal e social”. A definição de bilíngües como indivíduos que conhecem e utilizam duas línguas, que não seriam usadas no mesmo contexto nem com o mesmo domínio e proficiência, foi apresentada por Vaid (2002 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008) da seguinte maneira:

[...] podemos considerar que mais da metade da população mundial é bilíngüe. Além disso, se seguirmos essa conceptualização, poderemos compreender o bilingüismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilingüismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Essa definição, calcada no uso, implica uma visão dos bi/multilíngües como pessoas com *diferentes graus de competência nas línguas que usam*. Assim, os bilíngües e multilíngües podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo, entre outros motivos. (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5).

Em termos de educação bilíngüe, a conceituação também não é simples, sendo diferente em países e contextos, devido a aspectos étnicos e sócio-políticos dos educadores e das políticas educacionais. (MEGALE, 2005).

Mackey (1972 apud MEGALE, 2005, p.7) destaca que

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. [...] [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (MACKKEY, 1972 apud GROSJEAN, F., 1982, p. 213).

Para a definição de educação bilíngue sob o enfoque da sociolinguística, Fishman e Lovas (1970 apud MEGALE, 2005) fundamentam-se em três categorias: intensidade, objetivo e *status*. A categoria intensidade compreende quatro modelos de programas bilíngues. O primeiro é o *bilinguismo transicional*, que consiste na situação em que a L1 é utilizada somente como um meio facilitador na mudança para a L2. O segundo é tido como *bilinguismo mono-letrado*, no qual a escola trabalha com as duas línguas nas atividades pedagógicas, porém a criança é alfabetizada somente na L2. O terceiro aspecto é o *bilinguismo parcial bi-letrado*, que se caracteriza pelo fato de que ambas as línguas são usadas tanto para a escrita quanto para a fala. No entanto, para as matérias denominadas culturais, como história, artes e folclore, é usada somente a L1; por sua vez, a L2 é usada para as demais matérias. O quarto é o *bilinguismo total bi-letrado*, compreendendo que todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os aspectos (FISHMAN; LOVAS, 1970 apud MEGALE, 2005).

No que se refere à categoria objetivo, a educação bilíngue pode ser classificada em três distintos programas. O primeiro é o *programa compensatório*, no qual a criança aprende a L1, objetivando a melhor integração no contexto escolar. O segundo é o *programa de enriquecimento*. Conforme Cox e Assis-Peterson (2001 apud MEGALE, 2005), ambas as línguas são ensinadas desde a alfabetização e utilizadas como uma forma de ensino dos conteúdos. O terceiro é o de *manutenção do grupo*, “[...] no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas” (FISHMAN; LOVAS, 1970 apud MEGALE, 2005, p. 8).

A categoria *status* compõe quatro dimensões, como apontam Fishman e Lovas (1970 apud MEGALE, 2005, p. 9). A primeira delas é a língua de importância primária *versus* a língua de importância secundária na educação. A segunda dimensão enfatiza a língua de casa *versus* a língua da escola. A terceira dimensão é caracterizada pelo contraste entre a língua mais importante na sociedade e a língua de menor importância. Finalmente, a quarta dimensão prioriza a relação entre a língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.

Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 9) apresentam a *educação bilíngue* como “[...] qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Esses autores não compreendem, como educação bilíngue, os programas em que a L2 ou língua estrangeira é considerada uma matéria sem finalidade

acadêmica. Ressalta ainda que, em alguns casos, apesar de o ensino da L2 fazer parte do programa bilíngue, muitas vezes, ignoram não apenas casos de mudança do código linguístico, com o ensino sem planejamento pedagógico apropriado, mas também casos de submersão, ou seja, a língua materna da criança é ignorada na instituição escolar e ela frequenta aulas ministradas na língua nativa de outro grupo etnológico.

Na definição de Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 9), os programas de educação bilíngue possuem as seguintes categorias:

Na primeira categoria, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda categoria, a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

Há também a divisão da educação bilíngue, como assinala Megale (2005), para as crianças do grupo dominante e para os grupos minoritários. Na educação bilíngue para as crianças de grupos minoritários, devemos considerar que são crianças de comunidades vulneráveis economicamente, como os grupos indígenas no Brasil. Por sua vez, a educação bilíngue do grupo dominante caracteriza-se como uma educação elitista, na qual se objetiva ensinar um novo idioma, geralmente aquele que predomina nas relações econômicas internacionais.

De forma geral, os documentos da política educacional não definem qual bilinguismo deve ser utilizado nas escolas indígenas, obviamente por sua complexidade. A política apenas prescreve, mas não propõe o aprofundamento das questões, deixando a “escolha” sob a responsabilidade dos indígenas. Porém, além da falta de formação já mencionada, no Paraná, não se formou nenhum linguista indígena e poucos são os linguistas não indígenas que conhecem as realidades das Terras Indígenas sobre as quais desenvolvem seus estudos.

### **3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Para refletirmos sobre o bilinguismo na escola indígena, é necessário observar que, historicamente no Brasil, a educação escolar indígena responde a interesses civilizatórios que acarretaram a dominação, imposição de costumes e exclusão social da população

indígena. Ou seja, de acordo com Vêras (2002 apud SOUZA, 2008, p. 225), a exclusão social “[...] se faz presente na nossa sociedade desde que os portugueses aqui desembarcaram, ou seja, em todos os períodos da história brasileira, a partir da colonização, houve processos excludentes”.

No processo de colonização, os portugueses preocuparam-se em arrecadar riquezas para a metrópole, assim como cuidar de converter as almas para a religião católica. (MORTATTI, 2004). Para a autora, os padres da Companhia de Jesus foram os precursores desse processo. Em 1549, ao criarem as “[...] escolas de ler, escrever e contar”, com o objetivo de catequizar, “para cristianizar, e instruir, para civilizar, os índios, considerados gentios, ou seja, pagãos e ‘papel branco’ ou ‘*tabula rasa*’, onde se poderia escrever a palavra de Deus e o que mais se quisesse” (MORTATTI, 2004, p. 49).

Essa atividade educativa teve início em 1553 quando o padre José de Anchieta

[...] iniciou a “transcrição alfabética e a gramaticalização” da língua tupi, considerada a mais comum dentre as línguas indígenas existentes na época. Essa língua passou a ser denominada de “língua geral” e a ser utilizada no ensino e conversão dos índios, embora a língua oficial fosse o português da metrópole. Assim, as “escolas de ler, escrever e contar” se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética, como meio de inserção dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada (MORTATTI, 2004, p. 50).

Na ação pedagógica, os jesuítas tinham como foco as crianças indígenas, as quais seriam um meio para a divulgação dos novos conhecimentos aos mais velhos, como intérpretes e para ajudarem nas atividades religiosas. Gradativamente, houve “[...] a mistura de índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal, tanto nas “escolas de ler e escrever, onde o ensino primário deveria ser um prolongamento da catequese, quanto nos colégios, cujo objetivo inicial era preparar novos missionários” (MORTATTI, 2004, p. 50). A autora destaca que, com o passar dos anos, a educação jesuítica voltou-se para os filhos dos colonizadores e senhores de engenho, mesmo sem vocação para a vida religiosa, pois era o único meio de instrução e formação intelectual para o ingresso nas universidades portuguesas.

Mortatti (2004, p. 51) mostra a existência de

[...] um grande número de pessoas que não sabia ler e escrever nem tinha instrução elementar, ou de primeiras letras. Mas essas pessoas não se autodenominavam analfabetas, nem iletradas, o que vale especificamente para os índios, que sequer conheciam a existência do alfabeto, assim

como as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral quando ainda intocada pela cultura letrada dos portugueses. Processo complexo, a escolarização do índio envolveu, concomitantemente, a criação de uma escrita alfabética para a língua geral (materna), o aprendizado de uma segunda língua, o português oral e escrito, e a imposição de uma cultura ágrafa sem sistema de escrita (a-letrada e pré-letrada), centrada na oralidade, para uma cultura grafocêntrica (dos portugueses), dotada de um sistema de escrita, e letrada, centrada nas Humanidades e nas Ciências.

Outro estudioso do período, Moll (1996, p. 13), destaca que a educação jesuíta (1549-1759) caracterizou-se com um meio para a formação da elite colonial, além de instruir e catequizar os indígenas. Dessa maneira, no início, a atuação jesuíta definia-se pelo dualismo: “[...] formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para a conversão ao catolicismo e servidão. Para aqueles, um saber elaborado; para estes um saber rudimentar”.

A autora afirma que, desde o início da colonização, o processo de educação escolar reproduziu as relações sociais mais amplas, estando marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Dessa maneira, o saber tido como o cerne do trabalho escolar era privilégio do grupo economicamente hegemônico. Com o monopólio da língua escrita, nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX, pelos jesuítas e a aristocracia, especialmente masculina, prevalecia a sobreposição cultural, isto é, a cultura que se valorizava era a europeia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a nativa (índia, politeísta e analfabeta).

Sob esse viés, conforme Faustino (2006), a educação escolar indígena teve por objetivos catequizar e disciplinar as populações indígenas, tendo em vista integrá-las como mão de obra ao mercado de trabalho e liberar as terras por eles ocupadas para a comercialização. As estratégias de dominação envolviam a proibição do uso das línguas nativas e o abandono das tradições. O objetivo do projeto colonizador era inserir essas populações no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado (FAUSTINO, 2006, p. 29).

Nesse processo, que vigorou por muitos séculos, conforme Adelaar (1991, 1998 apud BAGGIO), houve a perda de muitas línguas, devido ao avanço das relações de produção e entrada de línguas coloniais em detrimento das maternas. Hale (1999 apud BAGGIO) afirma que as nações colonizadoras impuseram suas línguas, como o meio de

comunicação predominante, ocasionando a destruição das línguas de diversas comunidades.

O relatório do Ministério da Agricultura, de 1942, demonstra que a finalidade da escola era transformar o indígena em um não indígena. O currículo compreendia “[...] técnicas agrícolas, civismo e higiene, condições que, segundo as concepções da época, eram importantes para a civilização. Fica claro, portanto, nesse projeto, o apagamento da identidade indígena em favor da nacionalização desses grupos” (ROCHA, 2003 apud PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 382).

O referido documento relata a falta de interesse por parte das crianças e de seus pais pelo ensino ofertado à época. Com base nesses pontos, e atento às orientações internacionais, por exemplo, o *Relatório Merian*, de 1928, já mencionado, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) principia um diagnóstico, com a finalidade de instituir uma escola mais preocupada com a realidade indígena, uma escola fora dos padrões vigentes.

A esse respeito, Pimentel da Silva (2006) comenta:

A preocupação era com os povos considerados não aculturados, para os quais se buscava criar uma escola diferenciada, denominada Casa do Índio, ou seja, diferente da escola tradicional em que se realizavam, por exemplo, aulas de confecção de roupa para as meninas e de carpintaria, funilaria e trabalho em couro para os meninos. Nesse tipo de escola, meninos e meninas estavam sempre separados e sujeitos a uma disciplina rigorosa, totalmente estranha a seus costumes. Eram também obrigados a falar somente o português. Aquela escola não vigorou. A que perdurou foi a da civilização (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 382).

Observa-se, desde o período do SPI, a preocupação com uma escola diferenciada, mais apropriada ou mais próxima às realidades indígenas.



**Fotografia 6:** Alunas da escola mista General Rondon, Posto Indígena Taunay, 1942  
Fonte: SCHULTZ, Harald. Museu do Índio/FUNAI. In: Projeto Memória Rondon. Disponível em:  
<<http://www.projeto memoria.art.br/rondon/principios-educacao-dirigida.jsp>>



**Fotografia 7:** Meninas Terena em frente à escola Gal, Rondon, Mato Grosso do Sul, 1942  
Fonte: SCHULTZ (1942)

Pimentel da Silva (2006, p. 382) elucida que, nos anos de 1960, instituem-se, nas Terras Indígenas, as escolas rurais, baseadas na ideologia desenvolvimentista, ou seja, “[...] essas escolas passaram a ter como objetivo transformar o índio em pequenos produtores rurais, reafirmando mais uma vez a política de integrá-los à sociedade não indígena por meio do trabalho, dessa vez, como um produtor rural”.

O autor descreve que, no período de atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967 e, posteriormente, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de 1967 a 1971, a educação escolar indígena acontecia em língua portuguesa, ministrada ora por missionários, ora por professores daquela instituição.

A partir de 1972, a FUNAI reformula a política educacional, decretando que:

- a) a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilíngüe;
- b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar. (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 383).

Reafirma-se essa política no documento Estatuto do Índio<sup>18</sup> (Lei nº 6001/73). Conforme o Título V, que trata da educação, cultura e saúde, foi estabelecido em seu Art. 48: “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.” E de acordo com o Art. 49, “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.”

Pimentel da Silva (2006) afirma que, para efetivar essa modalidade de ensino, a FUNAI realizou uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição religiosa americana. A partir desse momento, tem início uma nova política educacional, com a utilização do ensino bilíngüe de transição, também denominado ensino bilíngüe de civilização. Para a execução dessa política, promoveram, pela primeira vez em âmbito nacional, cursos de formação de monitores bilíngües<sup>19</sup>. Conforme consta no relatório do

<sup>18</sup> O Estatuto do índio, ainda em vigor, criado por meio da lei nº 6.001, promulgada em 19 de dezembro de 1973 no governo de Emílio Garrastazu Medici, “legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possuía interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 33).

<sup>19</sup> “O propósito do curso era ensinar os monitores indígenas a lerem e escreverem em suas línguas maternas, condição essencial para que eles pudessem alfabetizar as crianças nessas línguas. Produziram-se cartilhas, que foram usadas para alfabetizar as crianças. [...] Os professores não-indígenas, embora fizessem parte da mesma escola que os monitores, desconheciam a função desses profissionais, como também, na grande maioria, não acreditavam no trabalho deles.” (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 383).

SIL (1986), esses cursos iniciaram com os Kaingang em 1970, com os Karajá em 1971, com os Guajajara em 1972 e, posteriormente, com os Maxakali em 1980.

Como podemos observar, desde os jesuítas até o SIL, há a permanência intensa de ordens religiosas católicas e protestantes, coordenando projetos de educação escolar indígena por longos períodos. Porém, com a nova política internacional, inserida em um conjunto de políticas de reconhecimento e respeito à diversidade cultural e inclusão social para grupos desfavorecidos, o MEC<sup>20</sup> assumiu essa modalidade de ensino, a partir da década de 1990, reelaborando as ações a serem desenvolvidas e assuntando caráter laico ao ensino, embora as igrejas que se instalaram permaneçam atuantes na grande maioria das Terras Indígenas.

Com as novas orientações da política educacional internacional para as minorias étnicas,

[...] os governos nacionais realizam as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas. Cada país tem buscado identificar e construir seus termos específicos de oferta de educação, produzindo-se um enriquecimento e diversificação das reformas educativas relativas às sociedades indígenas [...] (MUÑOZ, 1998 apud MONTE, 2000, p. 119).

Apesar da mudança na Constituição Federal, no final dos anos de 1980, e o atual discurso de diversidade e inclusão, podemos observar a continuidade da expropriação/exclusão dos grupos indígenas no Brasil: “[...] desde a chegada dos portugueses, tem sido de exclusão, exploração, culminando no massacre da maioria das etnias que existiam e das línguas por elas faladas. Este quadro não foi muito modificado com o passar dos tempos, essas comunidades continuam sendo negadas, apagadas, no interior de nossa sociedade [...]” (SOUZA, 2008, p. 229).

Souza (2008, p. 229) mostra que a “hierarquia das raças” sempre esteve presente em nossa história e os indígenas foram tidos como inferiores; assim, estendeu-se o racismo<sup>21</sup> a essas culturas, inclusive em relação à linguagem. Esse racismo se revelou “por

---

<sup>20</sup> Ministério da Educação criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

<sup>21</sup> Conforme Faustino (2006), estudos feitos por Callinicos (1995, p. 8) destacam que o racismo como o conhecemos hoje “desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do ‘Novo Mundo’ tendo sido fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. Suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo. O racismo hoje resulta das divisões que foram fomentadas entre diferentes grupos de trabalhadores, cuja competição no mercado de trabalho é intensificada pelo fato de que

meio da imposição do ensino bilíngüe em terras indígenas, pelo fato de ter se constituído como uma norma, um modo de regulação nas bases da língua do colonizador”.

O autor salienta que a “hierarquia das raças” é também aplicada às línguas das comunidades indígenas, que por serem tidas como inferiores em relação ao português, resultam em meios de homogeneizar as diferenças. Isto é, ao longo da história, o ensino bilíngüe foi uma forma de impor o português ao indígena.

Nessa concepção,

[...] por meio de um bilinguismo de transição ou bilinguismo de substituição, trabalhados na base de uma exogramatização, ou seja, uma transferência linguística. Neste caso, houve a transferência, a substituição de determinadas línguas indígenas para a língua portuguesa. O bilinguismo, trabalhado nas bases da exogramatização, contribuiu com a redução de falantes das línguas indígenas de modo geral. A exogramatização é a manifestação na linguagem de uma exotransferência, transferência cultural ampla, responsável por deslocar sentidos fixados culturalmente (HONÓRIO, 2006 apud SOUZA, 2008, p. 229).

Para Monte (1994), as atividades de apreensão e desenvolvimento da fala na Língua Materna (LI ou L1) e/ou 2ª Língua, Portuguesa (LP), são menos valorizadas do que as relacionadas à escrita, pois

[...] a oralidade, em suas habilidades de produção-falar e de recepção-entender, tem sido praticada por professores e alunos, em sala de aula, mais como veículo para as atividades escolares de lecto-escritura<sup>22</sup>, ou como veículo de interações informais; e menos como objeto em si de conhecimento curricular [...] (MONTE, 1994, p. 54).

---

os mesmos, frequentemente, vem de diferentes partes do mundo, agrupados no interior das fronteiras de um mesmo Estado pelo apetite insaciável do capital por força de trabalho. Dessa forma, o racismo serve para jogar os trabalhadores uns contra os outros, e para impedi-los de combater efetivamente os padrões que exploram a todos eles, independente de sua cor ou origem nacional.” Para autor, o racismo existe onde um grupo de pessoas é discriminado com base nas características inerentes ao grupo. Assim, “o racismo é frequentemente associado a uma diferença na cor da pele dos opressores e oprimidos, mas isso não é de nenhum modo uma condição necessária para existir o racismo. Os irlandeses foram vítimas de racismo especialmente na Grã-Bretanha do século 19, apesar de serem tão brancos quanto os ‘nativos’. O anti-semitismo moderno é um outro caso de racismo que não é baseado em diferenças de cor. Há um sentido no qual a diferença de cor não é sequer uma condição suficiente para a existência de racismo. Onde essa diferença está envolvida é como parte de um complexo de características – por exemplo, inteligência inferior, preguiça, sexualidade super-ativa, no caso do estereótipo ocidental tradicional dos africanos – que são atribuídas ao grupo oprimido e que servem para justificar a sua opressão. O que importa realmente é a idéia de um conjunto sistemático de diferenças – do qual as diferenças físicas visíveis são uma parte – entre opressores e oprimidos, mais do que as diferenças físicas em si” (CALLINICOS, 1995, p. 10).

<sup>22</sup> “Lectoescrita é a capacidade mínima de ler e escrever determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no dia a dia. A lectoescrita difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso. [...]” (VENESKY, 1999 apud MORTATTI, 2004, p. 45).

A pesquisa de Monte (1994) foi desenvolvida com professores bilíngues e estudantes na região acreana e mostrou que

[...] a oralidade está construída socialmente na consciência metalingüística desses indivíduos como uma ordem de fatos e conceitos de natureza distinta e descontínua com relação à escrita. E que esta condição dicotômica da compreensão do que é oral e do que é escrito é um fator importante na construção de práticas de alfabetização bilíngue nas escolas indígenas. (MONTE, 1994, p. 54).

