

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JAQUELINE DA ROCHA SILVA

*LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ: MATERIAL PEDAGÓGICO DE
FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTA DE DIREITOS (2010)*

CURITIBA

2024

JAQUELINE DA ROCHA SILVA

*LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ: MATERIAL PEDAGÓGICO DE
FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTA DE DIREITOS (2010)*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito para obtenção de título de licenciatura em
Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Orientadora: Profa Dra. Roberlayne de Oliveira Borges
Roballo

CURITIBA

2024

*Dedico este trabalho ao meu querido amigo Luan Selfish, cuja presença traz uma
alegria incomparável à minha vida.*

*Este é um gesto simples, mas que carrega em si todo o amor e a admiração por
alguém que a vida acadêmica me deu de presente.*

*Sou profundamente grata por sua amizade e por tudo o que ela representa, meu
grande amigo.*

AGRADECIMENTOS

Inicio este agradecimento com todo o meu amor e admiração à minha mãe, uma mulher de força incomparável e de um coração generoso. A ela, devo a dádiva da vida e a felicidade de compartilhar cada vitória, frutos de suas orações incansáveis e de seu apoio incondicional, que sempre me sustentou nos momentos mais desafiadores.

Estendo minha gratidão à minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos, oferecendo palavras de encorajamento fundamentais para que eu pudesse superar mais esta etapa. Cada gesto de apoio e cada incentivo foram um alicerce indispensável nesta caminhada.

Ao meu amado noivo, dedico um agradecimento profundo e cheio de amor. Sua presença constante durante esta jornada foi meu porto seguro nos dias difíceis e uma fonte de alegria nos momentos felizes. Suas leituras e releituras de cada capítulo deste trabalho trouxeram-me a confiança e a segurança necessárias para seguir adiante. Sou imensamente grata por ter você ao meu lado, celebrando minhas conquistas como se fossem suas.

À minha prima Thaise, agradeço profundamente pelos conselhos generosos e pelo conforto constante ao longo de todo o processo. Sua ajuda foi uma força importante para a conclusão deste trabalho.

Registro minha sincera gratidão à minha orientadora, cuja inteligência e conhecimento foram fundamentais para o resultado deste trabalho. Sua generosidade e altruísmo emocionaram-me profundamente, especialmente por acreditar em mim e me guiar com paciência e sabedoria mesmo diante de um momento delicado de minha saúde, acreditando que eu seria capaz de me recuperar e chegar até aqui.

Ao professor indígena Mario Kamri Ribeiro, expresso meu respeito e agradecimento por sua valiosa contribuição na tradução dos textos em Kaingang presentes neste trabalho. Sua disponibilidade e dedicação enriqueceram esta obra.

Sou também profundamente grata aos pesquisadores e pesquisadoras que vieram antes de mim e que, apaixonados por este tema, serviram de inspiração e referência para a realização desta pesquisa.

Por fim, com humildade e reverência, agradeço a Deus, que colocou todas essas pessoas especiais em meu caminho. Sem Ele e sem o apoio inestimável de cada uma delas, todo o meu esforço seria em vão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a estrutura e o conteúdo do material pedagógico *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), destacando sua relevância como instrumento de apoio essencial para a formação de alfabetizadores indígenas Kaingang que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa reflete sobre como a formação continuada oferecida pelo estado do Paraná aos professores indígenas contribui para assegurar aos estudantes Kaingang uma educação específica, bilíngue e diferenciada, em conformidade com as normativas legais. Metodologicamente, utiliza-se da pesquisa documental para articular as diretrizes da Educação Escolar Indígena (EEI) e contextualizar o material pedagógico em sua dimensão histórica, social e cultural, considerando o contexto de sua produção no âmbito do Programa Paraná Alfabetizado. O embasamento teórico apoia-se em Amaral (2010) e Goulart (2016) para discutir o acesso ao ensino superior pelo povo Kaingang no Paraná, bem como em Ioris (2011) e Ghanem e Abbonizio (2012) para abordar as relações entre diferentes tempos históricos na trajetória dos povos originários. Os resultados indicam que as políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a formação de docentes indígenas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade ao povo Kaingang. Conclui-se que a produção de estudos como este é relevante para embasar a cobrança de tais políticas por parte do Estado brasileiro, com especial destaque ao estado do Paraná.

Palavras-chaves: kaingang; educação escolar indígena; educação de jovens e adultos; formação docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the structure and content of the pedagogical material *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), highlighting its relevance as an essential support tool for the training of Kaingang indigenous literacy teachers working in the Youth and Adult Education (EJA) program. The research reflects on how the continuing education provided by the state of Paraná to indigenous teachers contributes to ensuring Kaingang students access to a specific, bilingual, and differentiated education, in accordance with legal guidelines. Methodologically, documentary research is employed to connect the regulations of Indigenous School Education (EEI) and to contextualize the pedagogical material within its historical, social, and cultural dimensions, considering its development under the *Paraná Alfabetizado* Program. The theoretical framework is based on Amaral (2010) and Goulart (2016) to discuss access to higher education for the Kaingang people in Paraná, as well as on Ioris (2011) and Ghanem and Abbonizio (2012) to explore the relationships between different historical periods in the trajectory of indigenous peoples. The results indicate that public policies and affirmative actions targeting the training of indigenous teachers are essential to ensuring quality education for the Kaingang people. It is concluded that studies like this are important to support demands for such policies from the Brazilian state, particularly in Paraná.

Keywords: kaingang, indigenous school education, youth and adult education, teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- NÚMERO DE ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ	27
FIGURA 2	- MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ	29
FIGURA 3	- CAPA EXTERNA DO LIVRO <i>LER, ESCREVER E SER GUARANI NO PARANÁ</i> (2010)	47
FIGURA 4	- CAPA EXTERNA DO LIVRO <i>LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ</i> (2010)	48
FIGURA 5	- CAPA INTERNA DO LIVRO <i>LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ</i> (2010)	48
FIGURA 6	- CONTRACAPA DO LIVRO <i>LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ</i> (2010)	49
FIGURA 7	- SUMÁRIO DO LIVRO <i>LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ</i> (2010)	50
FIGURA 8	- TEXTO DE APRESENTAÇÃO EM LÍNGUA KAINGANG	52
FIGURA 9	- CAPA DO CAPÍTULO 1	55
FIGURA 10	- CAPA DO CAPÍTULO 2	55
FIGURA 11	- CAPA DO CAPÍTULO 3	56
FIGURA 12	- CAPA DO CAPÍTULO 4	56
FIGURA 13	- EXEMPLO DE APRESENTAÇÃO DAS PÁGINAS	58
FIGURA 14	- TEXTO DE ADEMIR DA SILVA FIDÊNCIO	60
FIGURA 15	- TEXTO DE FLORÊNCIO REKÁG FERNANDES	60
FIGURA 16	- FOTO DE CRIANÇAS KAINGANG BRINCANDO	61
FIGURA 17	- DESENHO DE CRIANÇAS KAINGANG BRINCANDO	61
FIGURA 18	- FOTO DE MULHER KAINGANG COM PINTURA CORPORAL	62
FIGURA 19	- DESENHO DE CASAL KAINGANG COM PINTURA CORPORAL.....	62
FIGURA 20	- DESENHO DE ALUNOS KAINGANG NA ESCOLA	64
FIGURA 21	- DESENHO DE ALUNOS KAINGANG NA UNIVERSIDADE	64
FIGURA 22	- TEXTO DE VALDIR JOSÉ KOKÓJ	66
FIGURA 23	- TEXTO DE ROSANGELA GONÇALVES	69
FIGURA 24	- TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 1	70
FIGURA 25	- TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 2	71
FIGURA 26	- TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 3	72
FIGURA 27	- TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 4	72

FIGURA 28 - TEXTO DE MARLI GUEDES	73
FIGURA 29 - TEXTO DE ANGELA MARIA SANTOS MORAES SILVA	74

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002 - 2010)	22
GRÁFICO 2 - TAXA DE ANALFABETISMO NACIONAL, SEGUNDO A COR/RAÇA	43
GRÁFICO 3 - TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO TOTAL E INDÍGENA NO PARANÁ	44

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AUTORES INDÍGENAS E SUAS RESPECTIVAS TERRAS INDÍGENAS	
.....	54

LISTA DE SIGLAS

APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar indígena
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CTPCC - Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão
CUIA - Comissão Universidade dos Índios
DEDI - Departamento de Diversidade
EEI - Educação Escolar Indígena
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
IES - Instituições de Ensino Superior
ISA - Instituto Sociambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEI - Núcleo de Educação Indígena do Paraná
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PEART - Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário
PERI - Projeto Educação Reviver Indígena
PPA - Programa Paraná Alfabetizado
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED - Secretaria de Estado de Educação
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETI - Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia
SIL - Summer Institute of Linguistic

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

TEE - Território Etnoeducacional

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ: UM PANORAMA LOCAL INSERIDO NO CONTEXTO NACIONAL NO PERÍODO DE 2003 A 2010.....	19
2.1.	AÇÕES PÚBLICAS AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KAINGANG NO PARANÁ.....	29
3.	A FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	35
3.1.	PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	39
4.	<i>LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ: OBJETO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</i>	45
4.1.	DO MATERIAL AO SIGNIFICADO: A TANGIBILIDADE DA TRANSMISSÃO CULTURAL.....	46
4.1.1.	Representações visuais da cultura Kaingang: perspectivas e interpretações diversificadas.....	58
4.2.	QUANTO À NARRATIVA: DESCONTINUIDADES NA TRAMA TEMPORAL DA HISTÓRIA KAINGANG.....	65
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

Observo na luta pela Educação Escolar Indígena (EEI) o símbolo da força e da resistência dos povos originários, uma vez que a área educacional é, ao mesmo tempo, uma das grandes responsáveis pela manutenção e preservação das características ancestrais de cada povo e uma importante forma de expansão de conhecimentos e modos de viver, para além daqueles adquiridos dentro das comunidades. No entanto, a conquista da educação almejada pelos indígenas enfrenta desafios para transformar as legislações, de modo a prever que essa educação seja diferenciada, bilíngue, e específica em ações de afirmação que atendam à população indígena de forma efetiva.

Dentre as inúmeras ferramentas de ação para legitimar esse direito, a atuação de professores indígenas nas escolas das suas respectivas comunidades tem valor inegociável, uma vez que a preservação das tradições culturais e da língua materna não podem ser ensinadas pelos professores não indígenas que estão presentes no quadro docente das escolas nas terras indígenas. Segundo Faustino, Menezes e Novak (2021):

O professor indígena é um sábio, sendo capaz de, no coletivo com demais professores, lideranças, mais velhos, rezadores de suas comunidades, desenvolver projetos pedagógicos interculturais e bilíngues e assim contribuir com o fortalecimento das identidades e das línguas indígenas via escola (Faustino; Menezes; Novak, 2021, não p.).

É sobre tal temática que escrevo este trabalho, reconhecendo sua importância para o alcance de uma educação baseada na interculturalidade crítica, que “[...] preconiza a construção de outras possibilidades e estratégias societárias e pedagógicas que pluralizam, desafiam e integram novos modos de ser, estar, conviver, aprender [...]” (Rodrigues; Silvestre 2020, p. 417). Com esse fim, utilizo-me da análise do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), material produzido pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) através do Programa Paraná Alfabetizado, como ferramenta de formação continuada para alfabetizadores indígenas que trabalhavam nas comunidades com os jovens e adultos analfabetos, buscando oferecer-lhes, por meio da educação, autonomia social e preservação de sua cultura. Isso faço, pois concordo com Roballo (2007, p.17), ao definir os materiais destinados à formação docente como “[...] objetos culturais organizados e estruturados por meio de orientações pedagógicas que buscavam assegurar a aprendizagem e o ensinamento de conteúdos aos indivíduos que se deseja formar”.

Ressalto que o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) também se destinava a alfabetizadores não indígenas que poderiam vir a trabalhar com essa população.

Porém, nesta pesquisa não trato desse público, haja vista que o foco da investigação são os docentes Kaingang, sua história de formação e suas narrativas presentes no material analisado.

Minha relação com o assunto se iniciou enquanto eu morava na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, e me deparei com a história de milhares de venezuelanos que cruzavam, e ainda cruzam, a fronteira brasileira em busca de condições de sobrevivência, como resultado da crise humanitária que assola a Venezuela. Como parte dessa população, chegavam também indígenas naturais do país vizinho que há muito perderam sua autonomia nos modos de viver e agora dependem da relação com a sociedade envolvente para manter seu povo, sofrendo assim, também as consequências do estado em que se encontra seu país de origem.

Fundi, então, o projeto socioeducacional “Casa de los Niños”¹, que atendia aos povos Warao e E’ñepá, sendo um de seus objetivos principais o ensino da língua materna, oferecido pelos próprios indígenas, com vistas a manter viva a identidade cultural desses povos, que se vê em risco em um processo de migração.

