



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

## Texto de apoio - Semana Pedagógica Janeiro de 2010 – Escolas Indígenas

### Escolas Indígenas, Projeto Político Pedagógico e o contexto escolar sociolinguístico<sup>1</sup>

Um dos maiores desafios para o Sistema de Ensino Estadual talvez seja a elaboração de orientações, normas, mecanismos gerenciais e práticas administrativas que comportssem as necessidades de atendimento escolar nas comunidades indígenas em conformidade com sua realidade sociocultural. Não estamos nos referindo à adaptação da escola indígena ao Sistema, mas à regulamentação das escolas indígenas, de acordo com a Resolução CNE/CEB N.º 003/99 e a Deliberação CEE N.º 009/02, como **categoria específica** de escola. Isso se aplica, por exemplo: ao calendário escolar, a gestão da merenda e da escola indígena, a contratação, escolarização e formação de seus funcionários, a organização curricular e o Projeto Político Pedagógico.

Em consulta<sup>2</sup> aos professores das escolas indígenas quanto aos conteúdos ensinados em sala de aula e quais outros deveriam constar no planejamento, as respostas foram bastante variadas, centrando-se no ensino das/nas Línguas (Portuguesa, Guarani, Kaingang), na 'revitalização'<sup>3</sup> da cultura, artesanato, cânticos, danças, instrumentos musicais, comidas tradicionais das comunidades Guarani e Kaingang, na pesquisa e ensino da História e Religiosidade dos povos Guarani e Kaingang, na pesquisa e estudos envolvendo a medicina e a astronomia indígena.

Nesse sentido, quando da elaboração das propostas pedagógicas das escolas indígenas, é de suma importância a participação da comunidade que encaminha seus (suas) filhos (as) para o estabelecimento de ensino escolar. **Afinal, quais são as expectativas da comunidade indígena para com a escola? O que esperam dela?**

Para atender a essas expectativas, é preciso, antes de mais nada, considerar os educandos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria vivência, como escreveu Paulo Freire: “Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico. Experiência e prática não se transplantam, se reinventam, se recriam” (FREIRE, 1982). Como pode se

<sup>1</sup> Texto adaptado da 2ª versão das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Junho de 2008.

<sup>2</sup> De 11 a 13 de outubro de 2007.

<sup>3</sup> O discurso de “resgate cultural” está presente entre professores indígenas, lideranças, pais, mães, rezadores, etc. Nota-se, entretanto, que não se pode simplificar o discurso ameríndio, a simples reprodução de categorias não-indígenas. De acordo com Albert, “o discurso indígena das últimas décadas se funda em um duplo enraizamento simbólico: numa auto-objetivação por meio das categorias brancas da etnificação (território, cultura, meio ambiente) e numa reelaboração cosmológica dos fatos e efeitos do contato” (2002, p. 242).

ensinar aquilo que não se conhece? Pesquisar, refletir, reescrever, recontar os mitos, problematizar a historicidade indígena, assim como a história do município, da região, do estado, a partir dos depoimentos dos anciões da Terra Indígena, comparar esses dados com a história 'oficial', pode ser uma prática pedagógica propícia para reler a própria realidade.

Uma importante questão que se coloca aos não índios (*Juruá*, no dizer do povo Guarani, *Fog*, no dizer do povo Kaingang) nos momentos de discussão pedagógica com a participação dos indígenas é quanto ao uso do silêncio no espaço da comunicação. Segundo Paulo Freire, o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a **necessidade de dizer** a sua palavra, que é um direito, **mas escutar** o que aquele que igualmente escuta tem a dizer (FREIRE 2007, p.116-117). É nesse sentido que chamamos a atenção de todos quanto à discussão, elaboração e definição de tudo o que está relacionado à escola indígena. Escutar, para aprender a se dispor à diferença do outro. Conhecer o (a) aluno (a) indígena é estratégico para o educador que o receberá na escola: qual o lugar desse (a) aluno (a) na organização social da comunidade? em que ele (a) se diferencia? o que ele (a) espera da escola, da relação professor-aluno, aluno-aluno?

É fundamental, para a organização e desenvolvimento das aulas de línguas, que os professores conheçam a situação sociolingüística da comunidade ou, no mínimo, dos alunos da escola indígena em que trabalham. Essa questão é, na opinião de vários pesquisadores<sup>4</sup>, fundamental para a relevância de qualquer proposta pedagógica: quantos e quais alunos têm como primeira língua a Língua Portuguesa? quantos e quais alunos têm como primeira Língua o Kaingang? nesse caso, qual é a segunda Língua? Portuguesa? Guarani? Espanhol?<sup>5</sup> as aulas serão **de** Língua ou **na** Língua?