Na análise da autora, as salas de aula das escolas nas aldeias fazem o uso somente dos atos verbais escritos, enquanto “[...] as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do cenário que configura a cena escolar” (MONTE, 1994, p. 54). Para essa questão, é necessário compreender e considerar o contexto de bilinguismo onde essas relações se constituem, ocorrem:

[...] o binômio oral/escrito vem sendo concebido e realizado, na escola e mesmo fora dela, distintivamente em duas línguas: o lugar do oral, no meu entender, está sendo ocupado preferencialmente pelas línguas indígenas, quando língua materna ou 1ª língua. O lugar da escrita pela língua portuguesa, na maioria dos casos, 2ª língua destes falantes. O que daria na construção do seguinte enunciado: Oralidade = 1ª Língua ou Língua Indígena e Escrita = 2ª Língua ou Língua Portuguesa (Oral = L1/LI x Escrita = L2/LP). (MONTE, 1994, p. 55).

Assim, “[...] a aquisição da escrita em português tem ocorrido de forma complementar, às vezes, descontínua, com relação ao seu processo de aquisição oral” (MONTE, 1994, p. 55), pois as práticas de alfabetização bilíngues consistem em transferir as habilidades escritas apreendidas em L2 ou Língua Portuguesa para as L1, Línguas Indígenas ou maternas, de modo que aprendem a ler e escrever em português, mesmo de forma incipiente, para depois aprender a L1 ou LI, Língua Indígena escrita. Dessa forma, passam a utilizar, em diversas situações, a escrita da Língua Portuguesa, o que resulta na

[...] assimetria na distribuição sociogeográfica da lectoescritura em Língua Portuguesa (LP), com relação à escrita em Língua Indígena (LI), reforça e expressa a representação do binômio oral/escrito como elementos descontínuos e independentes. Ao mundo oral se funde a Língua Indígena e ao escrito, a Língua Portuguesa. A língua materna está relacionada às esferas sociais da tradição oral, enquanto na língua portuguesa se constrói e pratica grande parte das ações verbais e

interacionais das nascentes práticas de letramento, cada vez mais necessárias e presentes nestas sociedades. (MONTE, 1994, p. 55).

Na situação descrita, indivíduos bilíngues utilizam cada uma das línguas com finalidades diferentes, em contextos distintos e ao se comunicarem com interlocutores diferentes (GROSJEAN, 1985, 1997 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Essa dualidade entre oralidade e escrita ocorre no contexto de interações dentro e fora da comunidade, ou seja, os limites da terra indígena determinam o uso de uma ou outra língua. Assim, fala-se mais L1 na comunidade, nas reuniões, festas, bem como nas práticas sociais coletivas de caça, pesca e artesanato; por sua vez, a LP é falada fora da comunidade, na cidade e no comércio (MONTE, 1994).

Para Monte (1994, p. 56), essa dualidade pode ser apresentada na seguinte especificidade da oralidade e da escrita: “[...] a escrita, oriunda e integrada ao ‘mundo dos outros’, linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita [...]”. Dessa forma, estudos apresentam a ausência de práticas de ensino/aprendizagem do português oral nas escolas e da língua indígena escrita.

Em decorrência dessa ausência, há o risco da perda histórica da língua, caso não sejam tomadas medidas tanto pedagógicas, como linguísticas, entre outras, e se não houver a ação consciente dos envolvidos, isto é, dos próprios falantes e dos agentes. Desse modo, é preciso haver “[...] incentivo sistemático de atos de escrita e leitura em LI, que sejam relevantes e façam sentido social para a vida da comunidade” (MONTE, 1994, p. 63).

Macedo (2000, p. 92) reforça que, por esse motivo, é indispensável que professores e representantes políticos compreendam ser a língua,

[...] inevitavelmente, uma das principais preocupações de uma sociedade que, se libertando do colonialismo e se recusando a ser arrastada para um neocolonialismo, busca a própria recriação. É da máxima importância que se dê a mais alta prioridade à incorporação da língua dos alunos como língua principal de ensino na alfabetização. Por meio da própria língua é que serão capazes de reconstruir a própria história e a própria cultura.

Para Vigostski, autor cuja perspectiva é defendida neste trabalho, o bilinguismo pode ser compreendido pela seguinte analogia:

[...] aquilo em que se manifesta a força da língua estrangeira da criança é a fraqueza da língua materna e, ao contrário, no campo em que a língua materna revela toda a sua força a língua estrangeira se mostra fraca.

Assim, a criança usa com perfeição todas as formas gramaticais da língua materna mas não tem consciência dela. Ela declina e conjuga mas não tem consciência do que faz. Constantemente não consegue definir o gênero, o caso, a forma gramatical que utiliza corretamente na respectiva frase. Mas na língua estrangeira, desde o início, ela difere as palavras do gênero masculinos e femininos, tem consciência das declinações e das modificações gramaticais [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 353).

[...] O aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna. A criança aprende a língua estrangeira já dominando o sistema de significados na língua materna e transferindo-o para a esfera da outra língua. Mas o contrário também acontece: o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. Permite à criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico, logo, dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das próprias operações linguísticas e dominá-la [...] o desenvolvimento da língua estrangeira no campo da língua materna é uma generalização dos fenômenos linguísticos e uma tomada de consciência das operações de linguagem, isto é, uma tradução desses fenômenos para o plano superior da linguagem consciente e arbitrária. É precisamente neste sentido que se deve entender a sentença de Goethe, segundo o qual “quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente a sua própria língua” (VIGOTSKI, 2009, p. 355).

Ao analisar o bilinguismo indígena, Monte (1994) destaca a importância do desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita em Língua Indígena (LI ou L1) e em Língua Portuguesa (LP), sendo necessário que os agentes desse processo, como professores, escritores e falantes, compreendam o sentido e a função social da escrita em sua língua, por meio

[...] da vivência progressiva e gradual de atos de escrita em LI, ampliando-a de seu tradicional circuito comunicativo oral. Para tal, faz-se necessário o incremento de políticas lingüísticas e educativas que priorizem as publicações de textos de autoria indígena nessas línguas e os processos de investigação etnolingüística, quando sob a responsabilidade compartilhada entre os professores e outros escritores indígenas. (MONTE, 1994, p. 64).

Para a compreensão da função social da escrita, é imprescindível observar os ensinamentos de Vigotski, para o qual

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças [...] A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite [...], deve ter significados para as crianças, tornando-se uma necessidade a ser despertada nelas, intrínseca a uma tarefa necessária e relevante para a vida [...] (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

No mesmo sentido, Pimentel da Silva (2006) afirma que as crianças apreendem a linguagem escrita ou oral quando percebem o valor da sua língua e a sua função social. Para o ensino da língua materna, como segunda língua, recomenda que o professor trabalhe com textos, pois estes despertam o interesse das crianças em adquiri-la, conhecê-la, possibilitam fazer relações entre o que já aprenderam e o que está aprendendo e permite perceber que suas línguas são relevantes, possuem uma estrutura gramatical, funções, conhecimento, saber e visão de mundo. Assim, as atividades de escrita e as de uso oral “podem contribuir com a revitalização das línguas ameaçadas. O importante é diversificar as motivações de uso da língua pelos indígenas, ou seja, planejar atividades ligadas a outros fazeres culturais e de prestígio social” (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 393).

Dessa forma, para que o ensino de língua na escola seja significativo, ou seja, possibilite a manutenção da língua, é necessária uma metodologia adequada à realidade sociolinguística da comunidade, bem como requer diagnóstico da situação de uso da língua indígena, envolvendo

[...] os conflitos lingüísticos, a vitalidade ou a anemia da língua, os empréstimos, e tipos de bilingüismo, entre outras dimensões. Essas informações são básicas na construção do planejamento lingüístico de revitalização de línguas ameaçadas ou de outras modalidades de ensino bilíngüe, trilingüe etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 392).

Nessa perspectiva, a educação bilíngue não impossibilita a aprendizagem da língua nacional.

Se o professor não-índio ensina o português, desde o início, a criança aprende a falar esta língua corretamente e com compreensão e, se o professor indígena ensinar a ler e escrever na língua materna, a criança poderá articular à leitura em português, tornando sua trajetória escolar mais eficiente e significativa (FAUSTINO; CHAVES; BARROCO; 2008, p. 164).

Macedo (2000) destaca que a alfabetização não é meramente o desenvolvimento de habilidades com a finalidade do domínio da língua padrão. A alfabetização revela uma ideologia que mais abdica do que valoriza as experiências culturais dos falantes das variedades linguísticas desprestigiadas, menosprezadas,

[...] mas, adicionalmente, a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional. [...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. A consciência de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere (MACEDO, 2000, p. 97).

Para Macedo (2000, p. 92), não devemos apenas fazer uso da língua para organizar e expressar ideias e experiências, como um meio de comunicação, mas também usá-la para sermos sujeitos, podendo desenvolver voz própria, adquirir valor, “[...] a autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua. Isso significa o que Mikhail Bakhtin define como [...] re-contar uma história em suas próprias palavras” (MACEDO, 2000, p. 92). Assim, a língua se torna uma prática de significação, um espaço de luta cultural e um instrumento que resulta em relações avessas entre os distintos grupos sociais.

Percebemos, como assinalam Barroco, Chaves e Faustino (2008, p. 153), que com o domínio da linguagem, o pensamento verbal, conceitual, avança das circunstâncias imediatas, concretas e práticas, possibilitando aos “[...] indivíduos estarem no mundo e nele intervir de modo mais intencional e complexo”. As autoras salientam que, quando tal domínio não se torna acessível, os indivíduos deixam de se desenvolver como sujeitos culturais.

Como salienta Mortatti (2004), observamos quão importante é compreender a educação como atividade peculiar e humana, cuja finalidade está na formação, ou seja, o desenvolvimento das especificidades do ser humano, sua habilidade de aprender e ensinar nas diversas ocasiões, espaços e momentos da vida. Além disso, ocorre a transmissão da tradição, que os adultos detêm, às gerações futuras, cuja finalidade é introduzir, no mundo público da cultura, as mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas, objetivando uma melhor condição social.

A educação tem, portanto, uma função mediadora: por meio dos processos educativos se constroem, de determinada maneira, determinadas relações dos indivíduos entre si e com a sociedade e a cultura. Nessa definição geral podem ser incluídos os vários tipos de educação e suas diferentes finalidades, que dependem das condições históricas e sociais em que ocorrem os processos educativos. (MORTATTI, 2004, p. 31).

A alfabetização – o ato de aprender a ler e escrever – é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade (MACEDO, 2000, p. 97). Assim, não deve ser pensada apenas como mera atividade mecânica de leitura e escrita desvinculada dos contextos históricos e ideológicos em que está inserida.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2007) revelam melhoria na educação escolar indígena a partir do final da década de 1990, porém

[...] as condições educacionais, embora tenham melhorado muito, ainda refletem um alto índice de analfabetismo. [...] Em 1991, as pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade detinham uma média de 2,0 anos de estudo, passando para 3,9 anos de estudo em 2000, enquanto para o conjunto das pessoas brasileiras é de 5,9 anos de estudo. (IBGE, Censo Demográfico, 1991/2000).

Pelos estudos teóricos mencionados e os dados da realidade de escolarização, podemos perceber a complexidade que envolve o ensino bilíngue na educação escolar indígena, porém este é tratado de forma simplificada pela atual política educacional, dando a entender que basta apenas a vontade do estado em editar leis, a anuência das comunidades falantes e o trabalho do professor indígena para que as crianças e comunidades de forma geral desenvolvam ou potencializem habilidades orais e escritas, tanto na língua indígena como na língua portuguesa.

## **4 OS KAINGANG DE FAXINAL: LÍNGUA, CULTURA E ESCOLA**

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que, na chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, a população indígena era de mais de 5 milhões de pessoas, “pertencendo a diversos grupos, denominados indígenas pelos europeus, e que, segundo antropólogos e historiadores, falavam mais de mil idiomas” (IBGE, 2008, p. 227).

Dados do Censo Demográfico 2000 (IBGE, 2005) constaram um aumento da população que se autodeclarou indígena. Essa foi uma realidade distinta da observada em 1991, ou seja, no Censo Demográfico desse período, o percentual de indígena em relação à população total brasileira era de 0,2%, um total de 294 mil indígenas no país, mas no Censo de 2000, foram 734 mil autodeclarados como indígenas, representando um crescimento de 440 mil indígenas. “[...] Com este resultado, o ritmo de crescimento anual, no período 1991/2000, foi da ordem de 10,8%, que incorpora muito mais a mudança na autoidentificação de um contingente de pessoas anteriormente identificadas em outras categorias, que um efeito demográfico” (IBGE, 2005, p. 21).

Na região sul, também se observa uma situação semelhante, ou seja, as pessoas identificadas como indígenas passaram de 30,3 mil (10,3%), em 1991, para 84,7 mil (11,5%), em 2000. A população Kaingang é de, aproximadamente, 30 mil pessoas, ocupando cerca de 30 Terras Indígenas em São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, esta seção tem por objetivo apresentar aspectos da história dos Kaingang no Paraná e da Terra Indígena Faxinal, discutindo o significado do termo “cultura” e sua relação com a sociedade capitalista.

### **4.1 OS KAINGANG E SUA PRESENÇA NO PARANÁ**

Conforme Mota (2009), os vestígios de materiais arqueológicos datam que, há cerca de 8.000 anos, o território paranaense foi habitado por diferentes populações humanas. Assim, a extensão da floresta atlântica da Serra do Mar, seguindo o curso dos rios, como rio Grande, o Tietê, o Paranapanema, o Ivaí e o Iguaçu, eram matas do vale do

Paraná que cobriam parte dos Estados de São Paulo, sul de Minas Gerais e norte do Paraná (RIBEIRO, 1982). Nas regiões de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e partes da Argentina, com extensões de florestas tropicais e campos,

[...] viviam os índios conhecidos como Coroados que segundo parece não despertaram o interesse dos bandeirantes como mão-de-obra escrava; talvez por serem mais aguerridos e pouco numerosos em relação aos grandes estoques humanos mais dóceis que existiam mais a oeste ou talvez porque, como gente de língua travada e que só conhecia uma agricultura muito primitiva, não dessem escravos de qualidade. Esses índios que viviam no recesso das matas, em São Paulo, Paraná e Santa Catarina, eram conhecidos como Guainá, Bugres ou Botocudos, de língua Kaingáng. Alguns deles que habitavam a orla das matas, haviam sido subjugados pelos criadores de gado vindos do sul e sobreviviam nos capões de mata, desde os campos de Guarapuava, Ivahy e Palmas até o Rio Grande do Sul (RIBEIRO, 1982, p. 101).

Mota (2009) afirma que estudos de arqueólogos e linguistas apontam a Região Sul, a parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Misiones, como originária dos Kaingang.

Embora não existam ainda data mais antiga que as dos Guarani, é provável que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo Estado os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Estado e ou sendo confinados nos territórios inter-fluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contra-fortes da Serra Geral, próximos ao litoral (MOTA, 2009, p. 84).

O autor afirma que, com a chegada dos Guarani e sua entrada nos vales dos rios, os Kaingang foram se deslocando para o centro-sul do Estado, ocupando territórios interfluviais; por sua vez, os Xokleng foram conduzidos aos contra-forte da Serra Geral, próximos ao litoral. No século XVII, como as populações Guarani foram praticamente dizimadas por doenças, escravidão e extermínio, os Kaingang voltaram a ocupar as regiões do centro do Paraná (MOTA, 2009). Assim,

[...] em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: Koran-bang-rê (campos de Guarapuava); Kreie-bang-rê (campos de Palmas); Kampor-rê (Campo Erê – sudoeste); Payquerê

(campos entre rios Ivaí e Piquiri hoje nos municípios de Campo Mourão, Mamborê, Ubitatã e outros adjacentes); Minkrinariê (Campo de Chagu, oeste de Guarapuava no município de Laranjeira do Sul); campos do Inhoó (em São Jerônimo da Serra). E quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná nos anos 30 a 50 desse século os Kaingang que já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, mas circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagi, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes (MOTA, 2009, p. 85).

Mota (2000 apud FAUSTINO, 2006) descreve que a guerra de conquista dos territórios paranaenses teve início nas primeiras décadas do século XVI, quando as expedições de Portugal e da Espanha cruzaram a região em busca de metais preciosos, escravos e de rotas ao Paraguai e Peru. Essa ação foi intensificada no século XVII,

[...] com a implantação das Reduções Jesuíticas e com as bandeiras paulistas que invadiram esta região capturando índios; prosseguiu no início do século XVIII, com a descoberta de ouro e diamantes no rio Tibagi e com as expedições militares que construíram fortificações e transitavam pelo território rumo ao Mato Grosso; recrudescer no século XIX, em nome do Estado Nacional, com a ocupação dos campos de Guarapuava e Palmas e, a partir da segunda metade do século, com a invasão dos territórios indígenas ao longo da bacia do rio Tibagi pelos grandes fazendeiros dos Campos Gerais paranaenses (MOTA, 2000 apud FAUSTINO, 2006, p. 162).

A história dos Kaingang, escrita por Tommasino e Fernandes (2003) para o Instituto Socioambiental (ISA, 2003), mostra que as primeiras tentativas de conquista e ocupação dos territórios Kaingang se iniciam na segunda metade do século XVIII, na província do Paraná, que abrangia uma grande parte do Estado de Santa Catarina. Onze expedições foram organizadas pelo Tenente-coronel Afonso Botelho<sup>23</sup>, entre 1768 e 1774, cujo objetivo era reconhecer as terras no interior da província e se apropriar delas. A expedição comandada pelo Tenente Bruno Costa, em 1770, chegou aos campos de Koranbang-rê, atual Guarapuava. O relatório da expedição diz que

[...] viram um claro para a parte do Norte, que mostrava ser de grande fogo; e logo, na manhã seguinte, sendo nos princípio de setembro, fez o dito Tenente passar o rio para aquele lado, o Sargento Manoel Lourenço, a examinar aquelas terras para onde viram o fogo aquela noite antecedente e, perto do meio dia, saíram ao campo, onde toparam um rancho comprido e reconhecendo-o com cautela, vendo que não aparecia gente, se chegaram a êle e acharam ser paiol do gentio, onde guardavam

<sup>23</sup> Conforme Tommasino (1995), o Tenente-coronel Afonso Botelho, de 1768 a 1774, “[...] empreende 13 bandeiras ou expedições com o objetivo de reconhecer e tomar posse do interior da Província paranaense. Os Kaingáng resistiram mais de um século à invasão e conquista dos Campos Gerais que se iniciou em 1770”.

seus mantimentos das roças (...) voltaram logo a dar parte ao Tenente, trazendo-lhe algumas espigas de milho, feijão e outros sinais (...) Tanto que o Tenente recebeu as notícias, se resolveu entrar com todos os camaradas e trem aos campos, o que fez por cima do passo do Funil, saindo a eles a 8 de Setembro (...) Logo cuidaram em entrincheirar, dando princípio a um forte e que puseram o nome de N.S. do Carmo, de onde o Tenente deu parte daquele descobrimento (MACEDO, 1951 apud TOMMASINO, 1995, p. 86).

Os autores afirmam que, em 1771, outras expedições chegaram a esses territórios, uma comandada por Martins Lustosa e outra, pelo Tenente Cândido Xavier. Os contatos com os Kaingang do Koran-bang-rê foram inicialmente amistosos, pacíficos, com a distribuição de presente. Mas não demorou uma reação dos indígenas, que desconfiaram de que essa amizade não era bem intencionada.

Assim, Tommasino e Fernandes (2003) destacam que, nesse período, as expedições localizaram territórios ocupados por vários grupos indígenas – Kaingang, Guarani, Xokleng, Xetá –, resultando nas primeiras tentativas de ocupação territorial de não indígenas na província do Sul, porém depararam com as reações violentas dos índios.

Conforme Tommasino (1995), as expedições para os campos de Coran-bang-rê objetivavam a conquista das terras Kaingang e a imediata implantação da nova ordem política, social e cultural.

A expedição estava armada para enfrentar as forças indígenas, compunha-se dos representantes da estrutura social invasora: trazia a hierarquia militarizada para garantir a conquista; várias famílias de civis que se fixariam como agricultores e criadores além de trabalhadores de diversos tipos; e o representante da igreja, o capelão, ministraria serviços religiosos aos colonos e catequese aos índios. Traziam também objetos para **afagar a bugrada**<sup>24</sup>. A minuciosa descrição da organização dessa expedição, seja em recursos materiais, seja em recursos humanos, revela, irrefutavelmente, a certeza da presença indígena nas terras a serem conquistadas (TOMMASINO, 1995, p. 88, grifo do autor).