A importância do ensino da língua materna e a presença efetiva de educadores e líderes da própria etnia nortearam as ações do projeto desde a sua gênese educativa. Por conseguinte, tanto o espaço físico quanto o social e simbólico do “Casa de los Niños” apropriam-se da socialização de conhecimentos e não de pura imposição de ideias pautadas como incontestáveis na sociedade tida como dominante. Possibilitar que os atores do movimento migratório percebam a educação das crianças e adolescentes como responsabilidade da própria comunidade traz à luz a epistemologia educacional indígena que carrega em si significados que não podem ser excluídos, uma vez que se preze pela manutenção cultural destes povos (César, Silva, 2018, p. 222).

Uma das grandes preocupações do projeto era, justamente, a formação dos docentes indígenas que também chegaram ao país como resultado do processo de migração e que em sua maioria havia apenas concluído o ensino médio. E, compreendendo a necessária atenção ao apoio formativo dos professores indígenas, busquei, por meio do “Casa de los Niños”, promover eventos e instruções direcionadas a esse fim:

Um desses eventos foi o “I Seminário de Educação Intercultural”, realizado em parceria com os grupos de pesquisa do centro de educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que contou com a antropóloga venezuelana Gabriela Croes

¹ Como militar da Força Aérea Brasileira, mudei-me para Boa Vista - RR no ano de 2014. O “Casa de los Niños” foi um projeto pessoal que iniciou em 2017, com a ideia fundante de levar atividades educativas básicas, tais como de coordenação motora etc. para as crianças que viviam no abrigo do Pintolândia, primeiro abrigo para refugiados venezuelanos da capital roraimense. Todavia, dada a imensa necessidade de apoio educativo às crianças que ali residiam, percebi que era necessário um trabalho mais estruturado para atendê-los nesse quesito. Dessa forma, tomei o projeto como missão e estive à frente dele por dois anos como coordenadora de Advocacy, buscando não só atender às necessidades de educação urgentes dessa população de mais de 300 crianças e adolescentes, mas de também articular com o primeiro setor políticas públicas de garantia de seus direitos educacionais.

Esté, uma das responsáveis pela confecção do Guia Pedagógico Warao, como convidada. Também em parceria com a UFRR, foi realizado o “Seminário de Direitos Humanos e Migrações Internacionais” com a participação da Diretora de projetos da ONG Conectas - Direitos Humanos, Camila Lissa Asano. Na mesma proposta de capacitação, acontecem semanalmente reuniões do plano de formação, denominado “Nossos saberes” que munem os professores indígenas de informações sobre seus direitos e sobre como melhor praticar a didática em sala de aula (César; Silva, 2018, p. 221).

Diante da minha experiência e paixão sobre o tema, pareceu-me justo me aproximar dele quando da escolha do meu objeto de pesquisa e, considerando o meu novo contexto, o estado do Paraná, pensar no modo que a formação de professores indígenas ocorre com os povos que aqui habitam, respeitando em todo momento as novas especificidades com as quais me deparo, visando à fuga da ideia de homogeneização dos povos originários e respeitando suas diferentes culturas.

Escolhi os Kaingang como recorte étnico, por se tratar de uma das populações indígenas majoritárias no território paranaense, que representa significativa parcela dos sujeitos da crescente escolarização e profissionalização indígena no estado (Amaral, 2010) – de modo que essa escolha me proporcionou quantidade significativa de referências para fundamentar o trabalho –, e por contar com a produção de um material de natureza pública tão rico em conteúdo cultural para ser analisado, como o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), centrado nos registros da memória ancestral de seu povo.

Ao mapear o estado da arte sobre o campo de conhecimento que pesquisa recursos didáticos produzidos e destinados a indígenas no contexto intelectual formativo dos docentes, e não do uso desses para ensino na sala de aula, busco apresentar um trabalho que não seja redundante em relação à temática dos direitos educacionais dessa população.

Por meio deste trabalho, pretendo apresentar reflexões sobre a formação continuada de alfabetizadores Kaingang para o atendimento de jovens e adultos nas salas de aula, levando em consideração o conhecimento profissional específico que esse público exige e a importância da aquisição da alfabetização e letramento, tanto como ferramenta de preservação cultural, como de direito ao acesso dos saberes acumulados já adquiridos pela sociedade envolvente.

O objetivo geral é, por meio da historicidade da formação de docentes Kaingang no Paraná, e através da análise do livro investigado, tanto na sua materialidade quanto em suas narrativas, demonstrar como o registro das memórias culturais dos Kaingang é conteúdo educacional valioso para o currículo dos futuros docentes. Para tanto, parto do princípio de que identidade cultural, política e educação indígena são elementos indissociáveis, sendo o

protagonismo dos professores indígenas nas escolas das comunidades ação fundamental para um atendimento educacional que respeite suas especificidades culturais (Goulart, 2016).

Como objetivos específicos, destacam-se: analisar as legislações, decretos e resoluções instituídos no Brasil sobre a temática da educação indígena e da formação dos docentes dessas populações; pesquisar a trajetória de formação de representantes da educação dos Kaingang no Paraná para atuarem dentro das comunidades; discutir a importância da formação continuada para os professores indígenas que trabalham com alunos da EJA; mapear os dados do Programa Paraná Alfabetizado que atuava como ferramenta de busca pela superação da realidade complexa do analfabetismo indígena no estado; e analisar como as narrativas dos autores indígenas no livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) são ricas no que diz respeito à história do povo Kaingang no decorrer de sua trama temporal.

Utilizei-me, metodologicamente, da pesquisa documental e análise qualitativa para desenvolver minhas hipóteses e fundamentar minhas conclusões, e apoiei-me nos trabalhos de Amaral (2010) e Goulart (2016), que escrevem sobre o protagonismo indígena nos processos educacionais, seja em sua formação ou em sua atuação nas comunidades. Os autores entendem que este protagonismo é fortalecido cada vez mais pela presença indígena nas movimentações sociais em prol dos direitos de seus povos, sendo que as universidades têm papel fundamental não apenas como fim de uma formação docente, mas também como catalisador de novas reivindicações. A autora Ioris (2011) também colaborou com a minha perspectiva de trabalho, pois define sua pesquisa como:

(...) um exercício inicial visando pensar as narrativas de construção do passado que reascende no atual processo de reafirmação étnica, as quais começam a ser introduzidas nas investigações sobre esse processo, como uma forma de ajudar a entender o passado que os indígenas buscam reafirmar (Ioris, 2011, p.7).

Dado que as narrativas indígenas Kaingang e suas relações com o passado em prol de um resgate cultural norteiam a minha investigação, Ioris (2011) foi fundamental para o enriquecimento teórico do trabalho.

Entretanto, não me restrinjo à análise dos depoimentos Kaingang apenas mirando em sua aproximação com o passado, mas presente e futuro se juntam a esse tempo histórico, para formar a teoria dialética temporal que utilizo em meu trabalho. Dessa forma, Ghanem e Abbonizio (2012) aparecem na pesquisa, quando é tratada a relação das falas Kaingang com o futuro, uma vez que este está sendo traçado mediante às permanências e às mudanças resultantes do contato com a população não indígena desde o passado até os dias de hoje.

A fim de alcançar os objetivos propostos, divido o trabalho em três capítulos.

No primeiro, realizo uma análise documental das principais legislações sobre a Educação Escolar Indígena em seu contexto local e nacional, durante o recorte temporal definido para a investigação, a saber: do ano de 2003 a 2010 – sendo esse último ano o da publicação do livro em questão. Os motivos de tal escolha são dois: trata-se de um período rico em ações políticas para a formação de docentes indígenas, tanto na esfera estadual quanto federal; como também foi o período de começo e fim dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência do país e Roberto Requião como governador do estado do Paraná. Traçar a relação entre o material analisado e o período político que contextualiza a época de sua produção e publicação faz-se importante, pois a legitimação de políticas públicas que atentem para os direitos das minorias estão intimamente ligados aos governantes eleitos.

Ainda neste capítulo, abordo a trajetória da formação específica dos professores Kaingang no cenário paranaense em seus quatro momentos: desde a classificação de “monitores bilíngues”, cuja responsabilidade se restringia ao auxílio aos professores não indígenas na sala de aula para a facilitação do diálogo com as crianças; o acesso à conclusão da educação básica através da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a criação dos magistérios indígenas; e as ações políticas de acesso e permanência destes nas instituições de ensino superior.

No segundo capítulo, trago apontamentos sobre a EJA indígena, e sobre a formação dos professores das comunidades para atuarem com os jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos, que apresentam demandas sociais específicas dentro e fora das terras indígenas, e exigem ações educacionais que necessitam de uma formação para além do espaço, do tempo e do conteúdo reservados para a formação inicial, enfatizando a importância da formação continuada desses docentes. Apresento também um panorama sobre o Programa Paraná Alfabetizado – responsável pela produção do livro analisado –, suas características, especificidades e desafios diante de uma taxa de analfabetismo alta, que ainda se faz presente no estado, especialmente nas populações mais vulneráveis, como os povos indígenas.

No capítulo três, dedico-me à análise do livro de formação de docentes *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) e, compreendendo que tanto forma quanto conteúdo importam para que se alcance a interpretação de um material, me preocupo em tecer considerações não apenas dos textos presentes no livro, mas também do suporte concreto em que se apresenta, suas características físicas e suas imagens. No que diz respeito à análise do conteúdo apresentado no material, utilizo-me das narrativas dos próprios alfabetizadores e estudantes indígenas, que se caracterizam como fonte privilegiada de reafirmação de suas

origens étnicas, ao mesmo passo que apresentam uma nova forma de viver e se enxergar como povo diante do contato com os não indígenas, para demonstrar como a perspectiva do tempo na história do povo Kaingang não ocorre de forma linear, mas se dá de modo dialético, no qual passado, presente e futuro se inter-relacionam.

O trabalho oferece, finalmente, algumas considerações sobre a fundamental atenção que é devida, por parte do Estado brasileiro, aqui especificamente do estado do Paraná, aos povos originários em relação à formação de professores indígenas, sendo essa condição primordial para a efetiva garantia de seus direitos educacionais.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ: UM PANORAMA LOCAL INSERIDO NO CONTEXTO NACIONAL NO PERÍODO DE 2003 A 2010

A Educação Escolar Indígena tem sido território de interesses, lutas e controvérsias desde o período colonial, no qual se originou a ideia de transmissão de conhecimentos aos povos originários como ferramenta de exclusão cultural, em nome de um projeto de nação brasileira culturalmente homogeneizada, que só foi possível por meio da brutalidade e violência, visto que “a formação de toda nação [...] pressupõe extermínio de outros passados para invenção de um outro único” (Renan, 2006, *apud* Veiga, 2017, p.161). Neste caso, em específico, trata-se da aniquilação da ancestralidade indígena.

Desde então, quando a instrução foi tomada como responsabilidade dos missionários jesuítas e vista como ferramenta de evangelização e doutrinação dos povos autóctones, a educação ensinada no seio familiar e comunitário das próprias terras indígenas sobre seus usos e costumes, passou a ser acrescida do que, posteriormente, seria chamada de Educação Escolar Indígena, sendo esta ofertada por meio das instituições fora do grupo de origem. Assim, o ensino tornou-se recurso fundamental no processo de criação de uma nação brasileira tida como “legítima e ideal”, uma vez que optou pela transmissão apenas dos saberes monopolizados e de interesse do Estado, e desconsiderou as especificidades socioculturais das populações indígenas (Gellner, 1991 *apud* Veiga, 2017).

Na busca por garantir seu direito à uma Educação Escolar Indígena que superasse a ideia apontada por Gellner (1991 *apud* Veiga, 2017), a partir da década de 1970, “as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram a realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional” (Ferreira, 2021 *apud* Medeiros, 2018, p.12), reivindicando, juntamente com outras demandas, o acesso a uma educação verdadeiramente indígena, que fosse integrada ao cotidiano das comunidades, respeitando as diversidades de seus povos.

Do ponto de vista jurídico e normativo, percorreu-se um caminho considerável em prol da educação intercultural no país desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 – marco legal essencial no que tange aos direitos dos povos indígenas, uma vez que reconheceu a diversidade étnica e cultural nacional, valorizou os conhecimentos dos povos tradicionais e serviu de base para diversos documentos infraconstitucionais.

Como exemplo dessa nova relação legislativa que foi sendo construída entre o Estado brasileiro e os povos tradicionais, a Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, em seu art. 78º, o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa

em relação à oferta de educação intercultural e bilíngue à população indígena, por parte do sistema de educação da união e das agências federais de fomento à cultura, e de assistência aos índios, visando aos seguintes objetivos:

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, não p.).

O art. 79º do mesmo documento prevê que as redes de ensino municipais e estaduais tenham apoio técnico e financeiro da União para a execução de tais programas, e que estes devem ser planejados com a presença dos próprios indígenas, objetivando: o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna; a manutenção dos programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades; o desenvolvimento de currículos e programas específicos para cada uma delas; a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

O Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, segue a mesma lógica de garantia da educação diferenciada às comunidades indígenas, relacionando ações concretas que devem ser tomadas visando “[...] buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sócio-cultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas, que ainda vivem no território brasileiro.” (Brasil, 1999). Dentre elas: o reconhecimento e a regularização da escola indígena, visto que, comumente, ela está enquadrada na categoria de escola rural ou de extensão dessa, ou mesmo de escolas não indígenas da cidade, possuindo calendários e currículos escolares que não atendem suas demandas e especificidades; a definição da esfera administrativa das escolas indígenas distribuídas nos três sistemas nacionais de ensino; a necessidade de professores pertencentes às comunidades na atuação dentro das escolas indígenas, flexibilizando, inclusive, a forma de contratação desses com níveis de remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional.