Para Monserrat (2007, p.71), “[...] alfabetizar-se seria desenvolver a capacidade de entender (falar, ler) tudo o que se escreve e de escrever tudo o que se fala. Mas, [...] esse *tudo* só pode ser realmente *tudo*, quando a língua de alfabetização é a materna (nesse caso, entendida como primeira Língua da pessoa). É também, a opinião do professor Guarani Algemiro “[...] as crianças devem aprender a escrever primeiro em Guarani, e o professor tem então que produzir e dispor de textos em Guarani sem mistura com o Português.” Ainda, segundo Monserrat, é equivocado acreditar que se pode alfabetizar: numa língua que não a materna do educando; concomitantemente em duas línguas; mais de uma vez, primeiro numa língua e depois de novo, em outra língua.

Santos (2006) também defende que “[...] quando a criança já é alfabetizada no Kaingang e vai aprender a segunda Língua não precisa, não deve se alfabetizar novamente [...] deve-se começar pela oralidade e depois textos [...]”. O que os professores das escolas indígenas não devem perder de vista é que a construção e a utilização de textos e demais ações educativas constituem-se a partir da situação sociolingüística e do contexto histórico de cada aldeia. Daí, a extrema importância de conhecer bem a realidade da comunidade escolar e quais as expectativas dos pais e alunos com relação à escrita, fala e leitura das línguas: Guarani/Kaingang/Português.

---

<sup>4</sup> Entre eles: MONSERRAT (1994), GUIMARÃES (2001), CARVALHO (2007).

<sup>5</sup> No caso, por exemplo, das Terras Indígenas Ocoí, Tekoha Añetete, Itamarã, Tekoha Porã e Tekoha Marangatu, localizadas na região da fronteira Brasil/Paraguai.

No Paraná, há situações distintas nas escolas indígenas: há comunidades em que a língua materna (ou 1ª Língua) é a Língua Portuguesa e que somente na escola é que os alunos aprendem noções da Língua Indígena (Kaingang ou Guarani). Em outras, o primeiro contato da criança indígena com a Língua Portuguesa ocorre na escola. Há, também, situações em que os alunos vêm para a escola falando a Língua Indígena e entendendo um pouco de Língua Portuguesa. A aquisição e/ou aprendizagem de uma segunda língua, é um processo complexo. É fundamental o **mapeamento da situação sociolingüística dos alunos para definir, principalmente, a metodologia de ensino a ser utilizada.**

Nas comunidades indígenas, o principal saber e meio de comunicação é a oralidade, que também deve ganhar seu espaço no desenvolvimento do currículo escolar, enquanto processo próprio de aprendizagem, presente não só nas comunidades indígenas, como na maioria dos povos do campo<sup>6</sup>. Isso não quer dizer que o registro escrito ou outras formas de registro deixem de ser realizados, mas sim, que a oralidade é um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo, é o primeiro gesto de expressão das idéias e concepções que se têm sobre determinado assunto (BATISTA, 2006).

Pode-se destacar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, atividades centradas no conhecimento dos mais velhos, que podem ser convidados a contribuir com seus depoimentos na escola: como era feito o artesanato quando a avó era menina? O que mudou? Ela freqüentou a escola? Como era o ensino naquela época? Essas e outras questões podem ser registradas (na língua acordada entre professor e alunos) em cartazes, com desenhos, textos, figuras... buscando fazer um estudo comparativo entre o passado e o presente, pois,

[...] a socialização baseada na oralidade, no exemplo dos mais velhos, na memória social, nas relações face-a-face, propiciam a incorporação daqueles elementos como meio, e não como fim. Permite também que o conhecimento seja transmitido a todos de acordo com as atribuições próprias do sexo e da idade. Terão acesso ao universo dos homens todos os indivíduos do sexo masculino assim como ao universo das mulheres todos os indivíduos do sexo feminino (POSSE, 2006, p. 12).<sup>7</sup>

Se a LDBEN 9.394/96 (artigo 32, § 3º) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB N.º 07/98, coloca a língua portuguesa e as línguas maternas (indígenas) no mesmo patamar, qual o lugar ocupado pelas línguas Kaingang e Guarani na matriz curricular da escola indígena, com qual carga horária definida? a opção adotada pela escola foi discutida com a comunidade? atende às expectativas e perspectivas da comunidade? a atual opção da escola indígena está de acordo com a legislação e as necessidades sociolingüísticas da comunidade indígena? As respostas para essas questões são muito importantes e merecem ser discutidas com toda a comunidade indígena, uma vez que se referem a um importante fator identitário e de produção e reprodução cultural.

---

<sup>6</sup> As línguas indígenas brasileiras são ágrafas e sua inclusão na escola implica na criação de uma grafia e no estabelecimento de um registro escrito para conhecimentos que, originalmente, não são congelados em forma de texto, mas, ao contrário, recriados continuamente na produção oral (NEVES 2006, p. 02).