Ribeiro (1982) destaca que as matas de araucária do Paraná e de Santa Catarina foram cenário da chacina dos índios Xobleng, praticada por bugreiros e financiada por sociedades colonizadoras e cofres públicos, extirpando os índios de suas terras para que fossem ocupadas por levas de imigrantes que chegavam da Europa, pois os países de

<sup>24</sup> De acordo com Tommasino (1995, p. 88, grifo do autor), “os indígenas são transformados em **bugrada**, termo genérico e pejorativo, categoria criada pelo colonizador. Esvaziados de sua humanidade, a categoria, inventada pelo colonizador, passa a engendrar uma imagem disseminada dos indígenas como seres inferiores e passíveis de serem amansados, escravizados ou exterminados. Outro termo que irá aparecer com frequência nos documentos é **selvagem** que reforça e justifica os atos que garantirão a conquista e a sua legitimação”.

origem exigiam providências enérgicas, capazes de garantir a vida dos colonos. O extermínio dos indígenas não foi praticado, mas defendido e reclamado como o remédio indispensável à segurança dos que “construíam uma civilização no interior do Brasil” (RIBEIRO, 1982, p. 128).

Assim,

[...] a violência à pessoa do índio, oficiosa ou clandestina, implantou-se com tal ímpeto que muitos indivíduos assumiram as funções de bugreiro como profissão. Profissão que, às vezes, exigia, como no sul de Santa Catarina, que o bugreiro comprovasse o número de índios que havia morto durante certa 'batida'. Tal era feito, 'cortando as orelhas dos bugres mortos e colocando-os em salmoura para serem apresentados ao agente da Cia. de Colonização, encarregada do pagamento [...] (SANTOS, 1978 apud TOMMASINO, 1995, p. 85).

Apresentar a presença indígena no território paranaense é evitar a ideia muito propagada pela historiografia tradicional e por livros didáticos de que a ocupação da região foi feita de forma pacífica, sem lutas ou resistência e que aqui só existiam matas e animais selvagens. Assim, “[...] segundo a versão da história oficial, os povos indígenas simplesmente não existiam” (MOTA, 2009, p. 14), ou seja,

[...] na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do Estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da ocupação da região a partir de 1930, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram “devolutas”, “selvagens”, “desabitadas”, “estavam abandonadas”, “virgens”, “selváticas”, “sertão bravio”. As terras do setentrião do oeste e sudoeste paranaense, para o colonizador dos anos de 1920 aos anos de 1950 estavam desabitadas, vazias, prontas para serem ocupadas e colonizadas. É o mito do vazio demográfico (MOTA, 2009, p. 14).

A partir dessas informações, procuramos apontar para a necessidade de compreender, para além do discurso do reconhecimento da diversidade, a forte presença indígena no estado, assim como de outras populações que foram expropriadas da terra e dos meios de produção para dar lugar à empresa colonizadora, com o apoio do poder público. Populações forçadas a se transferir para as periferias das cidades ou aldeadas em pequenas porções de terras improdutivas, ficando à mercê da assistência social pública e de políticas de integração via escola.

## 4.2 AS DENOMINAÇÕES PARA OS KAINGANG

Diversas são as denominações atribuídas aos Kaingang, como afirma Mota (2004):

Gualachos e Chiquis pelos padres jesuítas no século XVII, Guaianás por parte da literatura histórica paulista do final do século XIX e início do século XX. Também foram chamados de Coroados pelos agentes do Estado e pelos religiosos que atuaram junto deles no século XIX e XX, assim como pela sociedade que os envolvia (MOTA, 2004, p. 3).

Telêmaco Borba (1904) anuncia, em seu texto *Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná*, de 1904, que

O primeiro que deu-lhe o verdadeiro e genérico nome *Kaingangues* penso que fui eu. Os que aldearam no Jatahy chama-se “Kaingangue-pé”, isto é, Kaingangue legítimo, verdadeiro; mas, entre elles distinguem-se Camés, Cayurucrés e Kaingangues. Os que habitam nas imediações de Guarapuava e Palmas chama-se Camés. Os da zona compreendida entre rio Piquiri e Iguassú, Xocrés, e os da margem direita do Paranapanema “Nhakfáteitei”. Entretanto, falam todos a mesma língua, usam as mesmas armas e têm os mesmos costumes (BORBA, 1904, p. 54).

Na época em que anunciou ser o primeiro a denominar os Kaingang, conforme Mota (2004), Telêmaco Borba, em 1904, já revelava uma vasta experiência de convivência com os Kaingang do vale do rio Tibagi, no norte da província paranaense. Essa experiência decorreu do exercício de políticas administrativas, ou seja, ele foi suplente de delegacia na colônia de Jataí em 1875, inspetor na escola da mesma cidade em 1875, viajou pelo rio Paraná até Sete Quedas onde manteve contato com os Kaingang que habitavam o rio Piquiri. Em 1876, após um ano, foi nomeado diretor do aldeamento indígena de Barreiros. Em 1878, percorreu vários trechos do rio Tibagi com o engenheiro inglês Thomas Bigg-Wihher. Em 1880, assumiu a diretoria dos índios de Tibagi. Sendo conhecido na província, passou a ocupar cargos relevantes, como vereador e prefeito de Tibagi por vários mandatos, sendo também capitão e coronel da Guarda Nacional e deputado provincial do Paraná (MOTA, 2004).

No desempenho dessas atividades, Telêmaco Borba dedicou-se “[...] a observar e relatar os costumes, as histórias e a registrar vocabulário das populações indígenas – os Kaingang e os Guarani-Kayová – com quem se relacionava no norte da província”

(MOTA, 2004, p. 4). Assim, relatou: “[...] o pouco que tenho escripto [...] não é phantasia, mas sim ouvido e observado [...]” (BORBA, 1904, p. 53).

Tommasino (1995) afirma que Telêmaco Borba foi “[...] o indigenista e político do final do século passado e início deste, que registrou a maior parte da mitologia Kaingang além dos costumes e língua dos grupos da região do Tibagi. A maioria dos antropólogos se utilizou dessa fonte para os seus estudos” (TOMMASINO, 1995, p. 46).

Mota (2004) fez uma cronologia das obras de Telêmaco e estudos de relatos de viajantes, concluindo que

[...] apesar da afirmativa de Telêmaco Borba de ter sido ele o primeiro a chamar os Kaingang conforme etnônimo que eles próprios fazem questão de empregar, encontramos essa mesma autodefinição em memórias, relatos, relatórios, etc., de outras pessoas que circularam pela região naquela época, bem como em períodos anteriores a qualquer uma das publicações de Telêmaco (MOTA, 2004, p. 6).

Os estudos históricos e antropológicos dos autores aqui apresentados demonstram terem havido outras denominações para os Kaingang, como Coroados, “[...] pelo fato de cortarem os cabelos à maneira dos frades franciscanos” (CEMITILE, 1882 apud MOTA, 2004, p. 6), mas, na atualidade, a nomenclatura utilizada e reivindicada por esse grupo étnico é Kaingang e sua língua indígena também é reconhecida como Kaingang pertencente ao tronco Macro-Jê.

#### **4.3 A SOCIEDADE JÊ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Conforme Mota (2004), os Kaingang são o povo mais populoso do Sul do Brasil e estão entre as cinco etnias com maior contingente populacional no Brasil, sendo os mais numerosos das sociedades Jê.

O pesquisador Aryon Dall’Igna Rodrigues classifica a língua kaingang como pertencente à família jê do tronco macro-jê. Corroborando essa ideia, Melatti (2007, p. 64) destaca que “o tronco Macro Jê tem uma dispersão geográfica quase que coincidente com o planalto brasileiro. Dele fazem parte distintas famílias lingüísticas”.

Conforme Tommasino (1995), a afirmação do linguista Greg Urban (1992) sobre a língua Jê do Brasil evidencia possuírem uma origem histórica comum, “[...] mas sabemos

também que o ramo mais meridional da família, representado atualmente pelo Kaingáng e pelo Xoklém, separou-se muito antes de ocorrer a diferenciação entre os outros membros da família [...]” (URBAN, 1992 apud TOMMASINO, 1995, p. 31), ou seja,

[...] a primeira separação teria ocorrido entre os Jê meridionais (Kaingáng e Xoklém) e o resto. Estes teriam iniciado sua migração em direção ao sul nesse momento, há uns 3 mil anos, mas não se tem idéia de quando teriam chegado à região que atualmente ocupam no sul do Brasil. Tampouco se sabe porque migraram, embora um estudo de relevo geográfico mostre que se dirigiram a uma região de planalto semelhante ao seu habitat originário (URBAN, 1992 apud TOMMASINO, 1995, p. 31).

Urban (1992 apud TOMMASINO, 1995) menciona que a origem do grupo Jê estaria em algum lugar entre as nascentes dos rios São Francisco e Araguaia, e próximos ao grupo Jê Central, os Xacriabá, atualmente extintos. As investigações da linguista do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), Ursula Wiesemann (apud TOMMASINO, 1995), sobre as línguas Kaingang e Xoklém fornecem explicações. A missionária divide os Kaingang em cinco áreas dialetais, são elas: 1) dialeto de São Paulo (SP): entre os rios Tietê e Paranapanema; 2) dialeto do Paraná (PR): entre os rios Paranapanema e Iguaçu; 3) dialeto central (C): entre os rios Iguaçu e Uruguai; 4) dialeto sudoeste (SO): ao sul do rio Uruguai, oeste de Passo Fundo; 5) dialeto sudeste (SE): ao sul do Uruguai, leste de Passo Fundo (WIESEMANN apud TOMMASINO, 1995, p. 32). Dessa forma, os estudos da autora demonstram que o Xoklém tem menos em comum com Kaingang do que os dialetos entre si e que os falantes de Kaingang não entendem os falantes de Xoklém, exceto os bilíngues.

As informações brevemente apresentadas aqui têm o intuito de evidenciar a complexidade que envolve a questão linguística dos grupos étnicos do Paraná, ou seja, não é tarefa simples para a escola “adotar” o bilinguismo proposto pela atual política educacional. Essa proposta requer amplos estudos e pesquisas, bem como decisões políticas que envolvem os grupos minoritários e não apenas discursos e leis que visam a garantir direitos.

#### 4.4 O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO E OS KAINGANG

Questões históricas ajudam a compreender as atuais políticas educacionais e o que está prescrito para as escolas indígenas.

Os estudos da área afirmam que, nas duas décadas de vida republicana, não houve ações para regulamentar as relações com os índios, pois a abertura de ferrovias no meio da mata, a navegação nos rios, a travessia dos sertões com linhas telegráficas e outras ações, resultaram no confronto, na resistência e luta contra os índios, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência de diversos grupos tribais até então independentes (RIBEIRO, 1982).

Essas lutas e os assassinatos de indígenas eram noticiados em todos os jornais, debatidas nas assembleias legislativas, nas associações científicas e instituições filantrópicas, as quais reivindicavam imediatas providências. Diante disso, Ribeiro (1982) descreve que “[...] as populações das zonas pioneiras exigiam medidas capazes de assegurar a conclusão de estradas de ferro e de garantir a vida dos sertanejos que conquistavam novas matas para as plantações de café e dos colonos estrangeiros a quem haviam sido entregues terras habitadas por tribos hostis.” (RIBEIRO, 1982, p. 128).

Ribeiro (1982) demonstra, conforme artigo de Hermann von Ihering, cientista de renome e Diretor do Museu Paulista, posturas que defendiam e justificavam o extermínio dos índios, sob o argumento de que estes não contribuíram para a civilização, e seriam “[...] um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio” (IHERING, 1907 apud RIBEIRO, 1982, p. 129).

Em artigo escrito para o jornal *Urwaldsbote*, no qual os colonos alemães de Santa Catarina apresentavam suas aflições e clamavam por soluções que acabassem com os ataques dos Xokleng, Hermann expõe que:

Se quiser poupar os índios por motivos humanitários é preciso que se tomem primeiro, as providências necessárias para não mais perturbarem o progresso da colonização. Claro que todas as medidas a empregar devem calcar-se sobre este princípio: em primeiro lugar se deve defender os brancos contra a raça vermelha. Qualquer catequese com outro fim não serve. Por que não tentar imediatamente? Se a tentativa não der resultado algum, satisfizeram-se as tendências humanitárias; então, sem mais prestar ouvidos às imprecisas e enfáticas e ridículas de extravagantes apóstolos humanitários, proceda-se como o caso exige, isto é, exterminem-se os refratários à marcha ascendente da nossa civilização,

visto como não representam elemento de trabalho e de progresso [...] “quem escreveu estas linhas anseia por uma solução, humanitária ou não”. (IHERING, 1911 apud RIBEIRO, 1982, p. 130).

A primeira ação pacificadora realizada pelo SPI com os Kaingang foi em 1912. De acordo Ribeiro (1982), ocorreu em São Paulo, conduzida, primeiramente, pelo Tenente Manoel Rabelo e consolidada por Luiz Bueno Horta Barbosa, professor universitário e intelectual positivista que, comandando o SPI, se dedicou à questão indígena. Contudo, essa pacificação foi realizada em meio a uma violenta campanha de imprensa:

[...] promovida por grileiros que obtiveram títulos de posse das terras cortadas pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em construção, e queriam dizimar os índios. Para isto contratavam bandos de bugreiros que eram de prestígio de heróis e a quem pagavam polpidos salários para “garantir” a construção da Estrada e a abertura de novas fazendas de café, impedidas pelos ataques Kaingáng. Esses bugreiros invadiam as aldeias indígenas, devastando roças, queimando casebres e matando homens, mulheres e crianças. Os trabalhadores da Estrada, também fartamente armados, compraziam-se em atirar a esmo, mata adentro, e a espingardear qualquer índio que divisassem. Exasperados com a situação, os Kaingáng tornavam-se cada vez mais hostis, chegando a construir um dos grupos mais aguerridos do Brasil. Faziam incursões quase simultaneamente numa frente superior a duzentos e cinquenta quilômetros, o que dificultava a avaliação do seu número e tornava impossível descobrir onde ficavam as aldeias de onde partiam para os ataques (CORREIA DAS NEVES, 1958 apud RIBEIRO, 1982, p. 156).

A pacificação contou com o auxílio de casais de índios da mesma família linguística, que viviam “pacificamente” com os civilizados, após terem sido capturados ou atraídos em troca de promessas e presentes. O processo de pacificação tinha como objetivo evitar que os índios continuassem com as lutas, o que atrapalhava a construção da Estrada de Ferro (L.B. Horta Barbosa, 1913 apud RIBEIRO, 1982).

Esses apontamentos contribuem para a compreensão da ocupação do território no regime de expropriação e venda da terra, que impossibilitou, e ainda impossibilita, a sobrevivência de muitos indígenas, resultou em lutas sangrentas para a proteção de suas terras e na ação dos indígenas como resistência à expropriação das terras e integração à sociedade capitalista emergente com sua força de trabalho.

Os breves aspectos da história abordados, ao evidenciarem a luta indígena, permitem perceber que as instâncias participativas propostas pelos organismos internacionais via escola visam à construção do consenso em torno do que é proposto em

termos de políticas públicas para a sustentabilidade desses grupos, ou seja, a geração de renda local e a solução dos problemas com mínima participação financeira do estado.

#### **4.5 AS EXPEDIÇÕES NO TERRITÓRIO PARANAENSE: LUTAS E CONQUISTAS INDÍGENAS**

Conforme Mota e Novak (2008), no início do século XVI, houve o contato dos europeus com os habitantes da região da bacia do rio Ivaí, “[...] com os primeiros navegantes que aportaram ou passaram pelo litoral paranaense e pelas primeiras expedições portuguesas e espanholas que percorreram o interior do Paraná rumo ao império Inca” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 37). Assim, desembarcam no litoral sul do Brasil para abastecer os navios com mantimentos, ou são deixados como desterrados ou náufragos. O contato com os Guarani faz com que eles tomem conhecimento da existência de riquezas a oeste do território. Dessa forma, em ação conjunta dos índios, organizam expedições às terras com ouro e prata, dando início ao “[...] processo de desvendamento e conquista dos territórios indígenas do interior do que seria mais tarde o Estado do Paraná” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 37).

A expedição de Aleixo Garcia ao sul do Brasil, em 1522, como relata Mota e Novak (2008), objetivava descobrir o ouro encontrado na costa de Santa Catarina. Teve início no litoral de Santa Catarina, passando pelo interior do Paraná, do Paraguai e da Bolívia, até chegar ao império Inca. Essa expedição durou três anos, mas ao retornar, em 1525, Garcia foi morto pelos Guarani, próximo a Foz do Iguaçu.

Contudo, os autores ainda destacam que, em 1531, Pero Lobo resolve retornar aos caminhos percorridos por Aleixo Garcia. Para isso, sai de Cananéia com um grupo de portugueses e índios Tupi do litoral, mas acaba com o mesmo destino da expedição anterior, ou seja, “[...] também foi aniquilada nas proximidades de Foz do Iguaçu pelos Guarani” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 38).

Mota e Novak (2008) descrevem que Dom Alvar Nuñez Cabeza de Vaca<sup>25</sup>, que comandava a província do Paraguai, designado pelo rei da Espanha, no final de 1541, a

---

<sup>25</sup> Conforme Capanema (1889 apud MOTA; NOVAK, 2008), a expedição de Dom Alvar Nunez Cabeza de Vaca, evitou os territórios Kaingang, desviando seu trajeto, pois eram terras habitadas por índios ferozes e valentes. Assim, como afirma Mota e Novak (2008), os registros de Cabeza de Vaca são relevantes, “[...] porque descreve, ao longo de sua expedição, a entrada em territórios pertencentes a diferentes grupos Guarani e o desvio, no seu trajeto, dos territórios Kaingang em Guarapuava e Palmas. Esse foi o primeiro documento a informar que quase todo interior do Paraná estava habitado e, ao mesmo tempo, mostrar que

Serra do Mar, alcançou o rio Negro (na altura de rio Negrinho-SC) e desceu até a sua desembocadura no rio Iguaçu. Para contornar o território dos Kaingang, teve de subir o rio Iguaçu e, a certa altura, dirigir-se ao rio Tibagi e seguir seu curso. Nas proximidades do rio Iapó, atual cidade de Tibagi, a expedição dirigiu-se para oeste até chegar ao rio Ivaí e, a seguir, rumando para o sudeste, passou pelo rio Piquiri, até alcançar novamente o rio Iguaçu, a poucos quilômetros de sua foz no rio Paraná. Dali, seguiu até Assunção (MOTA; NOVAK, 2008, p. 39).

Houve também outras expedições e, muitas vezes, os conquistadores foram derrotados, como em 1601, quando Hernán Arias de Saavedra combateu os índios de uma parte de Guairá e foi derrotado pelos guerreiros Guairacá. A exploração das populações indígenas pelos conquistadores não foi sem obstáculos, como afirmam muitos autores, e a conquista dos seus territórios do Guairá, que compreendia quase todo o Paraná, foi local de trânsito de portugueses e espanhóis que iam e vinham de Assunção em direção às vilas do litoral brasileiro e palco de guerras variadas e constantes. A conquista desses territórios foi feita palmo a palmo com o uso de espadas, do arcabuz, da besta, da cruz, de doenças e de acordos. Alianças foram estabelecidas e rompidas e, de ambas as partes, fidelidades foram sacramentadas e traições meticulosamente planejadas (MOTA; NOVAK, 2008, p. 41).

Assim, desde a entrada dos europeus no século XVI, os grupos do sul lutam contra a invasão de seus territórios pelas populações brancas (MOTA, 2009). Um exemplo desse confronto foram as tentativas do tenente-coronel Afonso Botelho nos campos de Guarapuava, de 1768 a 1774, com onze expedições militares enviadas para a região dos rios Iguaçu e Ivaí. Essas expedições foram “[...] marcadas por encontros aparentemente pacíficos, seguidos de choques e escaramuças, até que finalmente, em 1774, Botelho retirou-se da região sem conseguir seu objetivo: conquistar os campos de Guarapuava” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 49).