Outro documento importante considerado um novo capítulo da EEI no país foi marcado pelo Decreto n.º 26/91, que incorporou as escolas indígenas ao sistema de ensino do país, através da transferência da coordenação das questões educacionais nos territórios indígenas, que até então era atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para o Ministério da Educação (MEC), que passou a regulamentar e orientar a execução das políticas referente ao tema por parte das Secretarias Estaduais de educação. Assim, com a passagem

dessa incumbência ao Estado, tendo como principais parceiros os estados e municípios, quebrou-se uma prática até então muito comum, na qual as necessidades dos povos indígenas eram delegadas pelo órgão indigenista responsável às ONGs e, especialmente, às missões religiosas (Grupioni, 2000 *apud* Góes; Foppa, 2019).

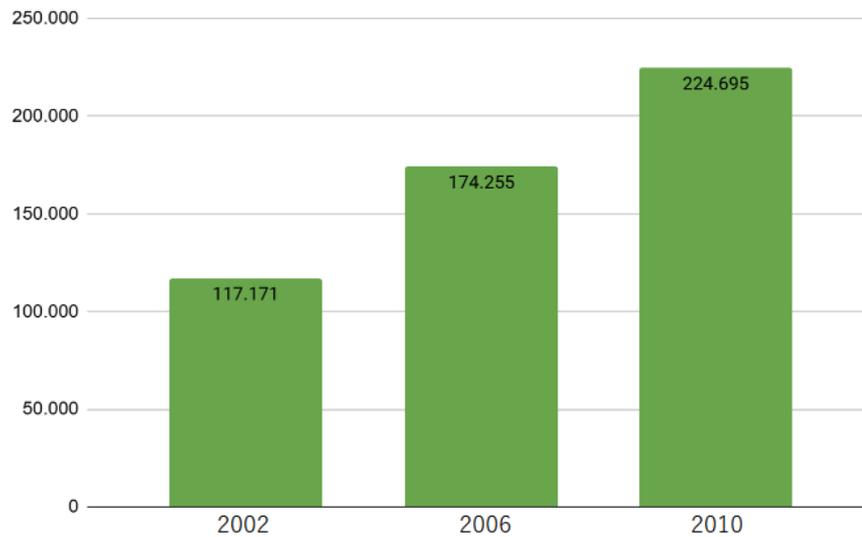
Essas e outras legislações, assim como demais práticas do Estado – como, por exemplo, a presença de conselheiros indígenas no CNE a partir de 2002 –, foram se apresentando como respostas às petições dos movimentos dos próprios indígenas durante toda a sua história de luta. Contudo, as ações afirmativas governamentais analisadas neste trabalho são aquelas implementadas entre os anos de 2003 a 2010, período dos dois primeiros mandatos do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva e época em que Roberto Requião encontrava-se no governo do estado do Paraná. Assim, após um breve destaque de normas relevantes que antecederam esse período, aprofundarei agora nos acontecimentos da EEI nesse contexto político.

No processo contra uma educação integracionista e colonizadora, a qual se insere nas comunidades pregando a assimilação da cultura estrangeira como permissão para negar as especificidades dos indígenas e extinguir sua população, notam-se avanços e retrocessos, a depender dos ideais que regem o governo eleito sobre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais presentes na sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista e tecnicista em relação ao respeito da pluralidade nacional que envolve os povos originários (Baniwa, 2019).

A chegada do PT e do Lula ao poder fora projetada como uma espécie de redenção e salvação da classe trabalhadora, dos pobres, dos excluídos, dos injustiçados e dos oprimidos ao longo da história do Brasil, dentre os quais, os povos originários (Baniwa, 2019, p.11).

Assim, o Partido dos Trabalhadores (PT), que sempre pautou sua base em questões sociais, não deixou de lado seu compromisso ideológico com os povos indígenas, como pode ser visto ao consultar o resultado do Censo Escolar de 2007 e de 2010, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os relatórios mostram que, só no primeiro mandato do PT, o número de matrículas de estudantes indígenas na educação básica passou de 117.171 para 174.255, mantendo um aumento no segundo mandato, no qual o número de matrículas subiu para 224.695, como é possível observar no Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002 - 2010)*



*Os números não contemplam as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Fonte: A autora (2024).

Mesmo com consideráveis melhorias e aumento significativo no número de matrículas, sobretudo na área da educação, os mandatos do presidente Lula foram marcados por encantos e desencantos no campo dos direitos indigenistas (Baniwa, 2019).

Pensando nas contribuições durante o governo Lula para as políticas indígenas educacionais, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2004, responsável pela pasta da EEI dentro do MEC, foi importante iniciativa para muitos direitos adquiridos nessa área, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores indígenas, com a criação, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)². Porém, conforme Baniwa (2019), profissional indígena que compôs o corpo técnico da SECADI entre 2007 e 2011, a EEI sempre ocupou lugar bastante periférico em relação aos demais públicos atendidos pela secretaria, além de contar com uma equipe de trabalho reduzida e com insuficiente disposição financeira.

As políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e as políticas de formação inicial e continuada dos professores foram umas das mais consideráveis

² O PROLIND é fruto da união da Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) responsável pela formação de professores (indígenas ou não) nos cursos de licenciaturas interculturais para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental e nos cursos de pedagogia, a fim de formar professores para atuar na gestão das escolas, na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental das comunidades indígenas. O programa integra projetos de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de valorizar temas relevantes sobre assuntos das comunidades, como a língua materna, gestão e sustentabilidade dos territórios, e culturas da população indígena (Sotopietra, 2016).

ações afirmativas do governo petista, sendo que, nos anos anteriores, o número de representantes dos povos indígenas nas universidades era mínimo (Baniwa, 2019). Programas como o PROLIND, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, as leis de cotas e outras ações do governo federal em articulação com as secretarias de educação dos estados são políticas públicas essenciais para garantir aos alunos indígenas a formação acadêmica e a capacitação nas mais diversas áreas, incluindo a da educação, estando prontos para atuarem nas comunidades tradicionais como agentes ativos na busca da educação diferenciada por meio da luta coletiva por seus direitos.

O Decreto Federal n.º 5.051/04⁴ promulgou no país as recomendações da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989. O decreto reconheceu a legitimidade dos povos indígenas sobre as suas próprias instituições de educação, conforme prevê o seu art. 31º, inciso 3: “[...] 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” (Brasil, 2004), proclamando a eles o direito à autodeterminação, à consulta livre, prévia e informada. Esta promulgação influenciou diretamente nas políticas educativas, uma vez que abriu espaço para um diálogo direto entre governo e povos originários, prezando pela participação dos movimentos indígenas nas decisões sobre seus processos de educação, como prevê o inciso 1 do mesmo documento:

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 suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (Brasil, 2004).

Com outro direcionamento, mas também muito importante como conquista dos povos indígenas no governo Lula, somou-se ao aparato legal já existente a Lei n.º 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em toda a estrutura curricular da educação básica nacional, em especial na área de educação artística, literatura e histórias brasileiras. Essa legislação ampliou o que já previa a Lei n.º 10.639/03, também sancionada no mandato do governo petista, sobre a obrigatoriedade do ensino da

³ O PROUNI trata-se de um programa que oferta bolsas de estudo, integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas.

⁴ Revogado pelo Decreto n.º 10.088, 05 de novembro de 2019.

“História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar, alterando o art. 26º da Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Entretanto, mais do que modificar a composição do currículo na educação em âmbito nacional, a Lei n.º 11.645/08 se configurou como uma nova lógica que trata nas salas de aula a história dos povos indígenas para além do período da colonização, visando resgatar as resistências e lutas que caminham junto a essas populações no decorrer da história do Brasil (Silva, 2012, *apud* Freitas; Cotrim, 2022). Dessa forma, tratou-se de uma grande conquista normativa, ao inserir representações sociais positivas sobre esses povos no currículo escolar, a fim de alcançar o real reconhecimento da diversidade cultural que configura o país, através da superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais (Silva; Neves, 2020).

Para além das normas instituídas pelo governo federal, a I Conferência Nacional de Educação Escolar indígena (CONEEI), ocorrida em novembro de 2009, representou para os povos indígenas um divisor de águas no tocante ao levantamento de suas demandas nos níveis local e nacional, e de sua articulação com o Estado, uma vez que, após a plenária, foi desenvolvido um documento de orientação para o MEC sobre o tema da EEI, pautado pela perspectiva dos próprios povos tradicionais. Nascimento e Oliveira (2012) apontam para:

[...] a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI que contemplasse as realidades atuais, a criação de um sistema próprio de educação e a gestão etnoterritorializada da EEI, esta última já proposta pelo MEC durante a Conferência e instituída por meio do Decreto n. 6.861 de 2009, criando os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Do conjunto destas deliberações, o MEC, em sua atuação pós-conferência, vem assumindo o compromisso de implementar as diretrizes para EEI já homologadas e instituir a política dos TEEs. Já a criação do sistema próprio tem se resumido às discussões da CNEEI (Nascimento; Oliveira, 2012, p. 777).

Conforme destacado, a ideia de organização da EEI brasileira em territórios etnoeducacionais⁵ tomou formas já no ano de 2009. No entanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena foram estabelecidas apenas em junho de 2012.

Nota-se, portanto, que houve avanços importantes no contexto nacional em relação à temática da EEI no período de 2003 a 2010, porém as políticas educacionais indigenistas ficaram aquém do esperado para o governo Lula, dada a grande expectativa de representação pelos povos originários. Baniwa (2019, p. 102) afirma que, apesar das conquistas pontuadas, “a sensação geral é a de que se perdeu uma grande oportunidade para mudar o Brasil e a

⁵ 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).

história, o cenário e o futuro dos povos indígenas, sempre ameaçados em suas existências, dignidades e direitos”.

Ao tratarmos do cenário local, o estado do Paraná acompanhou alguns passos do governo nacional, uma vez que, segundo a Constituição Federal e demais documentos normativos da EEI, é dever de todos os entes federados, em regime de cooperação, promover as políticas públicas educacionais e garantir uma educação diferenciada aos estudantes indígenas, sendo as ações dos estados articuladas ao MEC.

Assim como no cenário nacional, a grande contribuição desse período no estado do Paraná, em relação à oferta da EEI, diz respeito à formação de professores. Segundo a Resolução CNE/CBE n.º 3/99, em seu art. 9º, compete aos estados “[...] instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico [...], promover a formação inicial e continuada de professores indígenas” (MEC, 1999). Tais ações são essenciais na luta por uma educação que respeite a cultura dos povos tradicionais, uma vez que, para garantir o bilinguismo, os materiais didáticos que atendam à realidade cultural de cada povo e os etno-saberes como componente curricular, os próprios indígenas devem compor o corpo docente e a gestão das escolas, tendo como direito a formação acadêmica para tal, visando assumir cada vez mais o protagonismo da EEI (Faustino; Menezes; Novak, 2021).

Em 2003, foi criado o Departamento de Diversidade (DEDI) vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema da diversidade, que, como assinala Amaral (2010), é:

[...] responsável pela condução da política de educação escolar indígena no Paraná, voltada às diretrizes, ao diagnóstico e à organização das escolas indígenas (estadualizadas a partir do ano de 2008), à formação inicial e continuada dos professores Kaingang, Guarani e Xetá do estado, à produção de materiais de apoio pedagógico, à implementação dos conteúdos relacionados à História e Cultura Indígena (Lei Federal n. 11.645/08) no currículo da educação básica, dentre outras ações fundamentais para uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, como preconiza a legislação brasileira (Amaral, 2010 *apud* Goulart, 2016, p. 27).

Ocorreu, então, em 2004, o primeiro encontro na sede da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para tratar da proposta da SEED sobre a oferta de magistério para a formação de professores indígenas. Em 2005, foram realizados os Cursos de Formação de Docentes em nível de Magistério específico aos povos Kaingang e Guarani (Amaral, 2010), sendo que até o ano de 2010, foram formados 90 professores das etnias Kaingang e Guarani pelo Magistério Indígena no Paraná (Menezes, 2016, *apud* Menezes; Faustino; Novak, 2021).

As reivindicações dos estudantes indígenas que terminavam o ensino médio nas escolas públicas ou em cursos da EJA estenderam-se à busca do acesso ao ensino superior já a partir dos anos de 1990, especialmente nas instituições privadas, dada a dificuldade de aprovação nos vestibulares convencionais e de permanência nos cursos, e pela questão geográfica de distância entre as universidades e as aldeias (Amaral, 2010). O estado do Paraná foi pioneiro na criação do vestibular indígena específico, garantindo três vagas suplementares à sociedade indígena paranaense em cada uma das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais, através da Lei Estadual n.º 13.134/01, sancionada durante o governo de Jaime Lerner, anterior ao de Requião. Todavia, mesmo como fruto da luta dos povos indígenas em prol de seus direitos educacionais, existem discussões e controvérsias em relação ao verdadeiro motivo que levou o governo à criação da referida lei, uma vez que não houve, durante o seu processo de formulação, a participação dos próprios indígenas, principais interessados, e nem a consulta ou parecer das instituições de ensino superior responsáveis pela execução da lei (Paulino, 2008).