<sup>7</sup> Disponível em <http://sbph.org/reuniao/26/trabalhos/Zulmara>. Acesso em 29.10.2007. A autora refere-se aos Guarani Mbya, mas essa é uma prática que encontra semelhança em diversos povos indígenas.

Em depoimentos dos professores indígenas, nos cursos de formação inicial (modalidade Normal Bilíngüe), tanto os professores Guarani quanto os professores Kaingang afirmaram que a ênfase de suas aulas na Língua Indígena é oral, sendo comum a associação de desenhos a frases. A maior preocupação demonstrada pelos professores Kaingang está relacionada ao tempo que é destinado aos estudos da língua materna na carga horária das escolas. Segundo eles, coexistem diferentes situações: comunidades em que a Língua Portuguesa é a primeira Língua; comunidades em que a Língua Kaingang é a primeira língua (ao iniciarem sua trajetória escolar, as crianças são monolíngües em Kaingang) e comunidades em que a Língua Guarani é a primeira Língua (ao iniciarem sua trajetória escolar, as crianças são monolíngües em Guarani):

Esses relatos apontam para a multiplicidade de organizações, estratégias e tentativas de se ensinar Língua Portuguesa e as Línguas Indígenas. Não há modelo que possa dar conta das diferentes situações sociolingüísticas existentes. Os professores, cada um a sua maneira e de acordo com suas experiências e condições de trabalho buscam valorizar a Língua Indígena junto do aprendizado da Língua Portuguesa. Esse trabalho, além da manutenção e aumento do prestígio da Língua Indígena nas comunidades falantes, têm propiciado em alguns casos, o retorno da Língua Indígena em comunidades onde há três gerações tinha caído em desuso, existindo apenas na memória dos mais velhos da aldeia.

As escolas indígenas estão num momento decisivo para o futuro sociolingüístico de seus alunos. Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola indígena, além da inserção da(s) Língua(s) Indígena(s) na matriz curricular, é fundamental definir:

- qual será o lugar da (s) Língua (s) Indígena (s) nessa matriz (1ª, 2ª, 3ª língua)? A partir dessa definição, definir-se-á também, a(s) metodologia (s) de ensino.
- qual será a Língua de instrução oral do currículo ou seja, a Língua utilizada em sala de aula para introduzir conceitos, prestar esclarecimentos, explicações, ensinar os conteúdos de matemática, ciências, artes e demais componentes curriculares? Nessa definição, há que se considerar a condição sociolingüística das crianças indígenas, no início de sua trajetória escolar: monolíngües na Língua Indígena (falantes Kaingang ou Guarani), monolíngües na Língua Portuguesa ou bilíngües (falantes de Kaingang ou Guarani e Língua Portuguesa).
- em que medida a (s) Língua (s) Indígena (s) deve tornar-se Língua de instrução escrita?
- como será a organização das turmas nas aulas de/nas Línguas?
- como os alunos serão avaliados nas aulas de/nas Línguas?

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. (Orgs) **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: UNESP, 2002.

BATISTA, Hildonice de Souza. **Das práticas pedagógicas dos índios kiriri**: a oralidade como gesto de aprendizagem. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/625.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/625.htm)>. Acesso em: 29 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 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.

BRASIL. Resolução n.º 03 de 29 de junho de 1999. Fixa diretrizes nacionais o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Relator: Khuno Paulo Rhoden. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 1999.

CARVALHO, Orlene. **Processo de ensino de segunda língua**. II Seminário Educação Escolar Indígena: o currículo e sua flexibilização, 11 a 13 de set. de 2007.

FREIRE, Paulo. Assessoria à Assembléia Regional do Cimi – Regional MT. Cuiabá, 1982. Mimeografado

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARAES, Susana Grillo. A formação de professores indígenas no Brasil hoje. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena**. Brasília: FUNAI/DEDOC, p. 97 a 112, 2001.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **O que é ensino bilíngüe**: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set.1994.

NEVES, Josélia Gomes. **Alfabetização intercultural e apropriação da cultura escrita em áreas indígenas**: fragmentos de um debate. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/alfabetizacaointercultural.asp/>. Acesso em: 25 out. 2007.

NETO, Maria Gorete. Políticas lingüísticas públicas e o ensino de português no contexto indígena Tapirapé. **Anais do Seta**, n. 1, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: educação escolar indígena, 2007.

POSSE, Zulmara Clara Sauner. **Práticas culturais de sociedades ágrafas no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <http://sbph.org/reuniao/26/trabalhos/zulmara>>. Acesso em: 29 out. 2007.

SANTOS, Ludoviko Carnasciali. **Registro de aula**. Alfabetização Bilíngüe Língua Kaingang: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais no Ensino Fundamental na Modalidade Normal Bilíngüe Kaingang – Aproveitamento de Estudos, 17 maio 2006.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.