Com as expedições para a conquista dos territórios, o governo objetivava “[...] reduzir os bárbaros à civilização, introduzi-los no grêmio da Igreja e fazê-los respeitar o rei [...]” (MOTA, 2009, p. 50). Porém, os índios queriam banir todos que cruzavam as suas terras. Assim, “o objetivo dos Kaingang é um só: resistir à ocupação de suas terras. A cada ataque, a cada emboscada, a cada cerco ou perseguição, os soldados eram obrigados a

---

havia uma divisão política entre esses diversos grupos de mesma matriz cultural, organizados politicamente em cacicados. Além disso – ainda que indiretamente, o trajeto de Cabeza de Vaca, devido à imensa volta que a expedição fez, não seguindo o vale do rio Iguaçu, dá-nos uma noção da extensão do território dominado pelos Kaingang nos *Koran-bang-rê* (Campos de Guarapuava)” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 38).

recuar [...]” (MOTA, 2009, p. 60). Essa resistência, por parte dos Kaingang, resultou no despovoamento da área e na redução da expansão colonial dessas terras, no período da segunda metade do século XVIII (MOTA, 2009).

O autor destaca que a conquista dos territórios Kaingang foi feita em meio à resistência permanente dos índios às vilas que brotavam em suas terras, às fazendas implantadas em seus campos, aos viajantes, tropeiros, comerciantes e aventureiros que cruzavam suas matas e campinas, às patrulhas da guarda nacional e provincial que percorriam suas terras e aos grupos inimigos que insistiam em indicar suas posições e persegui-los. Esses ataques perduraram durante os séculos XVIII e XIX, em todos os territórios ocupados (MOTA, 2009, p. 113).

Nesse mesmo período, a política de formação do Estado Nacional, como descrevem Mota e Novak (2008), envolveu medidas no trato com os índios, que iam desde a guerra até o “branqueamento da raça”, por meio da miscigenação com as populações brancas, com a catequese e civilização nos aldeamentos. A ordem do Império era: “[...] os índios devem ser combatidos, catequizados, ‘civilizados’, e seus territórios devem ceder lugar a prósperas fazendas de gado [...]” (MOTA, 2009, p. 150). Evidencia-se, assim, a política imperial em relação aos índios, a proposta oficial de catequese e civilização, por meio da implantação de colônias indígenas.

Para Faivre (1978 apud MOTA; NOVAK, 2008), com a expansão das fazendas de gado dos Campos Gerais e na região de Guarapuava, os índios Kaingang se instalaram nas matas das serras do vale do rio Ivaí. Porém, foram expulsos pelas populações que chegavam para ocupar essa região. Em 1847, a fundação da Colônia francesa de Tereza Cristina, concretizada por João Maurício Faivre, estabeleceu novos núcleos de colonização, abriu estradas ligando Ponta Grossa e Guarapuava, desenvolveu estratégias de atração, catequese e civilização dos índios que habitam as matas. (PARANÁ, 1854 apud MOTA; NOVAK, 2008, p. 104).

Conforme Mota e Novak (2008), a Colônia seria uma rota para facilitar a entrada e ocupação das terras do vale do rio Ivaí. Em contrapartida, os Kaingang readaptaram suas estratégias de luta e passaram a reivindicar do governo a demarcação de suas terras e ajuda material.

Em 1891, o governo fundou o aldeamento de Catanduvás, localizado no oeste do Estado, entre Guarapuava e a colônia militar de Foz do Iguaçu, mas os índios não aceitaram nem se submeteram à decisão do governo. Além disso, não deixaram suas terras

nos vales do rio Piquiri e nos afluentes do rio Paraná, o que resultou no fim do aldeamento. Isso demonstra que

[...] os índios mantinham suas políticas frente às ações do governo. Em princípio, reagiram à conquista de seus territórios, atacando os brancos que desejavam implantar fazendas nas suas terras. Com a fundação dos aldeamentos, procuraram obter os benefícios cedidos pelo serviço de catequese: brindes, alimentos, ferramentas e demais objetos. Também viam os aldeamentos como refúgio das guerras com outros grupos indígenas. A partir da década de 1870, iniciaram uma nova era de negociação com o governo: as solicitações de demarcações dos seus territórios, visto que a chegada de imigrantes e a política de ocupação das terras, definidas pelo Estado, cada vez mais ameaçava os interesses indígenas (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139).

Então, a primeira área demarcada no Paraná para os Kaingang, como escrevem Mota e Novak (2008), foi Marrecas<sup>26</sup>. Essa demarcação foi resultado das ações e reivindicações de um grupo Kaingang, comandado pelo cacique Francisco Luís Tigre Gacon, que

[...] exigiu do governo provincial e imperial sua antiga sesmaria de Atalaia e Sepultura nas imediações de Guarapuava. Após muitas discussões, embates e lutas, foi demarcada uma área de terras para os Kaingang, estabelecida por uma Circular datada de 23 de dezembro de 1878 e pelo Ofício de 24 de dezembro do mesmo ano [...] (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139).

No entanto, para os índios, a ocupação de suas terras pelas colônias estrangeiras e por fazendeiros representava a diminuição constante de seus territórios, de sua liberdade e a modificação de seu modo de vida. Mota e Novak (2008, p. 172) afirmam que os conflitos decorrentes de interesses dos colonos pela exploração e ocupação dos territórios e da luta dos Kaingang para assegurar tais territórios envolveu embates violentos, uma vez que os indígenas habitaram, por cerca de 3.000 anos, essa região, hoje denominada Paraná. Nesse processo, houve a violenta redução do espaço habitado e o empobrecimento cultural e

---

<sup>26</sup> A área demarcada aos Kaingang “[...] seria regada no centro pelas águas do Marrecas e seus pequenos tributários [...]” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139). Marrecas foi o exemplo para que outros grupos também reivindicassem suas terras nos anos seguintes, pois conforme Mota e Novak (2008), com a proclamação da República, são constantes as reivindicações dos índios pela demarcação de suas terras; assim, “o que apressou o processo de demarcação das terras para os indígenas foi o fim de outros aldeamentos, o de São Jerônimo e São Pedro de Alcântara, em 1900, pelo Decreto nº. 5, de 3 de Julho” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 139).

material, porém os indígenas não foram sujeitos passivos que aceitaram sem resistência as políticas e ações da sociedade de mercado.

Não ocorreu a homogeneização esperada pelos representantes da sociedade envolvente, sendo que os grupos indígenas reelaboram sua concepção de sociedade e de mundo, mas mantiveram seu modo próprio de ocupação do espaço e construção do tempo, através da sua lógica, relacionada a um novo contexto histórico (MOTA; NOVAK, 2008, p. 174).

Com esses apontamentos, procuramos apresentar breves aspectos da história da ocupação do território paranaense, a presença e existência dos grupos indígenas antes da colonização e as relações de luta no processo de expropriação territorial, para evidenciar que os indígenas desenvolvem diferentes estratégias de resistência às políticas governamentais, sejam elas em relação à terra, à cultura, à língua ou à educação.

#### **4.6 OS KAINGANG DE FAXINAL**

No Paraná hoje, existem vinte e nove Terras Indígenas,

[...] ocupando as diversas regiões do estado desde o litoral até as margens do rio Paraná. As Terras Indígenas onde está a maioria da população Kaingang localizam-se na área central do Estado, cortando-o transversalmente no sentido nordeste/sudoeste, acompanhando as serras que dividem o segundo do terceiro planalto paranaense (MOTA, 2009, p. 14).

Dentre essas terras, está a Terra Indígena Faxinal, a qual é resultado do processo de ocupação do vale do rio Ivaí pelos Kaingang, de acordo com Mota e Novak (2008):

[...] Ela começou a ser 'regularizada' pelo Decreto Estadual Nº 8, de 9 de Setembro de 1901, que definiu a abrangência dos territórios Kaingang na margem direita do rio Ivaí, e pelo Decreto nº 294, de 17 de Abril de 1913, que, ao permutar os territórios do cacique Paulino Arak-xó, na margem direita do rio Ivaí, por outros na margem esquerda, mantiveram integralmente a área ocupada pelos índios ao mando do cacique Pedro dos Santos, a que se refere o Decreto Nº 8 de 9 Setembro de 1901 e sita entre os rios Peixe, Baile, Jacaré e Serra do Apucarana [...] (MOTA; NOVAK, 2008, p. 149).

Com o Decreto nº 8, de 9 de setembro de 1901, há a demarcação da Terra Indígena, o qual determina, em seu Artigo único, que

[...] ficam reservadas para estabelecimento de indígenas da tribo Coroados, sob o mando de Paulino Arak-xó e Pedro dos Santos e de outra tribus, as terras devolutas sitas entre o rio do Peixe, ou Ubásinho, desde a sua cabeceira até a sua foz no rio Ivahy, este rio até foz do ribeirão do Jacaré, este à sua cabeceira e o cume da serra da Apucarana no município de Guarapuava (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1901 apud MOTA; NOVAK, 2008, p. 151) .

Desde 1912, a região passou a ser ocupada por levas de imigrantes estrangeiros, alemães, poloneses e ucranianos, que fundaram as colônias de Linha Apucarana, Três Bicos e Faxinal da Catanduvas, na época “Morska Wola”. Um maior número de ucranianos estabeleceu-se em Imbúia, Rio dos Índios e Saltinhos. Os poloneses, em Apucarana e Faxinal de Catanduvas. Os alemães, em Linha Palmital e Linha Pinhal (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151).

Conforme Mota e Novak (2008), o Decreto nº 294, de 17 de abril de 1913, orientou novas divisões da Terra Indígena, que passou a ser “[...] o rio Baile, da sua embocadura no rio Ubasinho até sua cabeceira, no cume da Serra da Apucarana; deste ponto, por linha seca, seguindo sua cumeada até encontrar a cabeceira do rio Ubasinho, e por este, abaixo, até novamente o rio Baile” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151). Esse território dos Kaingang era chefiado pelo cacique Pedro dos Santos em 1913 e totalizava uma área de 19.205 ha.

Esse processo de desterritorialização dos Kaingang perdurou por muito tempo, pois, como afirmam Mota e Novak (2008), com os Decretos 1901 e 1913, os indígenas perderam extensas áreas: “[...] o Governo do Paraná continuava com a política de assenhoreamento dos territórios Kaingang no vale do rio Ivaí. Ao mesmo tempo em que publicava Decretos estabelecendo áreas para fixação dos índios, incentivava a ocupação da região por imigrantes europeus” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151). Ou seja, políticas e leis são feitas em favor dos indígenas, mas não são cumpridas.

Assim, a colônia federal de Cândido de Abreu foi formada por esse contingente de colonizadores estrangeiros e brasileiros. Por meio do decreto nº 15.919, de 04 de janeiro de 1919, “[...] foi criado o Núcleo Colonial Cândido de Abreu, pertencente ao município de Tibagi” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 151).

Alguns fatos dessa colonização merecem destaque, pois resultaram em mudanças no território Kaingang. Conforme descrevem Mota e Novak (2008, p. 152),

[...] o assentamento de colonos poloneses nos territórios dos Kaingang da bacia do rio Ubasinho foi negociado com a Liga Marítima e Colonial de Varsóvia, que obteve uma área de 71.117.365 m<sup>2</sup>. Com isso, houve uma nova demarcação das terras destinadas aos Kaingang que aparece na Carta intitulada Terreno Faxinal de Catanduvas, município de Reserva, feita pela Divisão de Terras e Colonização do Estado do Paraná, em abril de 1937. Por tal Carta, as terras dos Kaingang foram diminuídas para apenas 27.850.000m<sup>2</sup>. Ou seja, os 19.205ha definidos pelos Decretos de 1901 e 1913 foram reduzidos para 2.785ha. Se uma parte dos territórios Kaingang o governo do Paraná negociou com a Liga Marítima de Varsóvia para assentamentos dos colonos poloneses, em torno de 7.111ha, outros quase 10.000ha foram cedidos a particulares [...].

Outro fator que culminou na expropriação das terras indígenas, como esclarecem os autores, foi o acordo entre a União e o Estado, em 1949, que abateu terras indígenas no Estado.

[...] esse acordo, de 12 de maio de 1949, expropriou grande parte dos territórios Kaingang, demarcadas em decretos anteriores. Nesse novo acordo, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi envolvido no processo de definição de quais eram as necessidades de terras dos índios. E vai ser SPI o órgão governamental responsável pela determinação dos locais de demarcação das áreas e das quantidades de terras necessárias aos índios. Todas as terras excedentes, isto é, todas as terras fora das novas demarcações que estavam ocupadas por famílias Kaingang, foram entregues ao Estado para fins de colonização e localização de imigrantes (MOTA; NOVAK, 2008, p. 153).

As disposições do acordo de 1949 foram sancionadas pelo Decreto de 19 de janeiro de 1951, o que resultou na anulação dos decretos anteriores e na redução drástica dos territórios indígenas, tendo sido as terras expropriadas e transferidas para a Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, com responsabilidade do SPI de demarcar as novas áreas, escrituradas em 17 de outubro de 1955. Assim, “[...] esse momento marca o ponto máximo de desterritorialização do grupo Kaingang assentado nas margens do rio Ubasinho, ficando as medidas atuais da TI Faxinal em 2.043ha [...] homologadas em 1988 pelo Decreto nº 252, de 29/10/49, conforme informações da Funai” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 153).

Os Kaingang de Faxinal, mesmo perdendo quase que a totalidade de seu território em que praticavam sua cultura, configurada por uma economia de caça, pesca e coleta, foram aldeados e proibidos de “perambular”. Para evitar que “incomodassem” as populações do entorno, o governo impôs-lhes um regime de clausura. Para sair da

“reserva”, necessitavam de autorização escrita da FUNAI, determinação que só foi alterada com a Constituição de 1988.

São inúmeros os relatos dos indígenas mais velhos que residem na T.I. Faxinal de que o SPI, por determinação do estado, com o intuito de prepará-los para o trabalho, impôs-lhes um severo regime de atividades em roças comunitárias (o chamado “panelão”), envolvendo o corte de madeira, a criação de porcos e gado para o mercado local, entre outras. Relatam que era um trabalho escravo e que quase não sobrava tempo para pescar e caçar.

O trabalho era de sol a sol. Homens, mulheres e até crianças tinham que ir para as roças do SPI. Era em troca só da comida que as mulheres faziam no panelão. Na colheita, dividiam um pouco com as famílias e o restante vendiam dizendo que era para o custeio do Posto Indígena. Também retiravam madeira, os pinheiros, para vender e era nós que cortava e carregava no caminhão deles. Criavam gado na terra e vendiam. Tinham uma polícia que era os próprios índios junto com eles. Quem não trabalhava ia preso e outras coisas. (Depoimento do ex-cacique P.L, T.I. Faxinal, maio de 2011).

Contrariando as expectativas de fazendeiros, arrendatários, empresas colonizadoras e estado, que acreditaram estarem os indígenas fadados ao desaparecimento após expropriar-lhes as terras, os meios de produção da vida e submeter os pequenos grupos sobreviventes a extremos regimes de exploração de mão de obra escrava, os Kaingang de Faxinal resistiram, ressignificaram suas tradições, desenvolveram estratégias para lidar com a sociedade capitalista e resistir a ela, mantiveram sua língua indígena e parte das tradições étnicas.



**Fotografia 8:** Vista aérea da Terra Indígena Faxinal

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá



**Fotografia 9:** Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal, em 1941  
Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá<sup>27</sup>



**Fotografia 10:** Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal, em 1941  
Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Foto disponibilizada pelo Museu do Índio.



**Fotografia 11:** Moradias Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá



**Fotografia 12:** Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

<sup>28</sup> Foto disponibilizada pelo Museu do Índio.



**Fotografia 13:** Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá



**Fotografia 14:** Família Kaingang da Terra Indígena Faxinal-PR, 2008

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

## **5 PRESENÇA, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA INDÍGENA**

Na presente seção, objetivamos compreender aspectos relacionados à história da educação, sua configuração na Terra Indígena Faxinal e possíveis mudanças que a presença dessa instituição ocasionou na comunidade. O objetivo foi refletir sobre o significado da escola para uma comunidade indígena bilíngue, sua organização e gestão a partir da política educacional atual. Buscamos conhecer como se dá a participação da comunidade e das lideranças nos processos de decisão que envolvem a educação escolar, descrever a formação dos professores, identificar questões acerca do bilinguismo na escola, materiais didáticos utilizados, práticas pedagógicas e o sentido destas para as crianças.

### **5.1 BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS**

Conforme evidencia histórico elaborado por Tereza Schactae e Dario Moura<sup>29</sup>, em 28 de junho de 1994, após pesquisa em documentos de inventários de bens pertencentes à Terra Indígena, o primeiro encarregado pelo Posto Indígena foi o Senhor Joaquim Correia dos Santos, segundo as instruções aprovadas pelo Sr. Ministro do Trabalho no aviso nº 69 de 25 de fevereiro de 1931.

O relato destaca que a escola foi criada na época do Senhor Joaquim Correia dos Santos e as atividades iniciaram-se em 27 de agosto 1941, quando houve a aquisição de mobiliários, materiais escolares e da placa com os dizeres: ESCOLA GENERAL RABELO, homenagem ao General Manuel Rabelo, natural de Barra Mansa no Rio de Janeiro, e que, em 1941, passou a ministro do Superior Tribunal Militar e fundador da Sociedade Amigos da América (organismo liberal de apoio aos países aliados da Segunda Guerra Mundial).

Como relatam Tereza Schactae e Dario Moura, a escola funcionava na antiga sede do posto, em um prédio de madeira com pequena varanda e escada na frente. No alto da varanda, ficava a placa com o nome da escola. A escola teve, como seu primeiro auxiliar

---

<sup>29</sup> Tereza Schactae, na época, era diretora da escola, e seu Dario Moura foi técnico da Funai por 30 anos, tendo atuado 18 anos como chefe de Posto na Terra Indígena Faxinal.

de ensino, o Senhor Vicente de Paula Gradowski. A comunidade não tem acesso a registros em que conste o número de alunos, pois não havia um livro de frequência, mas os relatos dos antigos afirmam que a escola era frequentada por índios e brancos que moravam nas proximidades. Nos moldes das escolas rurais, o estabelecimento contava com duas salas de aulas e uma cozinha.



**Fotografia 15:** Escola General Rabelo, em 1941

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá



**Fotografia 16:** Escola General Rabelo, em 1941

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá



**Fotografia 17:** Sala de aula da Escola General Rabelo, em 1941

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

No relato dos velhos Kaingang da T.I. Faxinal sobre a escola, há afirmações de que era muito difícil estudar, primeiramente devido à língua: as crianças não compreendiam a língua do professor e tinham muitas dificuldades nos estudos. Não obtivemos registros

sobre os conteúdos e o currículo; porém, nos relatos, os mais velhos afirmam que se ensinavam cumprimentos (bom dia, boa tarde...); higiene, como tomar banho, usar roupas, cortar cabelo e unhas; hino nacional; orações religiosas; músicas para os dias de festas. Afirmam que o professor também escrevia no quadro e pedia que escrevessem igual a ele no caderno.

Os relatos demonstram que houve iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, porém eram projetos descontínuos, devido à dificuldade de acesso do professor, à falta de iluminação, ao excesso de trabalho dos indígenas nas roças, chuvas, entre outros problemas.

Percebemos que, inicialmente, houve uma grande resistência por parte dos Kaingang de Faxinal em relação à escola. Esta era coordenada pelo SPI e viam-na como uma extensão do Posto Indígena e da política de opressão, controle e discriminação a que foram submetidos após o aldeamento.

O prédio da Escola general Rabelo sobreviveu até meados dos anos de 1970, quando, devido a seu estado de conservação e mudanças na política educacional, foi derrubada, dando lugar a um prédio novo, que depois foi ampliado.



**Fotografia 18:** Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, na Terra Indígena Faxinal-PR, 2009

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

O Projeto Político Pedagógico elaborado no ano de 2011, ao apresentar o histórico da escola, destaca que, em 1970, houve uma mudança na sede do Posto Indígena. Com isso, uma nova escola de madeira foi construída, com duas salas de aula, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros e área coberta. Atendia apenas crianças indígenas e já contava com um monitor bilíngue, o Arnaldo Pény André, que trabalhava na pré-escola com ensino bilíngue. Até 1981, a escola funcionava sem reconhecimento oficial, quando foi solicitado seu reconhecimento e mudança de nomenclatura.

Como escrevem Tereza Schactae e Dario Moura, com a resolução 3.221/82 de 30/11/1982, a escola passou a ter autorização de funcionamento, sendo denominada ESCOLA RURAL CACIQUE ANTÔNIO TÏNHTÏNH, nome escolhido pelo Cacique Marcolino Lucas, pelo chefe de posto Dario Moura e pelas demais lideranças da época, em homenagem ao primeiro cacique Kaingang da Terra Indígena. A escola era mantida pela FUNAI, caracterizando-se como uma escola federal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2011).