Ainda no ano de 2001, foi criada pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SETI) a Comissão Universidade dos Índios (CUIA) do Paraná, cujo objetivo inicial era organizar e acompanhar o processo seletivo de acesso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior no estado, sendo composta ao longo dos anos por professores, técnicos, pesquisadores, estudantes de mestrado e doutorado e indígenas (Lázaro; Montechiare, 2016). Foi só em 2004 que a comissão tornou-se permanente, sendo acrescentadas a ela responsabilidades para além da garantia do ingresso às IES, como o debate e atuação em prol de políticas de permanência e conclusão dos cursos dos indígenas universitários⁶.

Já com Requião no governo, a lei vigente sobre o vestibular específico foi modificada pela Lei Estadual n.º 14.995/06, que ampliou de três para seis o número de vagas ofertadas para os candidatos indígenas em cada IES. O projeto de lei foi de autoria do deputado estadual Pe. Paulo Campos, filiado ao Partido dos Trabalhadores e já envolvido com ações em prol dos povos indígenas do Paraná (Paulino, 2006 *apud* Amaral, 2010). No entanto,

⁶ Art. 2º - Compete à Comissão Universidade para os Índios - CUIA: I - Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n.º 13.134 de 18 de abril de 2001, modificada pela Lei Estadual n.º 14.995 de 09 de janeiro de 2006 e as dispostas na presente Resolução. II - Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; III - Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; IV - Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; V - Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; VI - Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; VII - Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (SETI, Resolução Conjunta n.º 006, 2007).

tal qual a primeira legislação sobre o tema, não houve discussão e consulta às lideranças indígenas, às IES e nem à CUIA, estando presente mais uma vez a atuação do Estado como agente de tutela sobre as ações e institucionalidades da comunidade indígena.

Em 2009, foi instituído o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, como ação do DEDI, contando com a participação de caciques, lideranças e professores indígenas, bem como representantes de organizações indígenas, organizações governamentais e universidades para avaliar, planejar e definir políticas públicas de educação voltadas a essa área (Paraná, 2009). Contudo, conforme afirma Amaral (2010), houve dificuldade em contar com a presença dos universitários indígenas na composição do comitê, pois os próprios não reconheciam seu lugar de representação e tampouco tiveram apoio dos demais participantes das reuniões técnicas, sendo constatado pelo autor que:

[...] mesmo garantida a representação formal dos mesmos no Comitê, é significativa a desarticulação entre a formação acadêmica dos estudantes indígenas das IES (mesmo os das licenciaturas) e as ações de educação escolar indígena desenvolvidas pela SEED. Evidencia-se, desta forma, a distância ainda existente entre a política de ensino superior voltada aos povos indígenas desenvolvida pela SETI e a política de educação básica destinada a esses mesmos sujeitos coletivos desenvolvida (*sic*) pela SEED. Essa distância institucional é também refletida pelo distanciamento evidenciado entre os acadêmicos indígenas (inclusive das licenciaturas) com os professores das escolas indígenas, sendo este um fenômeno importante a ser investigado por outros trabalhos de pesquisa (Amaral, 2010, p. 222).

No estado do Paraná, segundo assinala Goulart (2016), houve um aumento no número de profissionais indígenas da educação nas escolas Kaingang e Guarani, porém o número de professores e gestores não indígenas permaneceu superando esse total. Com base nos dados do material de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná, cujo tema foi *Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná*, no ano de 2018 o estado possuía 39 escolas indígenas, nas quais atuavam 252 professores indígenas, enquanto 452 eram não indígenas, conforme é possível observar na Figura 1:

FIGURA 1 - NÚMEROS DE ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ ESPECIFICADAS POR ETNIA

Nº de escolas	Etnia(s) atendida(s)
18	Guarani
19	Kaingang
1	Guarani/Kaingang/Xetá
1	Guarani/Kaingang

FONTE: PDE, 2018.

No quadro nacional ou estadual, a maioria dos profissionais indígenas são contratados na modalidade temporária, forma de contratação precária, causadora de

permanente irregularidade, dificuldade de seguir o calendário das escolas indígenas e descontinuidade dos processos de desenvolvimento pedagógico, além de refletir em uma desvalorização da formação e capacitação dos docentes (Baniwa, 2019).

Goulart (2016) relata dificuldades de infraestrutura das escolas nas comunidades indígenas do Paraná, trazendo como exemplo a tribo indígena Apucarantina, localizada em Tamarana, norte do estado, com a qual teve contato a partir do projeto “Escola e seu currículo: lugar de pertença e identidade”⁷:

Já a escola Benedito Rokag, na T.I. Apucarantina, passou por constantes dificuldades, desde a locomoção dos professores até a ausência de merenda. Quando visitei a escola no início de abril de 2013 a biblioteca ainda não funcionava devido à falta de livros, e estes só chegaram à escola após seis meses, mediante o empenho de alguns professores em fazer uma campanha de doação. O laboratório de informática também não estava pronto, os computadores já haviam chegado, mas não era possível instalá-los pela falta de outros equipamentos. Até o final do primeiro semestre não foram entregues extintores e a merenda não condizia com o que, na mesma época, estava sendo veiculado no site do governo (Goulart, 2016, p. 31).

É possível verificar que no cenário político do período de 2003 a 2010, tanto local quanto nacionalmente, esteve presente a criação de políticas públicas para a EEI, cujo objetivo foi promover a diminuição das desigualdades presentes no país, garantindo os direitos dos povos tradicionais que foram e são historicamente privados do acesso às oportunidades que alcança a população não indígena, sendo possível pontuar avanços e conquistas nesse sentido, sobretudo no que tange à formação de docentes indígenas. Contudo, mais do que alcançar as comunidades indígenas com a educação escolar, o governo precisa fazê-lo com qualidade. Desse modo, a educação verdadeiramente indígena, defendida e buscada desde o colonialismo, precisa ocorrer de direito e de fato, para muito além das normas e das boas intenções governamentais, sendo dever do Estado garantir que a elaboração das políticas afirmativas étnico-raciais da EEI, bem como sua transformação em ações práticas, promova o diálogo intercultural de modo crítico, reconhecendo e respeitando à diversidade e às diferenças.

⁷ O programa foi coordenado por três professores de diferentes áreas da Universidade Estadual de Londrina com o objetivo principal de realizar um diagnóstico sobre a situação dos profissionais nas escolas indígenas, preocupando-se com informações de estrutura física, formação de professores e construção de um currículo nas escolas indígenas no norte do Paraná. A autora acompanhou durante o trabalho de campo as pesquisas nas terras Kaingang – São Jerônimo, Apucarantina e Barão de Antonina – com um total de sete escolas indígenas nessas comunidades.

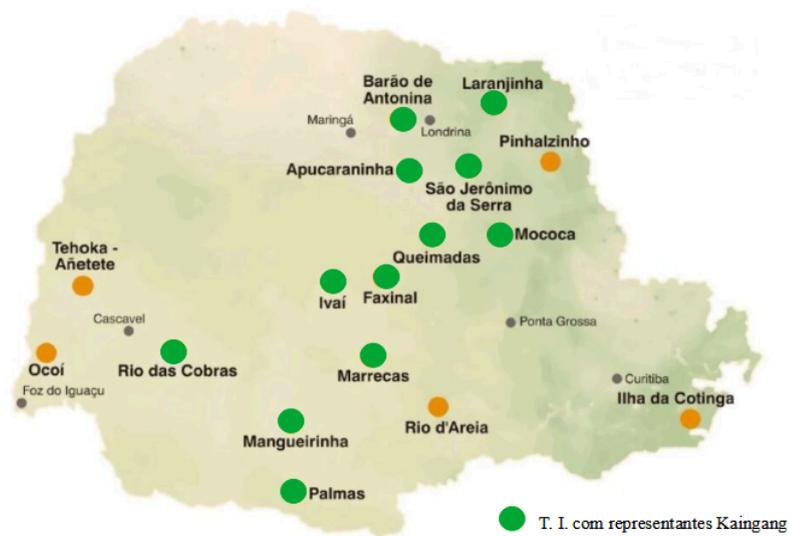
2.1 AÇÕES PÚBLICAS AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KAINGANG NO PARANÁ

Os Kaingang são um povo indígena, atualmente presente na região sul do Brasil e no estado de São Paulo, que, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) de 2009, possui um contingente populacional de cerca de 33 mil representantes, sendo uma das etnias mais populosas do país. A ocupação desses estados se deu nos últimos 500 anos, através do processo de migração para outros territórios, uma vez que, de acordo com Mota e Novak (2008) os Kaingang são originários da região central do Brasil.

No final do século XVIII, iniciou-se o processo de contato dos Kaingang com a sociedade envolvente, especialmente por meio da aliança entre alguns chefes políticos das tribos indígenas com os *fógs*⁸. Essa união se tornou fundamental para a pacificação e o controle de grupos indígenas mais resistentes, que foram vencidos entre os anos de 1840 e 1930, após as investidas para conquista e ocupação dos territórios pertencentes ao povo Kaingang.

No Paraná, os Kaingang representam 70% da população indígena, com cerca de 10 mil representantes distribuídos em doze terras indígenas (Rodrigues, Novak, Faustino; 2016), e estão localizados, majoritariamente, nas regiões oeste e centro-sul do estado, compartilhando o território paranaense com as etnias Guarani, Xetá e Xokleng, como é possível observar na Figura 2:

FIGURA 2 - MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ



FONTE: Adaptada de Fleischmann (2019).

⁸ Expressão na língua Kaingang de identificação da pessoa não indígena.

No que tange à educação escolar desse povo na região sul do País, em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), primeiro órgão estatal responsável por tratar das relações entre os povos indígenas (Amaral, 2010), houve um início tímido de escolarização, ocorrendo na década de 1940 ações mais significativas em relação ao tema. D'Angelis (2008) afirma:

Apesar dos aldeamentos do século XIX, apenas esporadicamente algum indígena Kaingang frequentaria escolas (como a do Aldeamento de São Jerônimo, no Tibagi, PR, voltada mais aos filhos dos colonos brancos levados para estabelecer o aldeamento) . No século XX, porém, com a criação do SPI e a gradual entrada da administração desse órgão nas áreas Kaingang (algumas, poucas, logo a partir de 1910, mas a maioria a partir da década de 40), a introdução de escolas efetivamente destinadas a crianças indígenas tornou-se freqüente. Essas eram escolas voltadas à chamada “integração do índio à sociedade nacional”, mas por seu caráter nem sempre regular, e pelo próprio desinteresse dos indígenas, raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado estudos (ou seja, se alfabetizado) em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade. Assim, o resultado daquelas escolas do SPI, em geral, foi efetivamente de alfabetizar, apenas, um bom número de indígenas (D'Angelis, 2008, não p.).

Cabe aqui ressaltar, conforme afirmado por D'Angelis (2008) na citação acima, que a política do SPI baseava-se na lógica da integração dos povos indígenas à sociedade “civilizada”, portanto, era reconhecendo o ambiente escolar como mediador dessa transição que se moldavam os métodos e as técnicas educacionais das primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal (Amaral, 2010).

Desde então, percorreu-se um longo caminho para a criação e execução de políticas públicas afirmativas em relação à EEI. Ao mesmo tempo, travou-se uma luta em prol do aumento e de uma melhor formação de professores indígenas, partindo do entendimento de que só é possível alcançar a educação escolar que atenda aos direitos e aos desejos desses povos, se a presença de profissionais da educação do próprio povo na docência e na gestão das escolas das comunidades for real e significativa, posto que as especificidades socioculturais das populações indígenas não estão nas competências dos docentes não indígenas.

Goulart (2016) separa a história da formação docente dos Kaingang no Paraná em quatro momentos, a partir da década de 1970, quando a possibilidade de atuação dos indígenas nas escolas era apenas como “monitores bilíngues”, com funções reduzidas a auxiliar os professores não indígenas na sala de aula, sobretudo no diálogo com as crianças. Para completar a formação de “monitor bilíngue”, os Kaingang de toda região sul precisavam passar quatro anos em regime de internato no CTPCC, (Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão), localizada na terra indígena Guarita, no município de Tenente Portela no Rio

Grande do Sul. Esse foi um projeto executado através do convênio entre a FUNAI – que havia assumido a responsabilidade do Estado sobre as questões indígenas no lugar do SPI no ano de 1967 –, o Summer Institute of Linguistic (SIL) e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (Goulart, 2016).

Mesmo com um novo órgão estatal, a ideia civilizatória do país seguiu permanente e o projeto em questão representava, ainda que com uma nova roupagem, a mesma forma de bilinguismo instrumental que atendia aos interesses dos brancos.

Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais [...] o modelo de educação indígena desenvolvido pelo S.I.L. fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Os objetivos do S.I.L. nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. [...] Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” destes povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. A partir das referências apresentadas, considera-se que o projeto do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, implantado na Região Sul do país a exemplo de muitas outras iniciativas pelo Brasil, num contexto de intensa autocracia militar, conjuga o processo de escrituração de uma língua com forte tradição oral com a criação e a formação, em regime de treinamento, de um novo sujeito no universo sociocultural e político indígena – o professor bilíngue (ou monitor bilíngue, como era denominado), influenciado pela evangelização cristão-europeia (Silva e Azevedo, 1995, p.151 *apud* Amaral, 2010, p. 79).

O projeto de “monitores bilíngues” foi finalizado na década de 1980. Durante seu período de execução, entretanto, contou com o importante trabalho linguístico da missionária alemã Ursula Wiesemann, que classificou a língua Kaingang em cinco dialetos, sendo responsável pela tradução do Novo Testamento para a língua Kaingang e pela produção do dicionário na língua desse povo (Goulart, 2016). Segundo Wiesemann (1999, *apud* Amaral, 2010), a ação de formação no CTPCC visava, além de alfabetizar os Kaingang na língua materna e na língua portuguesa, fortalecê-los culturalmente, já que, segundo ela, tratava-se de uma etnia enfraquecida.

Andressa Belfort, ex-aluna Kaingang que realizou a formação no centro de treinamento do SIL, relata sua experiência e oferece outro ponto de vista sobre as razões de ser da instituição:

[...] Final do ano de 1972, nos formamos. Foi um acontecimento nacional e internacional. Não tínhamos clareza do que isso representava para nós, nem para os brancos, mas para eles era bem claro o que queriam, nos usar enquanto alfabetizadores da língua Kaingang e que fariam o processo de transição da língua Kaingang para o Português em pouco tempo e então os professores brancos fariam o resto, abreviar a integração dos Kaingang à sociedade nacional, usando os índios e sua própria língua para nos descaracterizar enquanto povo, mas não tínhamos clareza disso (Belfort, 2002, p. 126).

Esse primeiro período destacado por Goulart (2016), que antecede a época da constituição vigente, deu espaço para novas reflexões tanto de antropólogos, pesquisadores e educadores que acompanhavam as causas indígenas, quanto dos próprios indígenas sobre a importância de ter sua identidade cultural impressa também no contexto escolar, discussão que ganharia ainda mais força a partir de 1991, com a entrada do MEC na gerência da EEI do país.

O próximo momento da formação dos professores indígenas no Paraná foi iniciado em 1992, com a criação, pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), da ONG “Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário” (APEART), visando atender às necessidades sociais dos trabalhadores rurais, como os “boias-frias”, por exemplo. Dentre essas necessidades, destaca-se o alto índice de analfabetismo, a partir da qual, em 1993, em parceria com a SEED/PR e a Universidade Federal de Londrina (UEL), é implantado o Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (PEART), organizando na época 116 turmas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores (Amaral, 1998). No ano de 1997, surge dentro do PEART o Projeto Educação Reviver Indígena (PERI), primeira ação na modalidade EJA realizada nas aldeias indígenas, sendo reconhecida pelo Núcleo de Educação Indígena do Paraná (SEED/NEI-Pr), pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e pela Coordenação Nacional de Apoio às Escolas Indígenas/MEC (Amaral, 1998).

Nas aldeias indígenas, portanto, surgiu a oportunidade de acesso à continuidade da escolarização fundamental aos jovens e adultos que, conforme escrito no livro *E assim que começou a história que já havia começado...* (1999), foi pautada:

[...] no olhar cotidiano da vida na aldeia, das impressões e constatações das diferenças sociais e econômicas do universo da cidade, nas necessidades de sobrevivência social, econômica e cultural da vida e dos valores indígenas, na defesa do território, na diversidade histórica e social das comunidades kaingang, guarani e xockleng, no resgate e no fortalecimento da língua como instrumento de luta e resistência, nos projetos de futuro das comunidades e nas expectativas próprias de cada aluno envolvido (MEC; APEART, 1999, p. 13).

Esse segundo momento destacado por Goulart (2016) teve grande importância não apenas na formação escolar básica da população indígena no Paraná, incluindo os Kaingang, como também na formação de novos professores indígenas, que, após a conclusão do ensino fundamental, puderam dar início aos cursos de magistério indígena, para uma futura legitimação de seu trabalho.

É justamente a formação profissionalizante dos indígenas enquanto professores que marca o terceiro momento, de acordo com Goulart (2016). Isso se deu por meio da criação do curso de magistério em nível de ensino médio, o qual permitiu uma educação escolar nas

terras indígenas ministrada pelos docentes pertencentes ao próprio povo, a partir de então reconhecidos como tal.

Como dito anteriormente neste trabalho, em 2004 começou a ser discutido pela SEED/PR a oferta do magistério específico para a população indígena, e em 2006 iniciou-se o “Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal – Aproveitamento de Estudos”, com sede no município de Faxinal do Sul, no Paraná, atendendo a alunos das etnias Kaingang e Guarani de 16 terras indígenas do estado (Goulart, 2016). Os cursos de magistério propiciaram na história da formação dos professores Kaingang no Paraná um aumento significativo da presença do próprio professor indígena enquanto protagonista da educação escolar em suas terras, visto que “alçado juridicamente, pela formação e pelo título à função de condutor do processo pedagógico, abre para si e, portanto, para os Kaingang, a possibilidade de gerenciar o processo desde dentro” (Oliveira; Oliveira, 1997 *apud* Oliveira, 1999).

O ingresso de alunos indígenas nas universidades do estado a partir de 2002, cumprindo o que previa a Lei Estadual n.º 13.134/01⁹, caracterizou o quarto momento enumerado por Goulart (2016) sobre a história de formação de docentes indígenas no estado do Paraná. Foi um período no qual a capacitação profissional do educador indígena passou a ser entendida para além de sua formação em temas específicos de seu povo e sua comunidade, mas como papel fundamental de compartilhamento com os alunos das terras indígenas sobre os conhecimentos sistematizados acumulados pelos não indígenas (Adugoenau, 2005).

Segundo Adugoenau (2005, não p.), indígena da etnia Bororo, “[...] precisamos de um espaço curricular para discutir nossas questões específicas, mas sem jamais sacrificar os conhecimentos que a escola como instituição universal tem a tarefa de realizar”.

A presença no ensino superior, como afirma Amaral (2010), cria uma nova categoria social, a do estudante indígena universitário que, como resultado da relação entre seu pertencimento à sua comunidade e da reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na universidade, percebe-se enquanto agente na sociedade indígena e não indígena na busca da garantia dos direitos do seu povo.

Dentre as inúmeras atuações dos indígenas dos variados cursos universitários, o foco deste trabalho são os professores, peças fundamentais para a manutenção das comunidades,

⁹ Sancionada em 18 de abril de 2001, a referida lei reservava três vagas para serem disputadas entre os indígenas integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais. Foi modificada pela Lei Estadual n.º 14.995/06, ampliando para seis o número de vagas ofertadas para os candidatos indígenas em cada IES.

uma vez que a EEI é passo importante para a construção de uma história de aquisição de saberes que mais tarde serão traduzidos em luta contra o processo, ainda existente, de tentativa de redução dos povos indígenas no país. A própria introdução dos indígenas no ensino superior veio da luta dos professores já formados que compreenderam a importância da formação dos jovens para transformação da realidade das aldeias e aumento das possibilidades para a população indígena nos diferentes campos através da educação, inclusive na autossustentação dos seus aspectos culturais.

Como demonstrado, a história da formação dos professores Kaingang no Paraná é marcada pela incansável resistência de seu povo contra uma educação que visa dirimir suas diferenças e “convertê-lo” aos interesses da sociedade envolvente. Da posição de “monitores bilíngues” até a conquista pelo espaço das universidades, eles traçaram um caminho pelo qual se capacitaram para atuarem ativamente nas comunidades, utilizando-se dos conhecimentos não indígenas, sem precisar deixar de lado seu pertencimento enquanto povo originário.

3 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atendendo mais uma vez, de forma legal, às camadas populares no quesito educação, a Constituição de outubro de 1988, em seu art. 208º, versa sobre o dever do Estado em garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, sendo por meio da Educação de Jovens e Adultos a busca do país em cumprir o previsto em lei.

Ao tratar do contexto indígena, vê-se, claramente, uma relação de interseccionalidade ao somar a esse público uma condição de quem não foi escolarizado no período regular. Assim, deparamo-nos com um recorte social que se encontra inserido em um grupo já marcado pela exclusão, tornando latente a necessidade do Estado em promover políticas públicas educacionais que alcancem essa população.

Segundo observaram Castelhão e Viegas (2017, p. 25) em sua pesquisa com alunos da EJA na escola da Aldeia Sassoró, no estado do Mato Grosso do Sul, o espaço da escola se constitui como uma ferramenta a mais para o fortalecimento da cultura, uma vez que “na sala de aula os alunos trocavam ideias, conversavam sobre plantas tradicionais, sobre família, costume, organização da aldeia”. Ainda segundo as autoras, o contato escolar para jovens e adultos indígenas apresenta-se como possibilidade para que estes possam inserir-se de forma autônoma na sociedade envolvente, a qual possui um funcionamento baseado na leitura e na escrita, o que as tornam essenciais para todas as pessoas, sendo, portanto, a EJA, um importante espaço que beneficia os estudantes tanto dentro quanto fora das comunidades.

Garantir o direito ao ensino básico dos jovens e adultos indígenas têm importância notória para sua inserção e ascensão social e econômica, haja vista que proporciona melhores condições para adentrarem no mercado de trabalho. Este é um motivo comum entre os estudantes que buscam essa modalidade de ensino, devido à dependência econômica que foi construída historicamente, tornando seus modos de vida insuficiente frente às suas necessidades e os obrigando a venderem sua força de trabalho dentro da lógica capitalista (Capelo; Tomassino, 2004). Além disso, o acesso ao ensino básico caracteriza-se como instrumento da promoção de condições para que esses sujeitos alcancem os mais altos níveis de formação intelectual acadêmica, uma vez que é condição *sine qua non* para o acesso às universidades.

Na discussão da EJA, a alfabetização denota especial atenção, devido à sua condição inferiorizada em uma modalidade de ensino já carregada de desafios. Segundo Farias (2010):

Apesar da compreensão de que a alfabetização é um capítulo da Educação de Jovens e Adultos, na definição de políticas educacionais é presente a separação entre alfabetização de adultos e EJA nas ações do Estado. Embora se apresente em alguns casos como estratégia para enfatizar o atendimento da demanda de alfabetização, não contribui de fato para alterar a herança histórica de políticas educacionais que segregam a alfabetização das ações de continuidade, ou seja, posterga a inserção da alfabetização num projeto mais amplo de ações de continuidade que abarcam um conjunto de práticas sociais de escolarização formal ou não formal que compõem a Educação de Adultos (Farias, 2010, p. 105).

Especificamente na alfabetização da EJA indígena, há que se considerar o fator bilinguismo, o qual demanda práticas pedagógicas que dêem conta da leitura e escrita tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, sendo necessário, portanto, maior apoio do poder público brasileiro na execução de ações de valorização das línguas indígenas. Nesse sentido, podem ser citadas como ações: a disponibilização de materiais didáticos e livros de leituras na língua materna; e formação de professores indígenas que equilibrem a necessidade das comunidades de dominarem a língua portuguesa, ao mesmo tempo em que ensinam a língua do seu povo como forma de preservação cultural.

Em relação ao povo Kaingang, esse é considerado de tradição oral, apesar de na época dos aldeamentos indígenas de São Jerônimo e São Pedro de Alcântara, na região norte do Paraná, ainda no século XIX, terem tido uma relação mínima com a escrita, em projetos de educação formal que não tiveram continuidade (Rodrigues, 2012). Como visto anteriormente, seu processo de escrita iniciou-se nos anos de 1960 com a pesquisa e definição de um alfabeto Kaingang por parte da linguista Ursula Wiesemann. Foi esse alfabeto que passou a ser ensinado aos próprios Kaingang e, ainda hoje, permanece sendo usado para alfabetizar os alunos. Todavia, segundo D'Angelis (1999, p. 3), "há alguns problemas com esse alfabeto, e muitas comunidades Kaingang têm estado descontentes com ele, mas ainda não tiveram chance de realizar as mudanças que desejam para melhorá-lo".

Mesmo com a oralidade ainda sendo a forma mais importante de interação entre a etnia, é impossível enxergar os Kaingang de hoje e do futuro sem o uso da escrita (D'Angelis, 2002), sendo necessário garanti-la também para aqueles que, em outro momento, foram excluídos do processo da educação escolar.

D'Angelis (2002) usa o exemplo dos Mapuche, importante povo indígena da América do Sul, que habita no Chile e na Argentina, no qual as crianças e os velhos são, em sua maioria, monolíngues (em Mapuche), e os jovens e adultos, bilíngues, por ser a faixa etária da população com maior contato com os não indígenas. Segundo ele, o mesmo padrão

pode ser visto nos Kaingang, apontando para uma importante característica do público da EJA indígena, o qual possui o domínio oral das duas línguas, mas carece do aprendizado da leitura e da escrita de ambas.