Em 1994, com o aumento no número de alunos, não era mais viável trabalhar com séries multisseriadas; com isso, deu-se início à construção de uma escola em alvenaria, com 416 m<sup>2</sup>, em parceria do município com o Estado, a qual contava com três salas de aula, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, uma secretaria, um almoxarifado, uma minibiblioteca, dois banheiros e área coberta, inaugurada no dia 17 de abril de 1996 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011). Houve nova mudança na nomenclatura, para atender à legislação educacional. A escola passa a ser municipal, com o nome Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antônio Tynh Tynh – Ensino Fundamental, mantida pela Prefeitura Municipal de Cândido de Abreu.

Em 2004, a escola teve o reconhecimento da Educação Infantil, que já existia informalmente e passou a ser denominada Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antônio Tynh Tynh – Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo alunos de Pré-escola à 4ª série.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2011, p. 4), no ano de 2008, com a resolução nº 524/08 de 12/02/2008, a escola foi estadualizada, passando a ser denominada Escola Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa denominação foi escolhida pela comunidade indígena, liderada pelo Cacique Pedro Hey Hey Lucas, para homenagear o professor Sérgio, que

trabalhou na Cacique Antônio Tynh Tynh no ano de 2005. O professor era um jovem Kaingang que morava na aldeia, fazia parte do grupo familiar da liderança, participava de várias atividades comunitárias e faleceu em decorrência de atropelamento na rodovia que liga a Terra Indígena à cidade de Cândido de Abreu.

Houve a ampliação do espaço físico da escola, com a construção de mais 3 salas de aula, 1 sala multiuso e 3 banheiros, sendo 2 para alunos e 1 para os professores e funcionários, e 1 despensa. Em 2010, a escola também passou a atender o Ensino Médio, conforme a deliberação 704/10 de 25/02/2010, sendo estadualizada e tornando-se Colégio Estadual Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, localizado na Terra Indígena Faxinal, RD PRT 487 KM 13, no município de Cândido de Abreu, pertence ao Núcleo de Educação de Ivaiporã, no Estado Paraná. A autorização de seu funcionamento foi determinada pela Resolução nº 3.221/82 de 06/01/83 de Educação Infantil ao 5º ano; Resolução nº 524/08 de 12/02/08 de 6º ao 9º ano; Resolução nº 4894/08 de 23/10/08 de Ensino Médio.

O Projeto Político Pedagógico menciona que a escola também desenvolve atividades na área da saúde e assistência social, como encaminhamento para o tratamento médico, odontológico e psicológico de emergência e preventivo. “Os alunos recebem tratamento gratuito no Posto de saúde da própria aldeia. Assim a escola vem ao longo desse período assumindo o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação do povo indígena” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 4).

O PPP descreve a comunidade como sendo da etnia Kaingang, afirmando que a maioria vive na Terra Indígena, apesar de alguns membros “viverem” mudando para outras Terras Indígenas. Em nossa observação, foi possível perceber que essas mudanças se dão por motivos de visita a parentes, conflitos internos (pessoais e políticos), troca de liderança e outros. Em caso de conflitos, a FUNAI pode fazer a transferência ex-offício para evitar situações de violência mais graves.

No PPP, consta que a comunidade caracteriza-se pela baixa situação socioeconômica, sobrevivendo da produção e venda do artesanato feito de taquara – *banbusa vulgaris* – da qual fazem cestas, balaios, chapéus e vendem nas cidades do entorno. Projetos desenvolvidos pelo LAEE/UEM demonstram que as mulheres caminham

longas distâncias para coletar a taquara, pois, em decorrência do desmatamento, esse tipo de matéria prima está cada vez mais difícil de ser encontrado.

Há também as lavouras comunitárias, onde trabalham em mutirão, plantando arroz, milho e algodão. Praticam a pecuária em pequena escala, para o abate e a venda, cuja renda é revertida para a compra de sementes, insumos e outros produtos para a comunidade. O estado criou alguns empregos públicos nas Terras Indígenas, tais como: motoristas, agentes de saúde, tratoristas e professores. Estes, por representarem uma renda fixa, são disputados pelos grupos familiares.

Alguns velhos recebem aposentadoria e quase todas as famílias recebem bolsa família, o que aumentou a frequência e o interesse pela escola, devido à condicionalidade do Programa. Sem o Bolsa Família, as mães, ao viajarem para coletar a matéria prima e venderem o artesanato, levavam os filhos e isso resultava em faltas escolares de longos períodos (de até um mês), interferindo na aprendizagem escolar.

Homens e jovens indígenas têm dificuldades de encontrar trabalho fora da aldeia, pois a agricultura é mecanizada e o município de Cândido de Abreu apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), não havendo oferta de trabalho.

5.1.1.1.1MUNICÍPIO E IDH Índice de Desenvolvimento Humano				
Município do Paraná	Taxa de não alfabetismo da População de 15 anos ou mais <sup>1</sup>		IDH <sup>2</sup>	Local
Manoel Ribas	Urbana	14,8	0,730 241° - Pr2427° - Br	Terra Indígena Ivaí
	Rural	18,1		
Cândido de Abreu	Urbana	20,1	0,666389° - Pr3516° - Br	Terra Indígena Faxinal
	Rural	23,3		
Ortigueira	Urbana	20,9	0,620 399° - Pr 4298° - Br	Terra Indígena Queimadas
	Rural	31,3		
Ortigueira	Urbana	20,9	0,620 399° - Pr 4298° - Br	Terra Indígena Mococa
	Rural	31,3		

1. Ministério da Educação. INEP. Indicadores do censo demográfico de 2000 e do censo escolar de 2000.  
2. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

**Quadro 2: Município e IDH**

Um projeto de extensão financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, intitulado *Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná*, desenvolvido pelo LAEE/UEM no período de 2007 a 2009, demonstrou que, na T.I. Faxinal, a maioria das pessoas acima de quarenta anos não é alfabetizada. Em relação à língua indígena, o projeto evidenciou que todos são falantes do Kaingang e bilíngues em português. Adultos, velhos e crianças com até cerca de oito anos têm bastante dificuldade de compreensão e expressão oral em língua portuguesa.

No âmbito do projeto Sem Fronteiras, foram aplicados testes de leitura e escrita, questionários socioeducativos e realizadas oficinas pedagógicas de formação de alfabetizadores indígenas para atuarem no Programa governamental Paraná Alfabetizado. Essas ações permitiram ao grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena da UEM perceber que, em relação à linguagem escrita, os Kaingang de Faxinal têm muitas dificuldades, tanto na língua portuguesa como na Kaingang, o que suscitou a necessidade de maiores estudos sobre o bilinguismo.

## **5.2 INFÂNCIA E SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE DE FAXINAL**

As crianças indígenas recebem uma educação dos pais e do grupo familiar (avós, tios, tias, primos) que permite brincadeiras livres pelos espaços da aldeia: rios, matas, campo de futebol, pátio da escola. Participam das atividades da comunidade, como cultos, missas, festas, recepção das visitas, velórios, e acompanham os pais nas atividades de trabalho, como artesanato e roças. Nesse processo, se dá a aprendizagem e o desenvolvimento. Ainda que brinquem mais entre seu grupo familiar, as crianças “[...] parecem ser as únicas na aldeia que têm o direito de estar em todo lugar, participar de quase todos os acontecimentos sociais [...]” (FAUSTINO, 2010, p. 217).

Tassinari (2007, p. 12) afirma que “[...] a liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem.”

Na comunidade, a aprendizagem da criança acontece a todo o momento nas relações sociais, pois “[...] não há um grupo ou uma instituição responsável para a transmissão dos saberes tradicionais e nenhum conhecimento que não possa ser

transmitido. Todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um [...]” (LIMA; NASCIMENTO, 2007, p. 4).

Essa educação tradicional<sup>30</sup> é responsabilidade de toda a comunidade e transmitida por meio da oralidade, “[...] comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração [...]” (LIMA; NASCIMENTO, 2007, p. 4). Tal fator pode ser observado na produção de artesanato<sup>31</sup>, quando as crianças começam fazendo pequenos cestos, aprendem pela observação e pela mediação dos mais velhos.



FOTO N.º 11

**Fotografia 19:** Mulher Kaingang ensinando meninas a fazer artesanato  
Fotografia de Loureiro Fernandes. Toldo das Lontras – Palmas, 1936

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

A educação nessas comunidades é igualitária, “[...] gerando uma integração dos indivíduos gradual, participativa e contínua, em que todos os integrantes são convertidos em agentes socializadores, toda a ação tem uma eficácia socializadora, e não se produzem especializações” (FERNANDES, 1976 apud COHN, 2002, p. 216).

Conforme Freire (2004, p.15), três valores norteiam a educação nas comunidades tradicionais:

<sup>30</sup> Para Florestan Fernandes (1976 apud COHN, 2002), as populações indígenas são marcadas por sua “tradicionalidade”, reguladas por exemplos dos ancestrais, tradições reconhecidas e mantidas na memória coletiva. Nessa sociedade, todos tem acesso aos conhecimentos e técnicas específicas dos grupos e as crianças participam de todas as atividades adultas.

<sup>31</sup> Para fazer artesanato, os Kaingang buscam a taquara no meio do mato, cortam, fazem feixes e levam para casa e colocam no sol, para murchar. Quando murcham, fazem as lascas, e com as lascas mais compridas fazem o trançado. Algumas lascas são tingidas com anilina de diversas cores (FAUSTINO et al., 2010).

[...] “o valor da tradição oral”, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; “o valor da ação”, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” [...] “o valor do exemplo”, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições.

Nesse sentido, evidencia-se que “[...] a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada e transmitida por seus membros, que contribuem na formação da identidade de todos” (LIMA; NASCIMENTO, 2007, p. 3).

Como aponta Faustino (2010, p. 218), em uma cultura oral e baseada no fazer diário, “[...] a linguagem escrita se torna insípida, e tem pouca funcionalidade. Somado a isso, temos o fato de que a inserção da educação formal foi, em princípio, imposta pela sociedade dominante como meio de pacificação ou catequização dos povos indígenas criando assim uma resistência.”

Além do fator pacificação ou catequização, os indígenas não iam à escola, pois precisavam trabalhar na lavoura para ajudar no sustento da família. O depoimento de Pedro Hêy Hêy Lucas retrata como era essa realidade:

*[...] No tempo do SPI. Porque, antigamente, o SPI (1955, 1956, 1957), os indígenas foram muitos escravos. Daí nós fomos muito judiados pelos chefes antigos, do tempo do SPI, então os pais fugiam muito para o meio dos brancos. Toda a minha família fugiu [...] o meu pai, que era muito dos antigos também, ele não queria que eu andasse na aula [...] Por isso que, os que nasceram comigo, ficaram analfabetos. Alguns estudaram, mas alguns, pelos pais não deixar, não estudaram. Porque os pais puxavam mais na lavoura, na roça. [...] Eles querem que os filhos trabalhem mais na agricultura. Então, por isso, eu fiquei sem estudar [...] (Pedro Hêy Hêy Lucas. Depoimento publicado em FAUSTINO et al., 2010, p. 65)<sup>32</sup>*

Toda a mudança anunciada pela política educacional dos anos de 1990 não veio permeada por ações de formação histórico-filosófica dos professores indígenas. Pela urgência da alfabetização indígena, os cursos de formação geralmente enfatizam o saber fazer, a metodologia, a técnica, não permitindo aos professores e gestores que compreendam com profundidade a importância da educação escolar para o

<sup>32</sup> Depoimento publicado no livro: FAUSTINO, Rosângela Célia et al. (Org.). **Kaingang do Faxinal: nossos conhecimentos e nossas histórias antigas**. Maringá: Eduem, 2010.

desenvolvimento intelectual humano. Os argumentos se baseiam na questão da cidadania: aprender a ler e escrever para ser incluído, não ser discriminado, conseguir melhor condição de vida. Esse processo resulta no fato de que

[...] ainda não há entre os Kaingang no Paraná a compreensão plena sobre o papel da aprendizagem escolar, da aquisição do conhecimento sistematizado como uma forma de desenvolver funções intelectuais superiores (memória, percepção, sentimentos, capacidade de análise e síntese), pois essas, entre o grupo, são desenvolvidas por meio de outras estratégias (FAUSTINO, 2010, p. 218).

Conforme Faustino (2010), é recente a aceitação da instituição escolar pelos Kaingang, devido ao histórico da situação de contato com a sociedade dominante. A escola é vista como um elemento de mediação entre a cultura indígena e a sociedade dominante, ou como uma maneira de conseguir um emprego, ou uma renda, de imediato. Quando isso não acontece, há questionamentos. É comum ouvir dos mais velhos em Faxinal a seguinte questão: “[...] *o governo manda a gente enviar as crianças para a escola. Se elas vão, não aprendem trabalhar na roça, no artesanato e só querem andar limpas e bem vestidas como os brancos. E depois? O governo vai arrumar emprego para todos eles?*” (Depoimento do Sr. Antonio Brasília a Rosangela Celia Faustino em fevereiro de 2009, T.I. Faxinal).

Essa questão se evidencia entre os Kaingang no Paraná em diferentes Terras Indígenas.

[...] *eu voltei para a escola porque eu quero muito aprender a ler e escrever, para um dia conseguir um emprego e poder realizar meu sonho [...] eu incentivo muito as minhas filhas para que elas não desistam do estudo para que um dia nós possamos viver melhor [...]* (Marli Guedes - Educanda da turma do alfabetizador Kaingang e Rodrigo Kavag de Souza - Terra Indígena Mangueirinha, Chopinzinho – PR. Depoimento publicado em PARANÁ, 2010, p. 27)<sup>33</sup>

A função da escrita, o uso da língua materna, as possibilidades de potencializar os conhecimentos tradicionais, “[...] a criação de uma literatura indígena autêntica e o papel da escola como transmissora de conhecimentos universais ainda estão por se solidificar entre os grupos” (FAUSTINO, 2010, p. 218).

<sup>33</sup> Depoimentos publicados no livro: PARANÁ. SEED/DIVERSIDADE. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. **Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2010. 110 p.

Desde muito tempo, no processo de demarcação de suas terras, os Kaingang sabem o poder do “documento escrito”. Ter um indígena que saiba ler e escrever tornou-se uma necessidade premente dos grupos. Uma carta escrita por um Kaingang alfabetizado, no ano de 1933, sob orientação dos caciques, revela o principal uso que se faz da escrita pelos grupos indígenas.

*Tem que em vosso coisimento que nosso tordo esta sendo invadido por o senhor sob Delegado Caítano ferrais que ya veinho neste tordo percurando a dezalojar os índios premetendo violência dizendo que aqui índios não tem terras que aqui é do Venen Berther e percurando a pegar o nosso escrivão que e o índio Avelino Francisco pois este índio não tem ruim e é o bidente as autoridades e elles querem pegar e matar por ser nosso escrivão e que foi inbargar amidição do Rilla elle não foi que inbargo intão esses homens temos fraze todos agora ordem do Deministerio por que estamos sendo aperseguidos por calunas fantastica asin recoremos a V.S. e afederação para que rine entre nois a pais e a yusticia e a ordem para nosso descanso porque estamo sofrendo por causa do nosso direito [...] (MOTA, 1994, p. 204).*

A escola se coloca hoje para a comunidade como uma necessidade. Por meio dela, se podem acessar empregos de professor, merendeira, auxiliar de serviços gerais, assistentes administrativos. Há também a merenda escolar que, em algumas comunidades, representa a principal ou única refeição do dia para a criança. E há a possibilidade de aprender bem a língua portuguesa para melhor relacionamento com as autoridades.

Com a perda das formas tradicionais de subsistência, seus conhecimentos milenares não são suficientes para a garantia da vida na atualidade. Assim, tiveram que se adaptar à cultura dominante, “[...] ressignificando sua cultural tradicional. E isso é o que eles têm feito e o que lhes garantiu a sobrevivência nesses séculos de contato com a sociedade envolvente [...]” (FASTINO, 2010, p. 218).

A fala de Valdir José Kokó, cacique da Terra Indígena Mangueirinha, Mangueirinha (PR), evidencia essa ressignificação da cultura e a valorização da escola:

*Os índios às vezes foram prejudicados por não terem conhecimento. Isso aconteceu com meus antepassados que eram lideranças. Antigamente nós não usávamos roupa, tínhamos outros costumes, mas hoje temos que acompanhar as mudanças, porque nós não vivemos mais só de nossas terras. Os estudantes estão o se formando para ajudar as lideranças, para aprender junto. Antigamente eram usadas armas pesadas para nos destruir e agora são os papéis, os documentos. O índio para conseguir as coisas tem que ser com muita luta. As bolsas para os estudantes foi uma briga, nada vem de graça. É importante deixar escrito nos livros nossas experiências. O contato com os brancos em nossa terra indígena fez com*

*que perdêssemos nossa língua, mas, por outro lado, nos deu algumas experiências que sozinhos não conseguiríamos ter. A população de nossa comunidade está crescendo e a extensão da terra continua a mesma. É um problema que temos que pensar. Muitos velhos não quiseram mais ensinar a língua kaingang com medo dos preconceitos que eles sofreram no passado por não saberem falar o português (PARANÁ, 2010, p. 20)<sup>34</sup>*

Estudos de Faustino (2006) destacam que, de forma geral, os Kaingang, no Paraná, defendem e reafirmam a importância da escola nas Terras Indígenas. Os argumentos dos caciques, lideranças e professores e os estudos evidenciam que a escola adquiriu diferentes papéis para as comunidades indígenas, dependendo da situação de contato e da história das comunidades.

Assim,

[...] nas Terras já demarcadas, nas quais o Kaingang é a língua materna falada por todos, a escola é o local de acesso preferencial para a aprendizagem da língua portuguesa e dos conhecimentos científicos universais. Nas Terras em que a língua materna e o português e a situação fundiária e instável, a escola adquire o papel, pelo menos ao nível do discurso, de ser um veículo de afirmação de identidade indígena devendo investigar as tradições, mostrar a cultura e oferecer o ensino da língua Kaingang para as novas gerações. (FOCHZATO, 2004; PICCOLI, 1982 apud FAUSTINO, 2006, p. 247).

Para os Kaingang, a educação escolar representa uma possibilidade, para as crianças, de acesso aos conhecimentos científicos, ao ensino da língua portuguesa, uma forma de diversificar as relações entre os grupos familiares que residem na mesma comunidade, melhor compreensão do projeto do Estado e de “[...] obter um melhor desempenho nas alianças e resoluções dos conflitos (principalmente aqueles ligados a terra e as garantias legais que não são cumpridas) com a sociedade dominante [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 247).

Conforme a autora, antigamente, a sabedoria de um Kaingang estava pautada na sua capacidade de conhecer seu território, o hábito e a linguagem dos animais, montar armadilhas de pesca e caça, fazer a roça, conhecer as ervas, manipular remédios e alimentos da floresta, saber as rezas, rituais e procedimentos para as celebrações etc. No entanto,

---

<sup>34</sup> Depoimentos publicados no livro: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. **Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2010. 110 p. O livro é organizado por Rosângela Célia Faustino e Ciomara Amorelli.

[...] após terem sido confinados em pequenas áreas e submetidos ao sistema de mercado, tendo sido as florestas e as terras transformadas em mercadoria – por mais que tenham resistido, ressignificado e conseguido sustentar boa parte de suas tradições por meio de diferentes estratégias – são obrigados a vender a força de trabalho para adquirir produtos que garantam a sobrevivência. Sendo assim, a inteligência e o prestígio Kaingang passaram a ser medidos, principalmente, pelas alianças que as lideranças consigam estabelecer com representantes do poder público e, por meio destas, conseguir empregos na área, acesso a bens e serviços distribuindo-os para garantir o prestígio em seu grupo familiar e parentagem, mantendo equilibradas as forças políticas que operam entre e sobre os demais grupos familiares aglutinados em uma reduzida área (FAUSTINO, 2006, p. 250).

Para o desempenho dessas funções, como destaca Faustino (2006), é necessário compreender, dominar e se expressar na linguagem dominante, ser compreendido e respeitado na comunidade e sociedade envolvente, ter desenvoltura nas cidades, pronunciar-se em reuniões e assembleias que discutem os seus interesses, conhecer as leis, políticas e tecnologias desenvolvidas e utilizadas pela sociedade envolvente, redigir, compreender e assinar documentos, dominar novas tecnologias de produção de alimentos e criação de animais etc. Portanto, “[...] é bastante evidente que a língua e os conhecimentos de que eles necessitam apropriar-se por meio da escola não se encontram em suas tradições” (FAUSTINO, 2006, p. 251).

### **5.3 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, ENSINO DE LÍNGUA KAINGANG, GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aqui, refinamos um pouco a análise do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas da Terra Indígena Faxinal, para abordar os seguintes temas: organização curricular, gestão e o ensino da língua Kaingang.

O Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas da Terra Indígena Faxinal atende educação infantil, ensino fundamental de nove anos e ensino médio. O currículo oferta para essas modalidades de ensino as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Língua Kaingang; História; Geografia; Ciências; Educação Física; Arte; Inglês e Ensino Religioso.

Segundo estabelece o documento, as atividades trabalhadas nessas disciplinas não são voltadas para a repetição, mecanização e fixação dos exercícios. Mas objetivam a comparação dos conteúdos trabalhados com a realidade, desenvolvendo a criticidade. Dessa forma, são trabalhadas várias atividades, dentre elas: seminários, dinâmicas, cruzadinhas, síntese, análise, debates, brincadeiras, jogos, atividades artísticas. Dentro de cada disciplina, o conteúdo será o ponto, possibilitando ao professor a elaboração e o desenvolvimento de atividades didáticas adequadas (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 11).

Assegura-se que a Proposta Pedagógica Curricular está pautada no conhecimento da comunidade escolar indígena. Isto porque é preciso a valorização e recuperação da cultura indígena, buscando a participação dos mais velhos, com seus relatos e sua experiência, para que a criança tenha orgulho de ser índio, dentro e fora da escola. Embora sua cultura e língua sejam diferentes, também são importantes (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011).

O Projeto Político Pedagógico contempla a educação inclusiva, o atendimento à diversidade, que aborda a Educação do Campo, Indígena, Gênero e Diversidade Sexual, Afro etc., e busca atender às necessidades educativas de todos os sujeitos/alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino. Dessa forma, objetiva-se promover a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando a participação de todos os alunos e professores da instituição. A educação inclusiva representa uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas para responder à diversidade de alunos (PPP, 2011).

Além do atendimento à diversidade, o PPP (2011) enfatiza a relevância da cultura, afirmando que educação e cultura são indissociáveis, pois a escola é uma instituição transmissora de cultura, e não deve impor padrões culturais, desrespeitando a individualidade dos alunos ou discriminando a diferença. Destaca também que há a proposta da escola intercultural<sup>35</sup>, para promover o intercâmbio e a troca de conhecimentos, um espaço para o contato com diferentes concepções culturais, promovendo sínteses e o respeito à diferença.

---

<sup>35</sup> Para detalhes sobre o termo “interculturalidade”, consultar: FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Conforme já exposto neste trabalho, a atual política da educação escolar indígena orienta que as escolas situadas em Terras Indígenas, em todo o Brasil, sejam: diferenciadas (em termos de currículo, calendários, seleção de professores etc.); específicas (em relação aos materiais didáticos, à gestão etc.); interculturais (articulação da cultura indígena com as culturas envolventes) e bilíngues (uso e valorização da língua materna em todo o processo de ensino e aprendizagem) (ANDRIOLLI *et al.*, 2010).

Embora o PPP (2011) assegure que os alunos têm outra cultura proveniente de etnia diferente, o calendário escolar não é específico da escola indígena, pois ainda acompanha o calendário repassado pela SEED, obedecendo aos 200 dias letivos.

A especificidade da escola indígena pode ser destacada, a nosso ver, na questão do bilinguismo, uma vez que é ministrado o ensino de língua Kaingang, sendo sua importância premente nos argumentos de professores e gestores. Diferentes estratégias para o bilinguismo são observadas, conforme a idade das crianças, o ano e as decisões das lideranças que, pressionadas pelo poder público a instituir a nova política, necessitam fazer alianças e cumprir muitas das determinações impostas.

### **5.3.1 Ensino de língua Kaingang: resistência e valorização**

A comunidade de Faxinal é de cerca de 600 pessoas, conforme dados da FUNASA (2011). No ano de 2011, estavam matriculados, aproximadamente, duzentos e quatorze alunos indígenas. Alguns são provenientes de outras Terras Indígenas pertencentes à etnia Kaingang, que se mudaram para essa Terra Indígena ou foram transferidos.

As crianças chegam à escola falando apenas a língua materna, o Kaingang, e conhecendo bem pouco a língua portuguesa. Na educação infantil e nas séries iniciais, as aulas são ministradas por professores indígenas, que orientam as atividades em Kaingang e explicam os conteúdos em português. Há, na escola, muitos professores não índios e os alunos passam a ter maior contato com a língua portuguesa, oral e escrita, uma vez que a alfabetização ocorre nessa língua, mas o Kaingang é mantido na oralidade para facilitar a comunicação. Apenas no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, e no Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, terão uma disciplina específica – Língua Kaingang.

A língua Kaingang é trabalhada por um professor bilíngue em todas as turmas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, contemplando: “Textos, palavras, alfabeto, vogais,

traduções e interpretações; Números e quantidades, simbologias; Desenhos e brincadeiras; Músicas e orações” (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 22).

O alfabeto português possui 26 letras. O alfabeto Kaingang é mais amplo.

ALFABETO PORTUGUÊS	ALFABETO KAINGANG
VOGAIS	VOGAIS
A E I O U	A E I O U Y      a e i o u y
a e i o u	Ã Ë Ĩ Õ Ũ Ÿ      ã ë ĩ õ ù ŷ
CONSOANTES	Á É Ó                      á é ó
B C D F G H J K L M N P Q R S T V W	CONSOANTES
X Y Z	F G H J K M N NH P R S T V
b c d f g h j k l m n p q r s t v w x y z	f g h j k m n nh p r s t v

**Imagem 1:** Alfabeto português e alfabeto Kaingang  
Fonte: PARANÁ (2010)

As atividades para o ensino de língua Kaingang são voltadas para a compreensão das letras, pronúncia, leitura, fala e escrita, por meio da comparação, com ênfase na oralidade. Conforme o PPP, os conteúdos selecionados devem possibilitar que os alunos realizem estudos e pesquisas, “[...] valorizando a cultura e despertando o interesse dos alunos para: pesquisas, entrevistas, textos, reprodução de textos, cruzadinhas, dicionários, traduções de textos, recortes de revistas, produção de desenhos, debates sobre as plantas medicinais da terra indígena” (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 196).

Com relação à metodologia, a Proposta Pedagógica Curricular (2011) destaca que não se pretende instituir um modelo para o ensino de língua indígena, porém é preciso uma reflexão crítica sobre o modo como as atividades desenvolvidas em sala de aula poderão orientar essa práxis. Assim,

[...] devemos tratar cada escola indígena como única, inserida num contexto situacional único, portanto num contexto de produção de aquisição de conhecimento que nos leve a assumir, conhecer e distinguir formas internas de socialização, ou seja, de seus próprios processos de aquisição do saber, característicos da dinâmica cultural de cada grupo e

das formas externas oriundas da situação de contato. (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 197).

A Proposta Pedagógica Curricular (2011) ressalta que a escola pode ajudar na manutenção da língua indígena nos processos de aprendizagem do aluno, no ensino da escrita e da leitura da língua, do seu uso nas causas e nos compromissos do povo consigo próprio. Destaca que a língua indígena deve ser motivo de orgulho e satisfação para o seu povo, asseverando que a inclusão da língua indígena na escola possibilita os direitos linguísticos que lhe são assegurados como cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, afirma ser importante trabalhar com textos e temas referentes a questões sociais que englobam o meio social dos alunos, e com o uso de recursos audiovisuais em sala de aula, atividades de leitura, fala, audição e escrita dos alunos, que explorem a habilidade do uso da língua, relacionando o novo conhecimento com os conhecimentos já apreendidos (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011).

Segundo o documento, o trabalho com textos possibilita

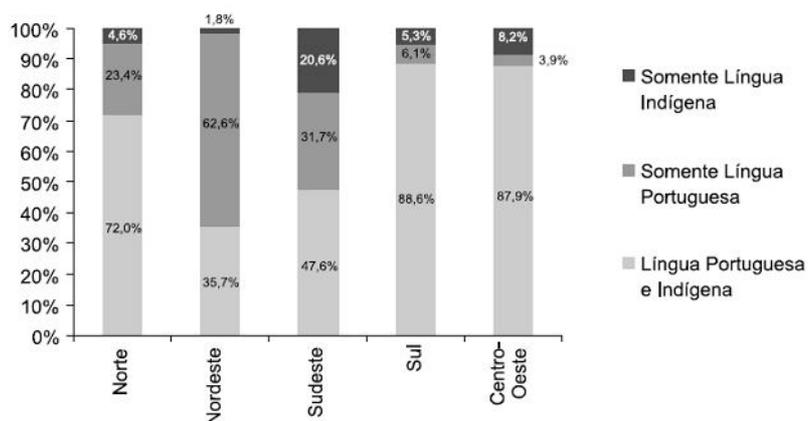
[...] uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral como na seguinte situação: o professor lê um texto em voz alta, apontando ora para ilustrações, ora para palavras escritas na página, não apenas contando uma história, mas realizando perguntas aos alunos. Assim, é possível durante as aulas de Kaingang, fazer discussões orais sobre sua compreensão, bem como produzir textos escritos e orais a partir do texto lido e ou de ilustrações, integrando todas as práticas discursivas neste processo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 198).

Os trabalhos realizados no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena no LAEE/UEM, com os estudos que deram origem a este texto, permitem perceber que o bilinguismo, por sua dinâmica e pelas questões políticas envolvidas, ainda não está devidamente estudado e implementado nas escolas indígenas do Paraná. Não se conhecem profundamente suas estratégias, seu planejamento, o nível de participação das comunidades nas decisões, a atual situação sociolinguística das comunidades nem o que se deseja alcançar.

Os professores relatam, frequentemente, que enfrentam algumas dificuldades no trabalho com a língua materna escrita, dentre elas, a própria recusa de algumas comunidades que, pela situação vivenciada no cotidiano e por falta de informações adequadas, ainda pensam ser a língua indígena inferior ou desnecessária na escola, já que as crianças a dominam na oralidade. É frequente também a falta de materiais adequados ou

o uso limitado destes nas práticas pedagógicas em sala de aula e o que é mais evidente: a insuficiente formação dos professores para atuar nas escolas e a falta de uma proposta diferenciada pela atual política educacional.

Conforme o Censo escolar sobre a educação indígena de 2008, o uso de línguas indígenas está presente em 70,8% das escolas, compondo um universo de 149 idiomas. Na região Sul, 88,9% das escolas indígenas ministram aulas em Língua Portuguesa e Língua Indígena.



**Gráfico 1:** Uso exclusivo de língua indígena ou portuguesa e o ensino bilíngue, segundo as regiões brasileiras

Fonte: Um Olhar sobre a Educação Indígena com Base no Censo Escolar de 2008 (INEP/MEC)

Nas escolas<sup>36</sup> das Terras Indígenas Kaingang no Paraná, não há um padrão quanto à utilização do bilinguismo. Vários fatores estão envolvidos nesta questão, tais como: orientação das lideranças, presença e formação de professores indígenas e, principalmente, a situação sociolinguística dos grupos, que varia e tem relação com a história da constituição de cada Terra, conforme procuramos demonstrar, ao apresentarmos aspectos da demarcação da T.I. Faxinal.

Conforme o PPP (2011), os professores bilíngues defrontam-se com a seguinte situação: por um lado, atender aos anseios da comunidade, pois as famílias querem que seus filhos aprendam a língua portuguesa para prepará-los para enfrentar a sociedade nacional (com a exclusão da língua indígena da escola) e, por outro lado, lutar pela manutenção e valorização da língua indígena na escola, pois, como professores, sabem da

<sup>36</sup> Conforme dados do Dia a Dia educação/PR, o Estado tem 36 escolas em áreas indígenas. As escolas estão situadas em 19 áreas indígenas, localizadas em 20 municípios, nas regiões norte, centro, oeste, sudoeste e leste do Paraná. (Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/estaticas/alunos/indios\\_numeros.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/estaticas/alunos/indios_numeros.php)).

relevância do ensino da língua indígena como estratégia de sobrevivência e fortalecimento da identidade indígena. A difícil tarefa que os professores enfrentam se resume na seguinte fala de um homem Kaingang: “[...] Então, hoje eu penso que um bom kaingang tem que saber ler e escrever as duas línguas, para saber viver no seu mundo e saber entender o mundo do outro” (PEREIRA, 2001, p. 77 apud PPP, 2011, p. 32).

De forma geral, os Kaingang, no Paraná, apesar da forte presença da nova política educacional, resistiam ao ensino do Kaingang e valorizavam mais o ensino da língua portuguesa, pois, conforme Faustino (2006, p. 249),

[...] em uma sociedade de classes em que as minorias étnicas se situam entre os que estão abaixo da linha de pobreza e cujo projeto do Estado é absolutamente monolíngüe em português, os Kaingang sabem que necessitam se apropriar eficientemente dos conhecimentos científicos universalmente produzidos como parte de suas estratégias de sobrevivência neste sistema. Para eles, a boa aprendizagem em língua portuguesa é o veículo dessa apropriação via escola.

No entanto, nos embates para a garantia e conquistas de novas terras, em virtude do grande crescimento populacional dos grupos indígenas, passaram a perceber a língua Kaingang como um elemento necessário para a reafirmação cultural cuja aprendizagem das crianças, em muitos casos, se dá na escola, como, por exemplo, na T.I. Magueirinha, que perdeu a língua no processo de colonização de seu território.

Quando nós recebemos crianças que vieram de outra aldeia Kaingang com suas famílias e se matricularam na nossa escola em Magueirinha, eu me senti sem ação, pois sendo uma índia Kaingang e professora, eu não conseguia entender o que meus alunos falavam. Este fato reforçou minha necessidade de aprender a língua kaingang, pois o contato de nossa aldeia em Magueirinha com os brancos fez com que perdêssemos nossa língua materna. (Rosângela Gonçalves - alfabetizadora Kaingang, Terra indígena Magueirinha. Depoimento publicado em PARANÁ, 2010, p. 27).<sup>37</sup>

Esse depoimento de uma professora Kaingang que, diante de crianças Kaingang transferidas de outras Terras do mesmo estado que falavam a língua e não conseguiam se fazer entender, revela algumas das situações presentes em diversas escolas e comunidades

---

<sup>37</sup> Depoimentos publicados no livro: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. **Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2010. 110 p.

no Paraná, confrontando-se com a orientação simplificada da política educacional de que o professor, sendo índio, ensinará a língua e a cultura tradicional do grupo.

O ensino de língua Kaingang tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a ler na sua língua materna, valorizá-la perante a sociedade, “[...] aprender a necessidade de ter domínio escrito da sua língua para que a sabedoria dos antigos não se perca com o tempo. Sentir a necessidade de saber ler e escrever sua língua, para desempenhar um papel na sua comunidade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2011, p. 22).

Em relação ao método bilíngue, a literatura da área afirma que, quando está de acordo com a situação sociolinguística do grupo, as crianças compreendem o que leem e esse fator é determinante no trabalho do professor indígena. A criança percebe seu progresso e adquire hábito de estudo, ao estudar na própria língua. Tendo compreensão dos conteúdos, desenvolve maior gosto pela escola, pela descoberta e aprendizagem. Porém isso requer ampla formação do professor e compreensão das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, bem como o domínio das técnicas de transmissão de conhecimentos com apoio de materiais pedagógicos adequados.

### **5.3.2 Desafios da gestão da escola indígena e da formação de professores**

Conforme o PPP (2011), a gestão educacional passa pela democratização da escola sob os aspectos interno e externo. O aspecto interno corresponderia aos processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, e o externo se relaciona à função social da escola, que é ensinar os conhecimentos tradicionais sem perder de vista os conhecimentos universais.

O documento afirma que a gestão da escola indígena apresenta algumas características, tais como: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação, a transparência, apresentar para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros (PPP, 2011).

Afirma que na gestão também estão os desafios, sendo o primeiro e maior estabelecer uma cultura de participação em que pais, alunos, professores e funcionários sintam-se motivados a participar das escolhas e das decisões tomadas na escola. Segundo o documento, outro desafio enfrentado pela escola indígena, assim como em outra escola, são os problemas com a gestão, incutir, em todos os envolvidos no processo educacional, a consciência do seu papel e a busca pela qualidade na educação, que compreende a

superação das seguintes dificuldades: qualificação inadequada de profissionais, carência de recursos estruturais e tecnológicos e escassez de financiamento (PPP, 2011).

O PPP relaciona diretamente o fracasso escolar a fatores, tais como: estrutura e funcionamento da escola; suas práticas disciplinares e pedagógicas; formação e condições de trabalho do corpo docente; a relação preconceituosa que os professores geralmente estabelecem com os alunos e as famílias da comunidade.

Outro fator presente no cotidiano escolar é a evasão escolar. Estudos desenvolvidos no projeto *Diagnóstico socioeducativo da não alfabetização indígena e Formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná* identificaram situações que levam à evasão escolar, tais como: o trabalho, os casamentos em idade de 14/15 anos (mulheres), 17/19 (homens), a falta de estímulo, a dificuldade com a língua, as mudanças constantes, as saídas para a venda de artesanato.

Entre os mais velhos, 24,59% afirmam ter parado de estudar para se casar e, entre os mais jovens, o índice foi de 24,53%. Na aplicação do teste para avaliação da alfabetização e do letramento entre os Kaingang de 15 a 35 anos, o conteúdo apresentava questões relativas à interpretação de textos em língua portuguesa, produção textual, habilidades matemáticas e compreensão de um texto em língua Kaingang. Observamos que, em relação à oralidade e escrita, quando as questões eram explicadas oralmente, seja na língua Kaingang ou na língua portuguesa, os Kaingang apresentavam maior capacidade de compreensão, mas se as questões lhes fossem submetidas apenas de forma escrita, sem intervenção oral, apresentavam dificuldades de leitura, compreensão, concentração, interesse, interpretação e resolução das questões. Constatamos grande esforço dos grupos em se concentrar, em ler, em entender, mas poucos compreendiam o que estava escrito.



**Fotografia 20:** Oficina Pedagógica desenvolvida pelo Diagnóstico, T.I. Mococa, 2009



**Fotografia 21:** Oficina Pedagógica desenvolvida pelo Diagnóstico, T.I. Mococa, 2009



**Fotografia 22:** Atividades da Pesquisa do Diagnóstico na T.I. Ivaí-PR, 2009

Nas quatro Terras Indígenas onde o projeto se desenvolveu, sendo que, em duas (Faxinal e Ivaí), as comunidades são falantes do Kaingang e, em outras duas (Mococa e Queimadas), os grupos falam português com a presença de algumas famílias que falam Kaingang, os resultados da pesquisa não foram muito diferentes.

O ritmo de leitura, compreensão, interpretação e escrita é lento, se comparado a escolares da sociedade envolvente cuja leitura e escrita fazem parte de seu cotidiano. Outro elemento observado é que o interesse pela escola se manifesta mais no discurso, pois a maioria, embora recebesse os esclarecimentos do que seria realizado e consentisse em participar da pesquisa, ao receber o material, se recusou a responder o teste.

Nas Oficinas Pedagógicas para a formação de agentes culturais alfabetizadores, com grupos de 15 a 20 alunos adultos, percebemos a preferência dos Kaingang por relatos orais, atividades de ilustrações, trabalhos conjuntos, músicas, jogos e brincadeiras. Outro fator que observamos, em sala de aula, é que os Kaingang da T.I. Faxinal e Ivaí interagem uns com os outros apenas na língua Kaingang. Esse elemento pode ser observado entre as crianças, sendo uma questão a ser pensada pela escola, por professores índios e não índios na prática pedagógica.