Surge, então, mais uma vez a necessidade de que as comunidades indígenas tenham em seu escopo escolar profissionais da educação do próprio povo, por possuírem os recursos linguísticos necessários para a aplicação da alfabetização indígena, sendo responsáveis pela manutenção da língua materna diante da pressão do domínio da língua portuguesa por parte das comunidades. É por meio de seus saberes culturais prévios, sua vivência no cotidiano indígena e seus conhecimentos adquiridos na academia, que esses educadores podem construir um “[...] currículo articulado à vida, à interculturalidade, à sobrevivência da memória, da cultura e da língua materna” (Junior; Fortunato, 2018, p. 53).

O docente da EJA precisa considerar ainda outras especificidades, de alunos que estiveram ausentes no processo escolar na idade adequada e que, por isso, trazem consigo um perfil diferenciado, que não permite a simples transição do conteúdo oferecido para as crianças, mas que gera uma demanda de ação pedagógica pensada exclusivamente para esse público. Assim, o professor que atende aos educandos jovens e adultos precisa entender a EJA na perspectiva da educação popular:

[...] tendo em vista que, o processo deve refletir não somente nos procedimentos metodológicos, mas levar em consideração as vivências do educando, ou seja, este deve educar de acordo com as culturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2020, p. 110).

Desse modo, a escola e o professor da EJA indígena precisam organizar a prática pedagógica pautada nos conhecimentos científicos acumulados pela sociedade não indígena, somados aos saberes tradicionais indígenas, respeitando as especificidades desses sujeitos e compreendendo que a educação de jovens e adultos deve objetivar uma formação emancipatória e cidadã, que não vise apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas que seja utilizada para o fortalecimento do movimento de luta dos povos originários pelos seus direitos. Conforme escreveu Arroyo (2006):

Não esqueçamos que a educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios. É impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direitos (Arroyo, 2006, p. 28).

Para tanto, as instituições formadoras de professores precisam fornecer, mediante políticas públicas, uma preparação diferenciada para o educador que atua nessa modalidade de ensino, oferecendo-lhe uma formação sistêmica, na qual a formação inicial seja acrescida de

aperfeiçoamento profissional contínuo, dando espaço ao diálogo constante entre os princípios teóricos adquiridos na academia e a prática cotidiana social dos saberes indígenas, sendo isso essencial para a manutenção e ampliação da qualidade da EEI, sobretudo quando atende recortes como a EJA.

Conforme a Resolução nacional n.º 1/2015, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve prepará-los para a “construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena” (CNE/CP, 2015). Todavia, sem o preparo ideal, o educador se vê obrigado a construir sua identidade enquanto professor de EJA durante a aquisição de experiências no seu processo de trabalho, tendo que adaptar sua profissão ao que ele adquiriu na formação inicial (Tardif, 2002 *apud* Vargas; Fantinato, 2011).

É sabido que os saberes experienciais são fatores fundamentais na formação dos professores da EJA indígena, e esses chegam, em sua grande maioria, por meio das interações com os colegas de profissão e na relação com os anciãos da comunidade, recorrendo a este contato para inserção da sabedoria tradicional em sua prática pedagógica, para manter viva a etnicidade do seu povo através da EEI.

No entanto, ainda que reconhecida a importância das experiências adquiridas no cotidiano da escola e dos saberes tradicionais para a constituição identitária do professor da EJA indígena, a formação acadêmica ocupa um lugar primordial na busca de uma educação de qualidade a esses estudantes, sendo necessário que o Estado garanta uma formação continuada que extrapole o espaço, o tempo e o conteúdo reservados para a formação inicial.

A Resolução n.º 1/2015, em seu art. 5º, expressa: “A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”. Dessa forma, os professores indígenas podem aperfeiçoar sua prática docente por meio de discussões e análises com especialistas e formadores, através de currículos que aprofundem a área específica da EJA, integrando prática e teoria.

Segundo Grupioni (2003):

[...] os processos de formação continuada almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Grupioni, 2003 *apud* Melo Junior; Fortunato, 2018, p. 53).

Ao se considerar as especificidades do contexto indígena, as particularidades dos alunos da EJA e a alfabetização bilíngue como fator significativo de influência na vida dos povos tradicionais, ofertar uma formação continuada sobre o tema, que gere os conhecimentos e as habilidades necessárias para atender a esse público, deve ser prioridade do Estado, a fim de lhe garantir o pleno exercício de sua cidadania.

No que diz respeito aos indígenas Kaingang no Paraná, iniciativas educacionais de promoção de alfabetização de jovens e adultos, tanto em sua língua nativa quanto na língua portuguesa, foram adotadas pelo estado. O Programa Paraná Alfabetizado, um dos principais programas específicos sobre o tema que já fez parte do escopo de projetos estaduais para tal finalidade, será apresentado na próxima seção.

3.1 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O Programa Paraná Alfabetizado (PPA) foi uma parceria do estado do Paraná com a iniciativa federal do Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, que visava superar o analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos no país. O braço estadual do programa foi criado um ano depois, em 2004, e funcionou até o ano de 2011, segundo informação obtida diretamente com o setor da EJA da SEED/PR¹⁰, com a coordenação sob responsabilidade da referida secretaria, e o apoio e financiamento da União. A operacionalização foi desde então realizada em conjunto com as prefeituras municipais, demais órgãos governamentais e da sociedade civil, “[...] constituindo uma rede interinstitucional de sustentação, apoio e mobilização permanente para chamar cada uma das pessoas não alfabetizadas no território paranaense para frequentar uma turma de alfabetização” (SEED 2010, não p.).

O PPA teve como objetivos: universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita, como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, respeitando a sua diversidade sociocultural, e reconhecendo suas expressões de educação e cultura popular; além de possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados, através de ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação, garantindo a EJA Fase I do ensino fundamental; constituir acervo

¹⁰ No entanto, foram encontradas notícias no site da SEED/PR sobre recrutamento de voluntários para o PPA no ano de 2018. Disponível em: [Programa Paraná Alfabetizado recruta voluntários no Estado | Secretaria da Educação](#). Acesso em: 02 de dezembro de 2024.

literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos; e articular ações governamentais, buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, de forma a superar as diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada¹¹.

Outrossim, o PPA caracterizou-se como ação pública que visava dirimir a dívida social do país para com os sujeitos da EJA, a partir de estratégias que buscavam a superação do analfabetismo no estado e que incentivavam a continuidade da escolarização dos alfabetizando, entendendo ser insuficiente sua inserção na educação escolar, caso essa não ofereça ferramentas que os transformem em agentes sociais críticos e atuantes. Marins (2010) afirma que, para o alcance desses objetivos, era preciso que o PPA seguisse os princípios norteadores baseados nos compromissos político e humano, assumidos desde a criação do programa. O autor os descreve como:

Compromisso político: ao proporcionar a alfabetização de uma população historicamente excluída, para quem a apreensão da leitura e da escrita significa muito mais que a capacidade de decodificar palavras e reconhecer a correspondência entre a fala e a escrita, representa minimizar o grau de exclusão, produto do sistema capitalista, também responsável pela intensa e profunda produção das condições de miséria e exploração nas quais vivemos, dentre estas, o analfabetismo.

Compromisso humano: ao possibilitar a integração, sociabilização e valorização do sujeito e de sua história de vida, viabilizando a convivência e a partilha de sonhos e de ideias, promovendo sua autoestima a partir da educação, assegurada como um Direito Humano (Marins, 2010, p. 25).

Tais compromissos deviam pautar não apenas as ações do Estado, mas também as equipes administrativas do programa e, especialmente, os alfabetizadores e os coordenadores locais, atores presentes no cotidiano dos educandos (Marins, 2010).

Os alfabetizadores eram selecionados por meio de editais públicos organizados pela SEED/PR na condição de voluntários, e precisavam obedecer aos seguintes critérios: serem professores das diversas áreas do conhecimento, vinculados às redes públicas estadual ou municipal de educação; e/ou professores habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculo com as redes públicas de educação; ou, ainda, educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso onde ocorreriam as turmas de alfabetização (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros). No entanto, no edital n.º 08 do PPA de 2009 para seleção de alfabetizadores, ano no qual também puderam se inscrever aqueles que atuavam no PPA no

¹¹ Informações do Portal Eletrônico da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: [Programas e Projetos - Paraná Alfabetizado - Gestão Escolar \(diaadia.pr.gov.br\)](http://Programas e Projetos - Paraná Alfabetizado - Gestão Escolar (diaadia.pr.gov.br)). Acesso em: 28 de agosto de 2024.

ano de 2010 – ano da produção do material pedagógico analisado nesta pesquisa –, o candidato a alfabetizador indígena bilíngue poderia ter apenas concluído o ensino fundamental, desde que fosse residente na terra indígena onde funcionaria a turma de alfabetização.

Sobre os coordenadores locais, também eram convocados por meio de chamamento público e eram profissionais da educação com ou sem vínculo com a rede pública municipal e particular de educação do estado do Paraná, sendo responsáveis pelo acompanhamento semanal das turmas de alfabetização, pela garantia da formação continuada dos alfabetizadores, pela organização da documentação dos alfabetizados e pela articulação da infraestrutura necessária para a ação alfabetizadora.

A carga horária prevista para a fase de alfabetização era de 320 horas em um período de 08 meses, sendo 10 horas semanais reservadas para atividades de alfabetização, baseadas no método de ensino freiriano de temas geradores e 02 horas disponíveis para reuniões pedagógicas e formação continuada (Amaral, 2010). Quanto ao espaço, as turmas de alfabetização poderiam ser localizadas em espaços alternativos como igrejas, sede de sindicatos, centros comunitários, sendo, segundo o site da SEED/PR¹², fundamental a acolhida das turmas em escolas estaduais, “[...] garantindo aos alfabetizados e alfabetizadores, o direito de se sentirem parte da escola que é de todos”.

Tendo como exemplo a pesquisa de Oliveira e Kozelski (2012), que revela que, do universo de 05 professoras que trabalhavam no PPA no município de Mangueirinha-PR, apenas uma possuía especialização em EJA, e, ao considerar a abertura do programa em aceitar candidatos que não possuíam formação no ensino superior ou magistério, a formação inicial e continuada promovida pela SEED/PR era objeto relevante dentro do programa. Segundo o site da SEED, o processo de formação inicial e continuada do PPA contava com: curso para alfabetizadores e coordenadores locais; grupos de estudos realizados nos municípios; a TV Paulo Freire¹³; reuniões pedagógicas de formação continuada, realizadas pela coordenação local de alfabetização; oficinas descentralizadas de formação continuada das coordenações locais de alfabetização com a participação de educandos; e oficinas de produção de materiais pedagógicos.

¹² Disponível em: www.educacao.pr.gov.br - Acesso em: 25 de setembro de 2024.

¹³A TV Paulo Freire era um canal de transmissão via satélite, web e multimídia, voltado para a comunidade escolar, que priorizava a formação continuada dos professores da rede pública do estado do Paraná, que servia como ferramenta de apoio no processo de ensino aprendizagem através da democratização do acesso às tecnologias. Atualmente o projeto não é utilizado mais na rede pública do estado.

Barreto (2010) aponta como a troca de experiências nas reuniões de formação continuada do PPA refletiam na atuação dos alfabetizadores:

As situações de grupo se constituem como momentos privilegiados de troca, de todos os tipos. Trocamos propostas de atividades, ampliamos nossos repertórios, uma vez que ninguém cria sozinho o tempo todo. Entrar em contato com o que outros já fizeram, tendo a oportunidade de entender e captar o sentido de cada proposta, é uma oportunidade valiosa para pensar alternativas para o próprio trabalho. Para tanto, precisamos ter claro que a atitude de quem está aprendendo não é passiva, de mera reprodução, mas de interação (Barreto, 2010, p. 76-77).

Na busca por um atendimento mais democrático, a partir de 2005 o programa passou a desenvolver ações pedagógicas e ofertar formação de alfabetizadores para atender aos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, dentre eles os povos indígenas (Amaral, 2010) – que, como já discutido neste trabalho, caracterizam-se como uma população com inúmeras dificuldades na garantia do seu direito a uma escolaridade a nível de ensino regular, dificultando o acesso a um sistema educacional de qualidade, assim produzindo um alto número de jovens, adultos e idosos indígenas analfabetos.

No ano de 2007, a SEED/PR iniciou um processo de elaboração de material pedagógico como ferramenta didática de auxílio metodológico para alfabetizadores do PPA, respeitando as especificidades dos sujeitos da EJA e considerando os diferentes recortes sociais.

Foi como fruto dessas iniciativas que, em 2010, foi publicado o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* – material que será analisado no próximo capítulo –, um trabalho coletivo realizado com a participação de professores bilíngues, alfabetizadores e pedagogos Kaingang, visando a afirmação e o fortalecimento das tradições e da cultura da etnia (Amaral, 2010).

Apresentado o programa, e sendo este o maior projeto de atendimento à demanda de analfabetos de 15 anos ou mais no estado, importa analisar se a sua estrutura e o seu funcionamento atendem de forma eficaz à demanda dessa parcela da sociedade.

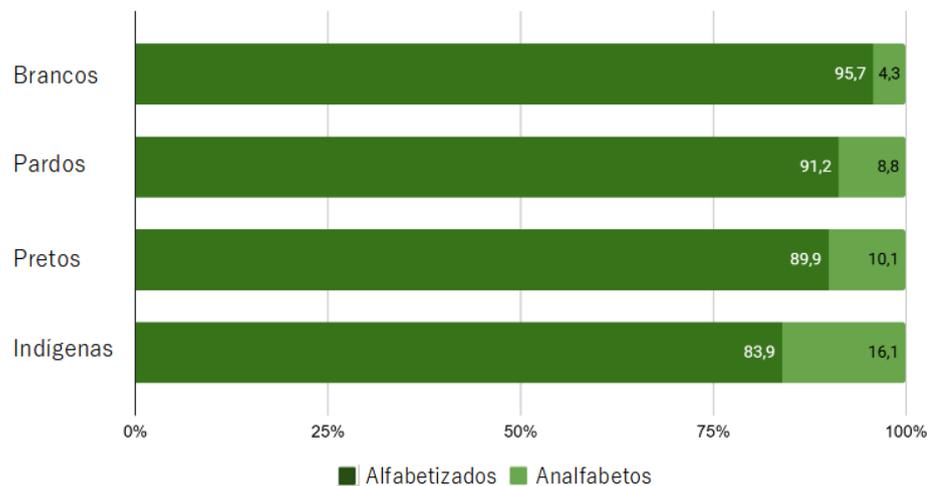
Ao lado dos programas federais de alfabetização que o antecederam, como o Programa Alfabetização Solidária, a Fundação Educar e Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o PPA apresentou uma nova perspectiva que defendia a ideia de uma educação com aprendizado significativo “[...] a partir de aspectos que façam sentido para os educandos, em oposição a um ensino em que letras, sílabas e palavras descontextualizadas parecem mais importantes que o conhecimento” (Marins, 2010). Contudo, ainda carecia de reflexões para que, de fato, tivesse resultados significativos na

redução da taxa de analfabetismo e na superação da posição de exclusão da EJA no sistema educacional brasileiro, sobretudo, da fase de alfabetização:

Guardadas as diferenças, é possível identificar permanências entre os programas citados, a maioria é marcada por um “aligeiramento” no tempo para alfabetização com poucos meses de aula; muitos utilizaram educadores que não têm formação específica para alfabetizar; o pagamento dos educadores se fez por meio de uma ajuda de custo; com relação ao espaço físico onde as aulas aconteciam, nem sempre adequado para o atendimento dos adultos; as ações alfabetizadoras não tiveram e não têm continuidade, em parte com a mudança de governo que altera a proposta político-pedagógica, em parte com a própria concepção da proposta que nasce desarticulada de outras ações interministeriais, entre outros problemas. Todos os problemas destacados convergem para a condição subalterna da EJA nas políticas macroeducacionais do Estado, com propostas fragmentadas e fragmentadoras da Educação de Adultos, confinando a EJA a estratégias compensatórias, à margem do sistema formal de ensino e com baixo impacto nos indicadores educacionais (Farias, 2010, p. 106).

No resultado do Censo Escolar de 2022, a taxa nacional de alfabetização do país era de 93%, porém, ao desagregar por categoria de cor/raça, fica claro como essas desigualdades estão fortemente ligadas com o analfabetismo no Brasil, conforme apresentado no Gráfico 2 abaixo:

GRÁFICO 2 - TAXA DE ANALFABETISMO NACIONAL, SEGUNDO A COR/RAÇA - 2022



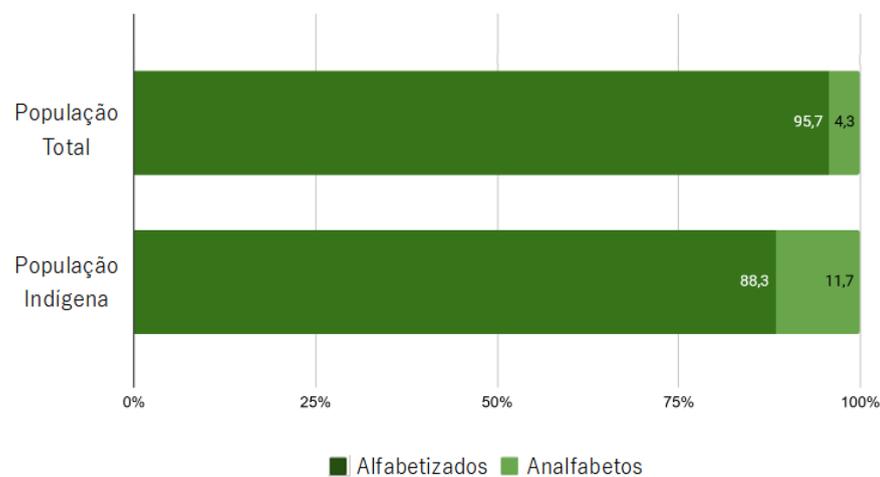
Fonte: A autora (2024)

Conforme observado nos gráficos, a população com a maior taxa de alfabetizados era a de brancos, com 95,7%. Os pretos e pardos possuíam a taxa de analfabetismo de 10,1% e 8,8%, respectivamente, sendo, ambas, mais que o dobro da taxa dos brancos. E, ao analisar a taxa da raça indígena, a diferença é ainda mais alarmante: quatro vezes maior que a dos

brancos, sendo 16,1% de analfabetos em relação ao contingente total da população autóctone, confirmando uma carência de políticas eficazes contra o analfabetismo que afeta, especialmente, os grupos mais vulneráveis, garantida aos povos indígenas a primeira posição na taxa de alfabetização do Brasil em relação às demais raças.

Analisando o mesmo censo, é possível observar a diferença das taxas de alfabetização no estado do Paraná, quando comparada à da população total com a da população indígena, sendo esta quase o triplo da primeira, conforme pode ser visto no Gráfico 3, a seguir.

GRÁFICO 3 - TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO TOTAL E INDÍGENA NO PARANÁ - 2022



Fonte: A autora (2024)

Os índices de analfabetismo no Paraná vêm diminuindo ano a ano. No censo anterior ao de 2022, realizado no ano de 2010, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no estado era de 6,3%. Passados 12 anos, caiu para 4,3%, como visto no Gráfico 3. Isso é resultado da soma de ações da sociedade civil organizada e de políticas públicas que buscam o aumento do número de alfabetizados, como o Programa Paraná Alfabetizado (Silva, 2013). No entanto, o analfabetismo permanece uma realidade com números significativos, seja nacional ou estadualmente, sinal de que há muito a ser feito pelo Estado em todas as suas esferas administrativas, inclusive ser repensada a forma como o atendimento a esse público vinha ocorrendo pelos programas disponíveis, considerando as especificidades dos grupos vulneráveis que dele deveriam se beneficiar, a fim de aplicar melhorias em programas futuros.

4 *LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ* (2010): OBJETO PEDAGÓGICO E CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A utilização de material pedagógico no ambiente escolar representa peça fundamental na otimização do processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se como mediador e facilitador na relação entre aluno, professor e conteúdo educativo, sendo o docente que dele faz uso capaz de criar “[...] uma ponte entre a teoria (palavra) com a prática (realidade) na execução de suas aulas.” (Bordinhão; Silva, 2015, p. 2), o que possibilita uma melhor compreensão e fixação do conhecimento.

Segundo Justino (2011):

No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem (Justino, 2011, p. 73 *apud* Bordinhão; Silva, 2015, p. 5).

No extenso catálogo de materiais pedagógicos, estão os livros destinados aos cursos de formação dos professores, cujo objetivo é instruir didaticamente o docente na sua prática pedagógica, através da oferta de um corpo de saberes profissionalizantes, sendo esta a categoria à qual pertence o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010). No entanto, não se trata de um material de natureza técnica, no qual serão encontradas maneiras de se alfabetizar: configura-se como de natureza teórica, tendo como principal tema as tradições culturais Kaingang julgadas importantes para a formação dos professores de jovens e adultos das comunidades.

Historicamente, os livros para professores tornaram-se propagadores de um (ou vários) discurso pedagógico repleto de significações que não se esgotam apenas no conteúdo que neles se apresentam, mas que estão contidas também na materialidade da obra representadas nas características de sua produção, tais como número de páginas, fonte de letras, papel utilizado, entre outras, assim como nas imagens que dele fazem parte, que corroboram para a função didática e pedagógica do livro (Roballo, 2012).

Assim, a análise do material não se encerra nas palavras que o compõem, sua completude se dá através da soma da investigação e interpretação do texto e da forma, compreendendo que a estrutura e organização dos materiais garantem a inteligibilidade didática necessária para inspirar o seu uso por parte do público ao qual se dirige (Roballo, 2012). Dessa forma, separo este capítulo em duas seções, uma que trata de analisar a

composição material do livro em questão, e outra que se aprofundará no seu conteúdo narrativo.

Na investigação pela produção dos sentidos contidos em um objeto tão específico como o analisado neste trabalho, ainda que o leitor tenha acompanhado desde o primeiro capítulo uma contextualização social do cenário que situa o material, prezo por uma análise que segue se apoiando em constantes relações com as questões sócio-históricas que rodeiam os sujeitos envolvidos, pois os materiais destinados à formação de professores para além de pedagógicos, caracterizam-se como artefatos culturais.

4.1 DO MATERIAL AO SEU SIGNIFICADO: A TANGIBILIDADE DA TRANSMISSÃO CULTURAL

O livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) é um material pedagógico que visa auxiliar a formação dos alfabetizadores bilíngues Kaingang e também de alfabetizadores não indígenas¹⁴ que trabalham com esse povo, possuindo textos que “[...] apresentam temas da tradição Kaingang que fortalecem a cultura por meio da escrita e ilustração de histórias, mitos, lutas e conhecimentos tradicionais.” (*Ibid.*), conforme consta em seu texto de apresentação. Foi desenvolvido pelo governo do estado, através do Programa Paraná Alfabetizado, no ano de 2010, no qual o governador do Paraná era Roberto Requião e a professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde¹⁵ estava à frente da SEED/PR.

O material encontra-se disponível online no site Escola Digital do governo do Paraná¹⁶, no item de práticas pedagógicas para o professor, na seção sobre “Educação Escolar Indígena - Materiais produzidos no Paraná”, ao lado de diversos outros materiais didáticos das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, sendo que da mesma coleção do livro em questão foi produzido o *Ler, escrever e ser Guarani no Paraná* (Paraná, 2010). A seguir, reproduzo, na Figura 3 (p. 47), a capa do livro apresentada no site:

¹⁴ Como já dito anteriormente, este trabalho se restringe à análise da obra tendo como público-alvo apenas os docentes indígenas Kaingang.

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1979), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985) e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: capacitação docente, atenção integral à criança e ao adolescente, extensão universitária, gestão escolar e avaliação da extensão universitária.

¹⁶ Disponível em: www.escoladigital.pr.gov.br - Acesso em: 12 de novembro de 2024.

FIGURA 3 - CAPA EXTERNA DO LIVRO *LER, ESCREVER E SER GUARANI NO PARANÁ*

FONTE: SEED/PR, 2010

A capa do *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) também possui representações que remetem à cultura indígena, tanto pelo fundo, que possui uma arte gráfica baseada nos trançamentos dos artesanatos produzidos pelos Kaingang, quanto pelas imagens fotográficas que retratam temas que serão trabalhados no interior do livro, como a vida escolar, as comidas típicas e a própria arte indígena.

A capa externa, conforme apresentada na Figura 4 (p. 48), só está disponível no catálogo de materiais que se encontra para acesso no site citado, ao clicar para abrir o livro só é disponibilizada a obra a partir da capa interna que contém apenas dados dos órgãos e setores estatais responsáveis pela sua produção, a cidade na qual foi produzido (Curitiba) e o ano de sua publicação (2010), além do título que ocupa posição central na página e se apresenta na cor vermelha, como pode ser visto na Figura 5 (p. 48).