Com os estudos<sup>38</sup> realizados na área, a participação em projeto de extensão universitária envolvendo a comunidade e as viagens à T.I. Faxinal para coleta de dados no decorrer do curso de mestrado, foi possível perceber que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental interagem constantemente em Kaingang. Contudo, com as professoras e demais funcionários da escola falam em português, pois sendo pessoas bilíngues, utilizam cada uma das línguas com finalidades diferentes, em contextos distintos e ao se comunicarem com interlocutores diferentes (GROSJEAN 1985, 1997 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Observamos boa interação entre alunos, independentemente das facções étnicas descritas por Fernandes (2003). As crianças trocam e emprestam materiais, ajudam uns aos outros nas atividades e aqueles que têm maior conhecimento da língua explicam em Kaingang o que o professor falou em português. Demonstram bom relacionamento com o professor e respeito por ele, requerem sua apreciação em todas as atividades realizadas. Conforme relato da professora do 3º ano, “eles são muito dependentes e é um processo longo para alfabetizá-los. É demorado o desenvolvimento deles, têm alguns que ficam 2 anos na mesma turma para acompanhar.” A professora da 3ª série também destacou que “eles são uma 3ª série, mas que estão em nível de alfabetização. Eles faltam bastante”.

A pesquisa revelou que, por serem sociedades organizadas pela oralidade, apresentam dificuldades e desinteresse em relação à escrita e leitura. Observamos que não se encontram nas casas materiais para leitura (livros, revistas, cadernos). No interior das residências, não há mobiliários que organizem ou propiciem situações de estudo. Há relatos de professores afirmando que as crianças não podem levar os materiais para casa porque não voltam. Irmãos mais novos brincam e espalham os materiais, animais soltos pisoteiam e sujam cadernos e livros. Em período de muita chuva e frio, as folhas (de cadernos e livros) são usadas para acender fogo.

Caminhando pela comunidade, observando se há a presença de materiais escritos fora da escola, encontramos alguns espalhados pelo quintal da casa. Na maior parte dos casos, as crianças não costumam levar cadernos ou livros para casa. Não há tarefa de casa. As atividades escolares realizam-se exclusivamente na escola.

---

<sup>38</sup> Projeto de Iniciação Científica realizado de 2009 a 2010 e TCC – Trabalho de Conclusão de Curso realizado no ano de 2009, por meio de levantamentos bibliográficos, seleção de documentos, estudos e sistematizações da produção acerca do bilinguismo e da alfabetização, bem como observações de campo, relatos e registros, que possibilitaram um conhecimento sobre os processos de alfabetização bilíngue entre crianças Kaingang que estudam na escola da Terra Indígena Faxinal.



**Fotografia 23:** Interior de uma residência Kaingang, T.I. Ivaí-PR, 2011  
Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

Porém, em uma das viagens a Faxinal, uma situação raramente observada chamou-nos a atenção: em meio ao trabalho com as taquaras para artesanato, uma criança realizava atividade de pintura ao lado de sua casa.



**Fotografia 24:** Atividade com material escolar realizada em 2009

Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá

No que diz respeito ao planejamento, observamos que é anual e que há uma “flexibilidade para trabalhar com os alunos”, conforme relato da orientadora. Por questões legais, foram incorporadas à grade curricular as disciplinas de Artes e Educação Física.

Em relação aos materiais didáticos encontrados na escola em uma sala chamada biblioteca, a maioria corresponde a livros didáticos em português. Há pouquíssimos livros em língua Kaingang. A seguir, a referência de dois elaborados por professores indígenas da T.I. Apucarantina. Pelo estado de conservação e disposição na estante, percebemos que são pouco utilizados nas salas de aula.

- FELISBINO, Manuel Norég-Mág; FELISBINO, Jandira Grisanh. **Mũ jé ãg vī ki vênhránrán ki kanhrãnrãn jé tugtó ki kegé.** Curitiba: SEESD/SUED/DEPG/NEI, 1997.
- FELISBINO, Manuel Norég-Mág; FELISBINO, Jandira Grisanh. **Vênh mêng.** Curitiba: SEESD/SUED/DEPG/NEI, 1997.

Segundo a coordenação pedagógica, os professores de Faxinal não utilizam apenas um livro para desenvolver suas atividades. Fomos informados de que há uma seleção que fica à disposição no armário, na sala da orientação. Também utilizam outras fontes, como a internet, como relatou a professora da 3ª série.

Em relação à formação e atuação, destacamos que, até o ano de 2008, os professores indígenas trabalhavam como auxiliares de sala. A partir da estadualização implementada pela SEED - Secretaria do Estado da Educação, Coordenação de Educação Escolar Indígena em 2009 e, tendo em vista a formação da primeira turma do Magistério Indígena, os professores indígenas têm sido compelidos a assumir as salas de aula. Na Terra Indígena Faxinal, há cinco professores indígenas: dois formados no magistério integrado, um cursando o Magistério Kaingang e dois cursando o primeiro ano da licenciatura em História no *campus* de Ivaiporã/UEM-PR.

O corpo docente é formado por professores índios e não índios. Os professores participam de reuniões pedagógicas, trocam atividades e materiais e seguem orientações da equipe pedagógica da escola. Os professores indígenas, membros da comunidade, falam, leem e escrevem na língua Kaingang, entretanto demonstram, nas práticas e nos relatos, falta de segurança, no que se refere à atuação em sala de aula, uma vez que sua experiência se restringe à atuação como auxiliares ou monitores bilíngues.

A maioria dos professores não índios tem formação acadêmica em nível superior com pós-graduação. Alguns professores ainda estão cursando licenciaturas. O quadro a seguir apresenta a função e formação dos funcionários do colégio:

Nome	Função	Formação	Indígena / não indígena
A. Ap <sup>a</sup> . F	Professor - Língua kaingang/ 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série, 1 <sup>o</sup> ao 3 <sup>o</sup> ano	Magistério integrado	Indígena
A.E. da S	Professor - Educação infantil	Cursando Magistério kaingang	Indígena
A. M	Professor	História	Não indígena
C. G	Professor	Geografia	Não indígena
C. Ap <sup>a</sup> B	Pedagoga (Período da tarde)	Pedagogia	Não indígena
C. L. R	Professora - Artes	Cursando Arte	Não indígena
D. S	Professora	Matemática	Não indígena
D. B	Técnico Administrativo	Ensino Médio	Indígena
D. B. W	Técnico Administrativo	Cursando Pedagogia	Não indígena
E. B.	Aux. de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	Não indígena
E. S. M. H	Professora	Física	Não indígena
E. Ap <sup>a</sup> . dos S.	Professora – Educação Física (Período noturno)	Educação Física	Não indígena
E. de J.P.P	Auxiliar de Serviços Gerais	Cursando o ensino fundamental	Indígena
H. L. L. M	Professora - 2 <sup>o</sup> ano e 4 <sup>o</sup> ano	Curso Normal a Distância Cursando Letras	Não Indígena
I. H. R	Diretora	Letras – Port/Inglês	Não indígena
I. G. L	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	Não indígena
J. M	Professora	Biologia	Não indígena
J. N. K. A	Professor - 1 <sup>o</sup> ano	Cursando história	Indígena
K. T. D	Professora	Letras - Port/Inglês	Não indígena
L. G. k. C	Professor kaingang no contra turno (sala de Apoio)	Magistério Integrado	Indígena
L. S	Professora - 5 <sup>o</sup> ano	Pedagogia	Não Indígena
M. M. R.T. V	Diretora Auxiliar	Letras	Não indígena
M. G	Técnica administrativa (agente de educação I)	Cursando Pedagogia	Não indígena
N. K	Pedagoga (Período manhã e noite)	Pedagogia	Não indígena
R. Z. H	Professor	Educação Física	Não indígena
S. R. R. L	Professor auxiliar (manhã, 4 <sup>o</sup> e 5 <sup>o</sup> ano e tarde 2 <sup>o</sup> e 3 <sup>o</sup> ano)	Cursando História	Indígena
S. G. T	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	Não indígena
S. K	Professora	Ciências/Química	Não indígena
V.M. G. K	Professora – 3 <sup>o</sup> ano	Pedagogia	Não indígena

**Quadro 3: Informações sobre a função e formação dos funcionários**

Fonte: Projeto Político Pedagógica do Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, 2011

No Projeto da Escola, afirma-se que os professores buscam sempre a formação continuada para o aprimoramento do “fazer docente”, para as reflexões críticas sobre sua prática pedagógica e fazer com que se desenvolvam mais pesquisas e estas sejam utilizadas na sala de aula, proporcionando melhores condições para que a escola cumpra sua função de ensinar e formar cidadãos. (PPP, 2011).

Para Faustino e Silva (2003), dos anos de 1990 até a metade da década de 2000, a formação dos professores índios e não índios, no Paraná, foi realizada nos moldes da racionalidade técnica imposta pelas políticas neoliberais, com seminários avançados em *Faxinal do Céu*<sup>39</sup>. A metodologia que prevalecia nos cursos de formação era expositiva, realizada por meio de palestras feitas por convidados, e os professores participavam como ouvintes, espectadores, pois não se promoviam espaços de estudo, reflexão e discussão, dificultando a elaboração do projeto pedagógico e, conseqüentemente, a ação pedagógica nas escolas indígenas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/ MEC)<sup>40</sup> desenvolveu o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério<sup>41</sup>, com o objetivo de garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade. Esse projeto foi desenvolvido por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando cenários de diversidade cultural e sociolinguística, sob o argumento de contribuir com projetos societários e identitários dos povos indígenas, apoiando programas específicos de formação de professores indígenas para o magistério intercultural e fomentando a produção de materiais didáticos, tendo em vista as realidades socioculturais e sociolinguísticas, com a participação das comunidades nos cursos de formação para o magistério intercultural (BRASIL, 2007).

A criação do Curso de Magistério Indígena e outras ações do Departamento da Diversidade - SEED-PR, a partir de 2004 até 2011, promoveram formação mais específica

---

<sup>39</sup> Centro que capacitava docentes da rede pública estadual conhecido como Universidade do Professor, funcionava desde 1995 em Faxinal do Céu, município de Pinhão, Região Centro Sul, promovendo oficinas, palestras e cursos de capacitação. O centro de formação conta com dois grandes auditórios com capacidade para mil pessoas e uma ampla estrutura de chalés para hospedagem. No ano de 2011, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) suspendeu oficialmente as atividades da Universidade do Professor.

<sup>40</sup> A Secad/MEC, entre 2003 e 2006, financiou 67 propostas de formação de professores indígenas, investindo, no período, R\$ 9.655.847,67 (BRASIL, 2007).

<sup>41</sup> Compõe a meta fixada para o biênio 2005-2006 habilitar, para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 3.000 professores em serviço, atendendo os povos indígenas e seus professores que buscam uma educação básica de qualidade, intercultural, conforme seus projetos societários e identitários, gestores e técnicos dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007).

e aprofundada aos professores; porém, com a mudança de governo, esse processo sofreu modificações.

Conforme o documento do MEC (BRASIL, 2007), a formação de professores indígenas para o magistério intercultural, em consonância com as políticas educacionais internacionais, deve contemplar os objetivos educacionais das comunidades indígenas, atribuindo sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias, além de ser um espaço de reflexão e busca de estratégias pedagógicas e didáticas para o tratamento valorativo das línguas indígenas. Estas são consideradas línguas de instrução e objeto de estudo, possibilitando a dinamização, revitalização e continuidade de seu uso pelas novas gerações, bem como a pesquisa e análise da realidade sociolinguística de sua comunidade e de suas concepções a respeito do conflito linguístico existente, fundamentando, assim, as decisões pedagógicas. Busca-se, desse modo, formar atores sociais comprometidos com os interesses comunitários e escolarizados para assumir esse papel educativo, agindo em múltiplas dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas – tais como:

i) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; ii) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; iii) na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; iv) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (BRASIL, 2007, p. 43).

Os cursos de formação de professores<sup>42</sup> indígenas integram a formação geral correspondente ao Ensino Médio, com duração média de cinco anos, “[...] organizados na metodologia da *pedagogia da alternância*, em módulos de estudos presenciais e módulos intermediários de estudos e pesquisas sobre conteúdos relevantes para a prática pedagógica e curricular para professores em serviço” (BRASIL, 2007, p. 43).

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação desenvolveu os cursos de formação de professores indígenas, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a

---

<sup>42</sup> Os sistemas de ensino estaduais são responsáveis pela oferta e pelo desenvolvimento de programas de formação de professores indígenas. A maioria das secretarias estaduais de educação criou programas de formação inicial, habilitando para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental com oferta de escolarização concomitante, ou realizaram cursos de formação continuada, mas espera-se que esses cursos sejam organizados por programas contínuos e não eventos isolados de formação (BRASIL, 2007).

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), formando 80 professores no curso de formação de professores indígenas-normal e 60 no curso de formação continuada de professores indígenas (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, povos indígenas e seus professores demandam uma educação de qualidade, em consonância com as políticas atuais, ratificando que estas devem atender suas especificidades.

Estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Facci (2004), afirmam que, no processo educativo, cabe ao professor contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, e à escola possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

O homem apropria-se dos conhecimentos, das aptidões e qualidades humanas, aprendendo a ser humano, pois “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O homem não se faz naturalmente, não cresce sabendo como ser homem, não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir; contudo, para saber pensar, sentir, querer, agir e avaliar, é indispensável aprender, e aí reside a importância do trabalho educativo. Assim, “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Conforme Saviani (2008, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Na escola, os professores devem ter a função de transmitir os conhecimentos já produzidos pela humanidade. Para tanto, a formação do professor é extremamente relevante para que possa participar das discussões coletivas da escola, planejar suas ações, selecionar materiais pedagógicos, estimular as crianças à aprendizagem escolar, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A educação escolar diferencia-se das outras formas de educação espontâneas, pois objetiva a produção da humanidade nos indivíduos (FACCI, 2004), com apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Saviani (2008, p. 22) atribui à especificidade da educação

[...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, para que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, de modo que esse conhecimento possa ser superado pela incorporação dos conhecimentos científicos. Assim, é papel do adulto, no caso do professor, ensinar aos seus alunos o conhecimento científico sistematizado (FACCI, 2004). No entanto, esse conhecimento não pode ser tido como imutável, acabado, mas sujeito a transformações, podendo ser superado pela produção humana.

Os estudos de Facci (2004, 2007) sobre a formação revelam que as situações adversas e as condições objetivas nem sempre colaboram para que o professor tenha uma boa formação e condições para ensinar, como salário digno, melhores escolas, salas equipadas, estrutura adequada, entre outros.

Somado a isso, vivemos hoje a “sociedade do conhecimento”, no entanto isso é uma ilusão, pois como falar em sociedade do conhecimento, quando muito pouco se tem valorizado o conhecimento científico, e a formação de professores pouco contribui para a crítica e compreensão da sociedade capitalista em que vivemos?

Sem uma formação teórico-filosófica apropriada, ganham lugar as propagandas salvacionistas, como a Teoria do Professor Reflexivo<sup>43</sup>, a Pedagogia das Competências<sup>44</sup> e o lema “aprender a aprender”<sup>45</sup>, decorrente da Escola Nova dos anos de 1920-1930 e retomado pelo construtivismo a partir dos anos 1990, norteados pelo processo de formação

---

<sup>43</sup> Conforme Facci (2007, p. 142), a perspectiva do professor reflexivo, difundida por volta de 1890, tem como base as ideias de Donald Schön, que se fundamentou nas pesquisas de John Dewey, um dos autores da Escola Nova. Essa perspectiva destaca a prática como a fonte do conhecimento por meio da reflexão e experimentação; assim, “[...] valoriza-se a prática e reflexão que o professor faz de sua experiência na sua formação e atuação em sala de aula [...]”.

<sup>44</sup> Conforme Facci (2007), a ideia da pedagogia da competência apropriou-se das produções de Philippe Perrenoud, que se fundamentou na teoria de Piaget. Para esse autor, é necessário uma transformação na prática docente, para que os professores percebam que o objetivo é antes fazer aprender do que ensinar. O aluno é o sujeito da própria aprendizagem e deve dirigir o seu ensino.

<sup>45</sup> Para maiores detalhes sobre a crítica ao lema “aprender a aprender”, conferir o livro: DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <[http://www.milioni.com.br/downloads/Newton\\_Duarte-Vigotski\\_e\\_o\\_Aprender\\_a\\_Aprender.pdf](http://www.milioni.com.br/downloads/Newton_Duarte-Vigotski_e_o_Aprender_a_Aprender.pdf)>.

dos professores na atualidade<sup>46</sup> e apropriado por muitas equipes pedagógicas, gestores em busca de soluções para os problemas diários da escola. Essas pedagogias prevalecem nos documentos oficiais e têm orientado a prática pedagógica, negando o papel fundamental do professor e da escola na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico do aluno sob o argumento de que ninguém ensina ninguém. Assim, ressaltam que o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, que deve aprender a aprender (FACCI, 2007).

Dessa forma,

[...] quando mais se procurou e procura valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função, uma vez que se nega a importância do conhecimento científico já produzido pelas várias ciências (Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outras) na sua formação e no processo ensino-aprendizagem. O profissional, desta forma, acaba a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade (FACCI, 2007, p. 143).

Por isso, uma boa escola, um bom ensino e um bom profissional devem possibilitar o desenvolvimento que faz o aluno avançar, que produz mudanças na experiência do aluno, ampliando seu conhecimento e a aprendizagem dos conceitos, ou seja,

[...] o papel da escola consiste em dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes. No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedades: o domínio da linguagem, o uso dos objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte (MUKHINA, 1995, p. 60).

No entanto, a escola e o professor não conseguem, na maioria das vezes, exercer essa função, pois além das condições objetivas que depõem o seu trabalho, há as teorias que valorizam apenas o aprendizado individual e espontâneo do aluno e omitem a função e participação do professor no processo educativo (FACCI, 2007). Nas atuais teorias

---

<sup>46</sup> Lembrando que a educação está vinculada à sociedade, não é algo à parte; portanto, como destaca Vigotski (2010, p. 74), “[...] basta lançarmos um olhar sobre os sistemas educacionais em seu desenvolvimento histórico para percebermos que, em realidade, os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e correspondem aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda história da época. Se esses ideais foram formulados de modo diferente, isto terá dependido sempre da impotência científica de quem o formulou ou da hipocrisia de classe da época”.

educacionais, o que vemos é uma constante e crescente desvalorização da transmissão dos conhecimentos, do papel do professor e da escola. Diante disso, como destaca Chaves (2011, p. 101), está a formação consistente do educador,

[...] cuja ação sistematizada e intencional pode possibilitar às crianças a apropriação dos bens culturais da humanidade; mas antes disso, ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação.

Nesse sentido, o professor precisa estudar, conhecer o desenvolvimento psíquico da criança, ter consciência da sua prática pedagógica, das condições do seu trabalho e dos fins educativos da sociedade capitalista.

No caso dos professores indígenas, essa tarefa é redobrada, pois precisam conhecer a sociedade envolvente e também sua cultura tradicional, o papel que a escola exerce e pode exercer em suas comunidades, como podem usar essa instituição como um elemento de apoio a suas lutas e resistências frente à sociedade de mercado, que expropria, explora, acumula e coloca todos os expropriados como trabalhadores assalariados e consumidores de produtos industrializados.

A valorização da língua no discurso da política educacional é apenas uma promessa de respeito e reconhecimento, uma vez que outras políticas linguísticas não são implementadas em um país que tem, pelo menos, 180 línguas indígenas diferenciadas. Trata-se de línguas que, tendo conseguido sobreviver ao massacre e genocídio praticados no processo de colonização, foram revitalizadas na atualidade com discursos de respeito à diversidade, mas cujas ações não se viabilizam na prática.

## 6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa empreendeu uma análise sobre a alfabetização e o bilinguismo entre as populações indígenas, abordando, a princípio, a alfabetização e o bilinguismo, os acontecimentos históricos e o aparato legal que norteia a educação escolar indígena. A seguir, foram discutidos aspectos da história dos Kaingang, sua presença no Paraná, a perda de seus territórios, para se compreender a presença e o significado da escola para uma comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná.

Apoiando-nos na Teoria Histórico-cultural de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), compreendemos que o homem é um ser histórico, social, mutável, sendo que o seu desenvolvimento e suas formas superiores de comportamento consciente se formam nas relações sociais estabelecidas com o meio. A sobrevivência e a seleção natural – as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal – depõem quando passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem (VYGOTSKY, 1930). Assim, “[...] a extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia do cérebro animal” (MUKHINA, 1995, p. 39).

Partindo dessa perspectiva, destacamos a relevância da linguagem, que possibilitou o desenvolvimento do homem, levando-o a superar o biológico e se diferenciar dos animais, pois “[...] é natural que as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas” (LURIA, 1991, p. 78). Nesse sentido, educação é um processo de humanização, por meio do qual o homem se apropria dos conhecimentos, da herança social e das aptidões e qualidades humanas.

No que se refere à questão indígena, na trajetória desta pesquisa, apresentamos que a educação sempre esteve voltada para catequizar, disciplinar e integrar os indígenas à sociedade nacional. Durante muitos anos, não houve preocupação com o ensino nem com a formação de professores e escola para os indígenas. Apenas com a *Constituição Federal* de 1988 surgem novas orientações para a educação escolar indígena, com o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, a manutenção de suas práticas culturais e o direito à cidadania. Há um novo cenário jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas.

Na perspectiva de uma nova orientação para a educação escolar indígena, a alfabetização, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a escola são necessários entre os indígenas, pois são indispensáveis para o acesso à cultura escrita, à cidadania. Não tem como falar em cidadania se não houver acessibilidade a ela. É preciso dominar, aprender o código escrito da língua, da língua materna e da língua portuguesa, por meio da alfabetização, para ter acesso aos conhecimentos científicos e reivindicar e legitimar seus direitos.

No que se refere ao bilinguismo e à educação bilíngue, destacamos a complexidade dos termos, tanto para se pensar na sua conceituação, como para compreender a proposta de educação bilíngue nas comunidades indígenas, apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das escolas indígenas Kaingang no Paraná. O bilinguismo na escola indígena respondeu aos interesses da colonização, catequização e imposição de costume, marcadas pela imposição e dominação da língua portuguesa sobre as línguas indígenas, para homogeneizar as diferenças.

São incipientes os estudos sobre as práticas de ensino e aprendizagem do português oral e das práticas de ensino e aprendizagem da língua indígena escrita nas escolas indígenas. Somado a isso, temos a insuficiente formação de professores indígenas, e os professores não indígenas não conhecem a dinâmica da cultura e da língua indígena nem o sentido e a função social da escrita.

Conforme Vigotski (2005, p. 5) “[...] o bilingüismo deve ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral”. Nesse sentido, é evidente que, para a pedagogia e o trabalho cultural nas áreas em que o multilinguismo é o fator fundamental no desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino da língua na infância deve ser detalhadamente estudada. As observações e os estudos sobre o bilinguismo revelam que

[...] no desenvolvimento da linguagem da criança ocorrem grandes dificuldades: quando as condições de educação não garantem a formação destas esferas suplementares mais ou menos independentes para cada idioma ou quando a criança está entregue a mistura casual de diferentes sistemas lingüísticos, quando os dois se misturam desordenadamente, ou melhor, quando o bilingüismo infantil se desenvolve de forma espontânea, fora de uma ação direcionada da educação, os resultados são negativos (VIGOTSKI, 2005, p. 2).

Vigotski (2005, p. 2) conclui que é imprescindível a ação pedagógica, pois

[...] o papel orientador da educação, em nenhum lugar, adquire este significado decisivo no destino da fala e do desenvolvimento intelectual como em casos de bilingüismo ou multilingüismo da população infantil. Dessa forma, fica claro que a realização de pesquisas especiais sobre a influência deste fator, em toda sua diversidade de significados, e não só no sentido do *entravamento* mútuo dos dois sistemas lingüísticos e da consciência da criança, é uma premissa necessária para a elaboração do método científico sobre o desenvolvimento da linguagem desta criança que é extremamente complexo e combinado com dados psicológicos sobre o desenvolvimento lingüístico desta criança.

No delinear da educação escolar indígena, apresentamos que, desde o início, as sociedades indígenas tiveram uma história marcada pelas políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios, que resultaram no extermínio de pessoas e civilizações. Com a nova orientação da educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988, temos o momento da educação escolar indígena (intercultural, bilíngue), mas são mudanças que ocorrem sem alteração nas relações sociais, ou seja, “[...] estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro – da acumulação e concentração da renda, as relações com o ‘outro’, dizem, foram radicalmente transformadas” (FAUSTINO, 2006, p. 62).

A política do capital volta seu olhar para a questão indígena com o objetivo de retirar o foco das questões sociais e econômicas (pobreza, fome, miséria, desemprego, evasão escolar, mortalidade infantil, falta de saneamento básico) afetas às populações indígenas, e se deter em projetos voltados para a questão cultural, “[...] atribuindo à educação intercultural e bilíngue a responsabilidade pelo alívio da pobreza e promoção da autonomia dos povos indígenas [...]”, como salienta Faustino (2006, p. 295).

Nesse sentido,

[...] as mais importantes e visíveis modificações normativas tem ocorrido nas legislações de educação e cultura, deixando desarticulados os espaços relativos aos direitos estratégicos dos povos como a territorialidade ou o acesso a terra, as condições de equidade e respeito a suas peculiaridades, aos serviços e necessidades fundamentais: capital, crédito, tecnologia, controle da cadeia produtiva e de circulação, poder jurisdicional, governo e governabilidade local, religiosidade, saúde etc. (MOYA, 1998, p. 2).

O Relatório das Nações Unidas para a Infância, “Garantindo os Direitos de crianças Indígenas”, de 2004, citado por Buratto (2010, p. 22), apresenta que na “[...] maioria dos

países, as crianças indígenas são grupos marginalizados e discriminados, as comunidades indígenas sofrem com altas taxas de mortalidade infantil, faltam cuidados médicos, pouca oferta de escolas e ensino de péssima qualidade [...]” Essas condições advêm dos processos históricos desenvolvidos com esses povos, que continuam em situação de subordinação, exploração econômica e exclusão, como podemos observar nas comunidades indígenas das regiões Sul e Sudeste do Brasil (BURATTO, s/d, p. 3).

Os dados sobre a fome e a carência alimentar para o Sul e Sudeste do país são alarmantes: em todas as terras levantadas foram indicados quadro de carência alimentar ou de fome, obteve-se informações específicas sobre a população de 63 terras das regiões, cobrindo cerca de 80% da população indígena na região e informações indiretas de quase toda população restante, o que nos permite generalizar o problema a praticamente todas as terras da região. Estes dados indicam-nos que nas duas regiões mais ricas do país as populações indígenas estão em situação de saúde e sustentação só comparável ao Nordeste brasileiro. Mas há aí no caso um contraste sem igual: junto a alta produtividade dos colonos e das empresas agrícolas do Sul, convive uma população indígena com taxa de mortalidade infantil no índice dos países mais pobres do mundo e inúmeras doenças causadas pela carência alimentar (LEITE, 1995 apud BURATTO, s/d, p. 3).

Observamos que a maior incidência de analfabetos se encontra na parcela desprovida, excluída de educação formal e de programas de alfabetização – minorias étnicas, migrantes, indígenas e portadores de necessidades especiais, como apresenta o Relatório de monitoramento de educação para todos (BRASIL, 2008): *Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?*, publicado pela UNESCO<sup>47</sup> em 2008, para o monitoramento dos objetivos da Educação para Todos no Brasil.

Ademais, a questão da qualidade da educação vem adquirindo relevância entre governos nacionais, parceiros internacionais, autoridades escolares e pais, mas apesar desse destaque,

[...] continuam evidentes os problemas de baixo desempenho, repetência, insuficiência da duração do tempo na escola, entre outros, as disparidades nos resultados de aprendizagem, mostrando desvantagem dos alunos mais pobres, os do meio rural, das periferias urbanas, os indígenas marginalizados e as crianças das minorias (UNESCO, 2008, p. 22).

---

<sup>47</sup> A UNESCO publica esses relatórios anuais de monitoramento, que apresentam as metas específicas e os resultados da Educação para Todos. Essas metas foram aprovadas no Fórum de Educação para Todos, em Dacar, Senegal, em 2000, com o chamado Compromisso de Dacar, que definiu metas a serem cumpridas pelos países até 2015.

Diante disso, com a sociedade capitalista ou a sociedade do conhecimento e as pedagogias do aprender a aprender, que, para muitos intelectuais da educação da atualidade, caracterizam-se como um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade (DUARTE, 2001), percebemos a degradação e o esvaziamento do ensino, que se volta apenas para o que o aluno sabe, o que gostaria de aprender, limitando sua aprendizagem aos conhecimentos espontâneos. Ou seja, a

[...] escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de crendices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo [...] (ARCE, 2000, p. 52).

Conforme Hall e Patrinos (2004), ser indígena aumenta a chance de um indivíduo ser pobre, ou seja, fatores associados à pobreza, como idade, educação, situação profissional e região do país, aumentam quando se é indígena. As escolas indígenas apresentam maior evasão, repetência e taxas de insucesso. Contudo, a educação escolar é fundamental nas Terras indígenas, motivo pelo qual destacamos o caso dos Kaingang de Faxinal, que defendem e reafirmam a relevância da escola na comunidade, pois a escola é meio de acesso aos conhecimentos e à língua portuguesa.

Entretanto, conforme Faustino (2006), no Paraná, as escolas situadas nas Terras Indígenas continuam com baixa qualidade de ensino, não se criou a categoria escola indígena, a formação acadêmica dos professores indígenas é insuficiente, sendo essa formação realizada nos moldes de treinamento, e ainda não foram elaborados materiais diversificados. Os professores trabalham com atividades fragmentadas, usando o livro didático apenas como apoio para elaborar as atividades.

Diante disso, concluímos que, apesar de todo o respaldo legal desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais para a educação escolar indígena, é preciso realizar muitas mudanças, a começar pela formação de professores índios e não índios. É preciso elaborar propostas pedagógicas diferenciadas, materiais diversificados e didáticos, pesquisas, diagnósticos, estudos teóricos por parte dos professores indígenas e de pesquisadores comprometidos com a educação escolar indígena.

Não podemos desconsiderar o fato de que é impossível superar plenamente todos os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade (DUARTE, 2001), mas podemos evitar que a educação seja considerada como o desenvolvimento artificial da criança. É preciso pensar na formação dos professores e na responsabilidade e conduta política das instituições escolares para com as práticas educativas humanizadoras, ou seja, “[...] em que todos os espaços e a todo tempo as crianças vejam, sintam, ouçam e realizem algo a partir das máximas elaborações humanas, no que diz respeito à arte, à educação e às ciências” (CHAVES, 2011, p. 100).

Como afirma Chaves (2011, p. 100),

[...] milhares de crianças terão em mãos apenas o que nós – professores, coordenadores e secretários da Educação colocarmos nas mãos delas. Isto equivale a postularmos que os filhos dos cortadores de cana, dos trabalhadores das usinas, dos frigoríficos ou das indústrias só terão acesso de forma sistematizada aos bens culturais se lhes disponibilizarmos esses bens, isto é, se os ensinarmos a eles e os apresentarmos nas paredes, nos muros, nos painéis ou em cartazes, cadernos, textos e livros. A possibilidade de escrever, ler e ouvir um texto enriquecido, de apreciar uma música e um livro que conte a história de Tchaikovsky, por exemplo, está condicionada à função da Educação que a instituição escolar e cada um de nós tenhamos assumido.

Não podemos esquecer que educar é produzir intencionalmente as necessidades cada vez mais elevadas nos alunos e professores e futuros professores, é lutar contra a alienação produzida no cotidiano alienado e alienante em que a sociedade capitalista contemporânea procura mergulhar a todos nós, é colocar e possibilitar que os alunos tenham contato com o não cotidiano, por meio da transmissão daquilo que de mais elevado foi produzido pelo gênero no campo da cultura intelectual (ARCE, 2000). A função da escola é ensinar a criança, seja pobre ou rica, indígena ou não, pois todas têm direito ao acesso à escolarização, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios**: Um Projeto de “Civilização” no Brasil do Século XVIII. Brasília: UnB, 1997.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

ALVAREZ, Miriam. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 1, n. 15, p. 49-78, 2004.

ANDRIOLI, Luciana Regina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; FAUSTINO, Rosângela Célia. Leitura e escrita: estudo sobre a alfabetização e o bilinguismo Kaingang na Terra Indígena Faxinal. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/001.pdf)>.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1019-1040, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a14v2484.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77).

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Pueblos Indígenas, globalización y desarrollo com identidad**: algunas reflexiones de estratégia. 2001.

BANCO MUNDIAL / FLACSO. **Exclusão social e redução da pobreza na América Latina e Caribe**. São José: FLACSO/Banco Mundial, 2000. 312p.

BANCO MUNDIAL. **Agenda de desenvolvimento social para o século 21**: a estratégia de desenvolvimento social do Banco Mundial para a região da América Latina e Caribe. Washington: Banco Mundial, 2003.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta; FAUSTINO, Rosângela Célia. Leitura, escrita e bilingüismo na educação escolar indígena. In: **Intervenções pedagógicas na**

**educação escolar indígena:** contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p.153-168.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a02v47n1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina – a luta para superar a exclusão. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 4., 2000, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: ANPHLAC, 2000. Disponível em: <[http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro4/libertad\\_bittencourt.pdf](http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro4/libertad_bittencourt.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2011.

BORBA, Telêmaco M. Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, n. 06, p. 53-62, 1904.

\_\_\_\_\_. **Atualidade indígena.** Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

BRAGGIO, Silvia Lucia. Línguas Indígenas Ameaçadas: documentação, tipologias sociolinguísticas e educação escolar. In: SILVA, Denize Elena Garcia da (Org.). **Língua, Gramática e Discurso.** Goiânia: Cânone, 2006, v. 1. p. 43-53.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., 2009, Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.mp.ro.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=75830&folderId=655050&name=DLFE-46931.pdf](http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=655050&name=DLFE-46931.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910. Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 1910, Seção 1, p. 4788. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm)> Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=134677&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.371, de 5 dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao\\_funai.htm](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/criacao_funai.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/cieh/doc/lei\\_7853\\_89.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/cieh/doc/lei_7853_89.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>. Acesso em: 15 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/ Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena: ressignificando a escola**. Brasília: SECAD/ MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000069.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19.

\_\_\_\_\_. Resolução CD/ FNDE nº 9, de 1º de abril de 2009. Institui critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira, para a realização da I CONEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES. M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 57-73.

\_\_\_\_\_. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí – Paraná**. 2010. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

CHAVES, Marta Chaves. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, Marta. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-105 (Coleção Formação de Professores, EAD; 44).

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 1997. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Projeto%20de%20Declaracao.htm>>. Acesso em: 12. mar. 2011.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Política de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2009.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: PERGUNTAS E RESPOSTAS. 2. ed. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <[http://unicrio.org.br/docs/declaracao\\_direitos\\_povos\\_indigenas.pdf](http://unicrio.org.br/docs/declaracao_direitos_povos_indigenas.pdf)>. Acesso em: 10 fev.2011.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O Combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. Coimbra, 2004. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/LAB2004](http://www.ces.uc.pt/LAB2004)>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

\_\_\_\_\_. “– Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexão em torno do processo ensino-aprendizagem na Perspectiva Vigotskiana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

\_\_\_\_\_. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Cultura, diversidade cultural e prática educativa dos professores com a temática indígena. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, 2007. p. 235-248.

\_\_\_\_\_; MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Kaingang do Faxinal:** nossos conhecimentos e nossas histórias antigas. II. Alexandre Krênkag Aparecido Farias, Jorge No Kaya Alves. Maringá: Eduem, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ivone Rocha da.. A educação escolar indígena no Paraná. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICA SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioste, 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/91Educacaoescolarindigena.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1046>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

FERNANDES, Ricardo Cid. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo Kaingang. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina: Eduel, 2004. p. 85-143.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p.11-31.

GARCIA, Elisa. Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>>. Acesso: 20 maio 2009.

GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968)**. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, Assis, 2007. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2007/girotto\\_rl\\_dr\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2007/girotto_rl_dr_assis.pdf)>. Acesso em: mar. 2011.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN; Marilda Almeida (Org.). **CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores: educação indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 4. p.130-142. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/es.php>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

HALL, Gillette; PATRINOS, Harry Anthony. **Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en America Latina: 1994-2004**. Washington: Banco Mundial, 2004.

HEDERGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Hary (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável Brasil 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: <<ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursosnaturais/ids/ids2008.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011

\_\_\_\_\_. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/tendencias.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/index.html>>. Acesso em: abr. 2004.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Eliane Gonçalves de; NASCIMENTO, Adir Casaro. O valor da comunidade indígena na construção da identidade da criança terena. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In:\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. I. p. 71-84.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, ano XXI. n. 63, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf> >. Acesso em: 13 jan. 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELATTI, Julio Cezar. **Os índios no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/5/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)>. Acesso em : 20 jan. 2011.

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, 2000a. \_\_\_\_\_ . Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-55.

\_\_\_\_\_. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí**: história e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa**, 2010. No prelo.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad em America Latina. **Revista Iberoamericana de Educacion**: educacion, lenguas, culturas. n. 17, maio/ago. 1998.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia na idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.  
OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 107**. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20%28Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107%29.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Convenção 169**. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989. Disponível em: <[http://www.campanhaguarani.org.br/pub/publicacoes/conv\\_169.pdf](http://www.campanhaguarani.org.br/pub/publicacoes/conv_169.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23 n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. A problemática dos ‘índios misturados’ e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Conheça a ONU**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **A história da Organização**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE; Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. **Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2010. 110 p.

RELATÓRIO de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?. Brasília: UNESCO, 2008.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar: caminhos da UNESCO para a era global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PERRY, Anderson. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. “As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização”. **Signótica**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006.

PROPOSTA CURRICULAR. COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS. TERRA INDÍGENA – FAXINAL - CÂNDIDO DE ABREU – PR, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA PROFESSOR SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS. TERRA INDÍGENA – FAXINAL - CÂNDIDO DE ABREU – PR, 2011.

PROJETO RONDON. Rondon: a construção do Brasil e a causa indígena. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/rondon/principios-contradicoes.jsp>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

PREZIA, Benedito et al. **Kaingang**: confronto cultural e identidade étnica. Piracicaba: Unimep, 1994.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 179-201, jul./set. 1956.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SALVIANI, Roberto. **As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial**: um ensaio de análise crítica. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SANCHEZ LINO, Fortino. Los indígenas ante la globalización: un proceso irreversible (Una forma de ver la interculturalidad). In: REUNIÓN NACIONAL DE LA LINA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 1., 2001, Chetumal, Quintana. Rosário, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Harald. **Meninas Terena em frente a escola Gal. Rondon**. Mato Grosso do Sul, 1942. 1 Negativo, p&b, 35 mm. Documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos.

\_\_\_\_\_. **Meninas Terena na escola fazendo crochê**. Mato Grosso do Sul, 1942. 1 Negativo, p&b, 35 mm. Documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos.

SILVA, Mario Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 95-11, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13\\_07\\_rosa\\_helena\\_dias\\_da\\_silva.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13_07_rosa_helena_dias_da_silva.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. O estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T0528827681841.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0528827681841.doc)>. Acesso em: 24 mar. 2011.

SILVA, Tereza Schactae; MOURA, Dario. **Histórico**. Escola Rural Cacique Antônio Tÿnhÿnh Posto Indígena Faxinal – Município de Cândido de Abreu. Posto Indígena Faxinal, 28 jun. 1994.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, 44., 2000, San Antonio - EUA, 2000.

\_\_\_\_\_. O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.

SOUZA, Renata Adriana de. O exercício do poder e a exclusão de indivíduos e de línguas da sociedade brasileira. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 225-231, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/477/477>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p.71-111.

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda Braga Magalhães. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. **Filosofia e Educação – Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, p. 120-140, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rdp/article/view/2164/2033>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento**. 1995. 343 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

TROTSKI, Leon. **Política**. Tradução de Monique Faleck et al. São Paulo: Ática, 1981.

TULESKI, Silvana Calvo. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas reformulações de política social no Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. **Intermeio**, Campo Grande, n. 4, p. 20-27, 1998a. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/4/4artigo02.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2011.

VALENTINI, Aline de Alcântara. Histórico da educação escolar indígena. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, n. 07, p. 1-14, 2009. Disponível em: <<http://www.unicaieiras.com.br/revista/artigos/HIST%C3%93RICO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2006. (Antropologia - Tese e ensaios).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução de Zoia Prestes. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/multilin.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZIMMER, M; FINGER, I; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multiculturalismo: inserções entre psicolingüística e a neurolinguística. **Revel**, v. 6, n. 11, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/12/artigos/revel\\_11\\_do\\_bilinguismo\\_ao\\_multilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2009.