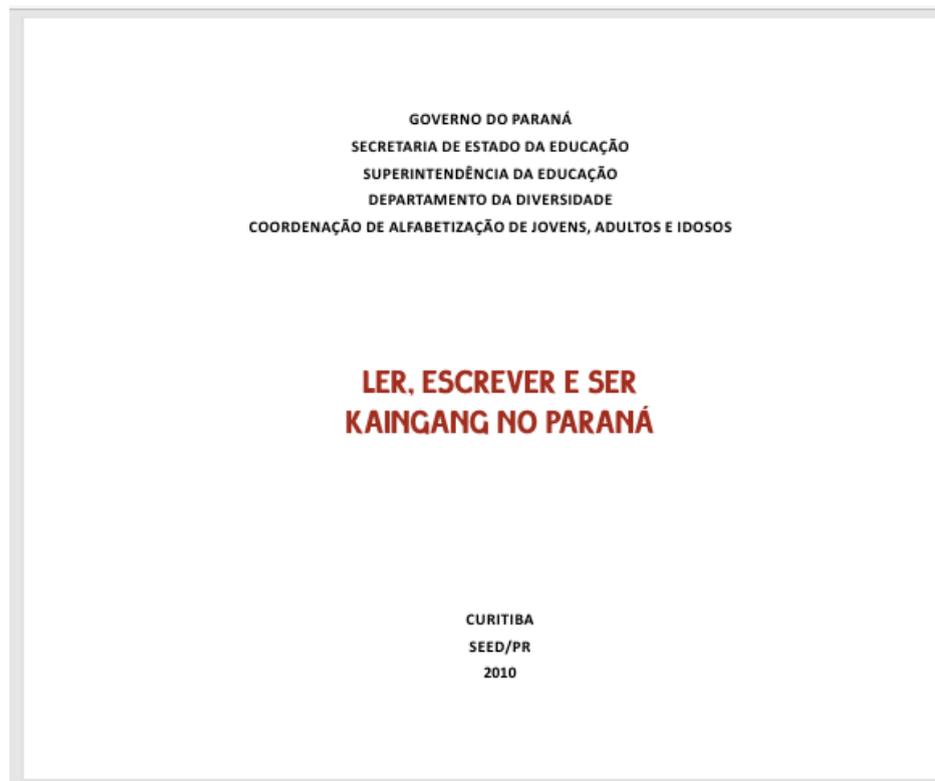
Portanto, a identidade visual que antecipa o leitor do conteúdo presente no livro e enriquece o contato com o conhecimento proporcionado pelo material está indisponível no caso de uma possível impressão. Podemos observar a diferença a seguir (Fig. 4 e 5, p. 48):

FIGURA 4 - CAPA EXTERNA DO LIVRO *LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ* (2010)



FONTE: SEED/PR, 2010

FIGURA 5 - CAPA INTERNA DO LIVRO *LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ* (2010)



FONTE: SEED/PR, 2010

Na contracapa, conforme apresentado na Figura 6 (p. 49), está a catalogação da fonte, na qual estão dispostos os dados necessários para a identificação da obra, dentre outros o número de páginas do material – a saber, 110 páginas – e, mais uma vez, os órgãos estatais

responsáveis pelo livro, deixando disponíveis informações para contato com a SEED/PR, tais como endereço, telefone e e-mail.

FIGURA 6 - CONTRACAPA DO LIVRO *LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ* (2010)



FONTE: SEED/PR, 2010

O sumário divide a organização interna do material: começa pela introdução, e segue apresentando os temas em quatro capítulos – ou partes, como o livro nomeia –, diferenciando uma da outra por cor. As partes são intituladas como: “Língua, bilinguismo e escola”, “Cultura, tradição e interculturalidade”, “Terra e trabalho” e “Meio ambiente e preservação” (Paraná, 2010).

As quatro partes gerais no interior do material são nomeadas pelo título da primeira linha que se apresenta no sumário. Entretanto, os subtemas de cada uma delas estão no mesmo formato que os títulos das partes: todos escritos em letras maiúsculas e em negrito, oferecendo uma ideia errônea sobre como o livro está organizado. Por exemplo, o “Comidas Kaingang” é um subtema da Parte 2, cujo título é “Cultura, tradição e interculturalidade”. Ou seja, essa relação de hierarquização dos conteúdos não fica clara no sumário (*Ibid.*).

Vejamos a seguir, na Figura 7 (p.50):

FIGURA 7 - SUMÁRIO DO LIVRO *LER, ESCREVER E SER KAINGANG NO PARANÁ* (2010)

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO 9	
VENHRÂN KAR TO KE, VÝ TÝ KANHGAG NI PARANÁ KI 11	
AUTORES KAINGANG 12	
LÍNGUA, BILINGUISTO E ESCOLA 13	
CULTURA, TRADIÇÃO E INTERCULTURALIDADE 29	
COMO ESCOLHEMOS NOSSOS NOMES 33	
ANDANÇAS 36	
COMIDAS KAINGANG 38	
RELIGIOSIDADE KAINGANG 46	
PINTURA CORPORAL DAS METADES KAME E KAIRU 48	
CANTO E DANÇA 50	
OUTROS RITUAIS KAINGANG 53	
CASAMENTO KAINGANG 64	
DIVERTIMENTO 66	
JOGOS E DIVERTIMENTOS 68	
ARTEFATOS, ARTE E ARTESANATO KAINGANG 70	
MÚSICAS KAINGANG 74	
FILHO DA FLORESTA, ÁGUA E MADEIRA 79	
	81 TERRA E TRABALHO
	89 O AMBIENTE DESTRUÍDO
	91 O SANEAMENTO BÁSICO
	92 SAÚDE
	97 MEIO AMBIENTE E PRESERVAÇÃO
	100 A ÁGUA
	109 REFERÊNCIAS

FONTE: SEED/PR, 2010

A organização do sumário oferece aos docentes que atuarão na EJA possibilidades de trabalho em sala de aula, pois os conteúdos apresentados por meio de depoimentos dos próprios indígenas são, na verdade, temas que geram reflexões sobre assuntos significativos para a formação plena dos seus alunos – que, como já visto anteriormente, é tão importante quanto a aquisição da técnica da leitura e da escrita –, e sua disposição por partes facilita a relação entre os assuntos. Por exemplo: as dificuldades em concluir o ensino básico no período regular faz parte da parte “Língua, bilinguismo e escola”, enquanto na parte “Meio ambiente e preservação”, encontram-se assuntos como as mudanças ambientais que vêm ocorrendo devido à ação dos não indígenas (*Ibid.*).

Antes de entrar de fato no texto da introdução, o material traz, após o sumário, uma apresentação escrita pela então secretária do estado da educação, Yvelise Arco-Verde, e um

prefácio redigido pelo chefe do departamento de diversidade, Wagner Roberto do Amaral¹⁷ e pela superintendente da educação, Alayde Maria Pinto Digiovanni¹⁸ (*Ibid.*).

Em ambos os textos, é reforçada a forma participativa com que se buscou construir o material, a fim de elevar sua importância cultural:

Este é o resultado de um trabalho coletivo que contou com cursos, encontros, reuniões técnicas e oficinas, sendo algumas delas realizadas nas próprias terras indígenas de forma que proporcionou a ampla participação das comunidades e lideranças Kaingang no Paraná (Arco-Verde *apud* Paraná, 2010, não p.).

Quando brotou a primeira semente para a produção deste livro, nascia também o desejo e a inspiração de material de apoio pedagógico que fosse produzido coletivamente por educandos e educadores Kaingang, instigados a assumir o desafio e, ao mesmo tempo, a riqueza que a criação de um material representa (Amaral, Digiovanni *apud* *Ibid.*, não p.)

Vale ressaltar a importância de um material produzido de forma colaborativa, haja vista que não há como se ter um resultado real e significativo de um encontro democrático entre sujeitos de grupos diferentes que não seja baseado na escuta e na garantia e respeito do espaço sociocultural, político e epistemológico do grupo que representa as minorias, dentro em uma relação assimétrica (Fleuri, 2014).

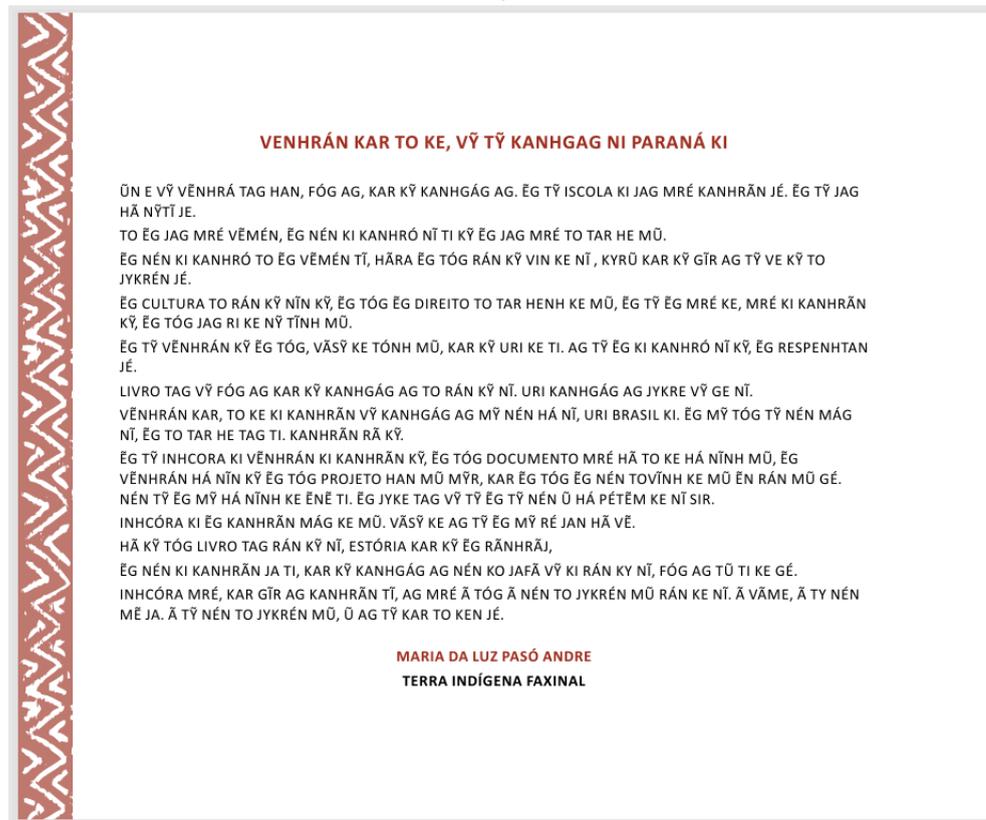
Já na introdução, escrita pelos organizadores da obra, o foco está na importância do domínio da leitura e da escrita como ferramenta de conquistas e direitos dos povos originários, “[...] uma vez que a imensa maioria dos povos indígenas afirma e reafirma a necessidade, cada vez maior, de acessar os modernos códigos da sociedade envolvente podendo, com eles, afirmar e fortalecer sua cultura e construir sua cidadania.” (Paraná, 2010, não p.).

Há, ainda nos introitos do material (*Ibid.*), um texto de apresentação escrito em Kaingang pela indígena Maria da Luz Pasó Andre, o qual segue abaixo, na Figura 8 (p. 52):

¹⁷ Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1993), mestre pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Superior para Povos Indígena no Brasil e na América Latina. Atua como membro da Comissão Universidade para os Índios da UEL e do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas de Educação Superior Indígena e Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais no Brasil, diversidade cultural, universidade e povos indígenas, alfabetização e educação de jovens e adultos.

¹⁸ Graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutora em Programa em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (2016). É líder do grupo de pesquisa Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Membro do GT da ANPEPP Psicologia e Políticas Educacionais, membro do GT da ANPED Psicologia e Educação, membro do Grupo de Trabalho Trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina na América Latina siglos XIX y XX - TIPMAL/AHILA. Pesquisadora e docente na área de Psicologia Escolar e Educacional com ênfase em psicologia e políticas educacionais no Brasil e na América Latina.

FIGURA 8 - TEXTO DE APRESENTAÇÃO EM LÍNGUA KAINGANG



FONTE: SEED/PR, 2010

De maneira muito semelhante aos textos anteriores, a autora discorre sobre a forma que o livro foi produzido, entretanto, aborda questões relevantes do ponto de vista indígena sobre o livro e a história do povo Kaingang com a alfabetização.

Trago a tradução de alguns trechos do referido texto, traduzido, gentilmente, pelo indígena Kaingang Mario Kamri Ribeiro, cacique e professor da terra indígena Mate Kógunh Jãmã.

[...] falamos sobre o nosso conhecimento, mas é preciso deixá-los escritos para que os jovens e as crianças possam aprofundá-los e repensá-los (Andre *apud* Paraná, 2010. Traduzido por Ribeiro).

O que nós aprendemos nas escolas é muito importante. Aprendemos a ler sobre a nossa documentação, a fazer escritos, a criar projetos, também conseguimos escrever sobre aquilo que queremos cobrar, aquilo que sabemos que vai ser bom para nós (*Ibid.*).

Nos trechos apresentados, podemos notar que, apesar das práticas de escrita terem surgido para os povos indígenas como produto de colonialismo, caracterizando-se como mais uma forma de escravidão e homogeneização (Quaresma, 2012), os povos nativos conseguiram,

ao longo do tempo, mediante muita luta, ressignificar seu valor enquanto ferramenta em prol da preservação da sua cultura.

Maria da Luz (*apud* Paraná, 2010) reconhece em seu texto que, para além da oralidade, a linguagem escrita representa uma forma a mais de expressão para comunicar os conhecimentos tradicionais indígenas, entendendo, especialmente, a importância dela como forma de registro das memórias, para que não se percam com o tempo e sejam acessadas pelas gerações mais novas das comunidades, assim como a significativa contribuição do domínio da alfabetização e do letramento para que os povos nativos lutem e conquistem os seus direitos.

Concordando com o que escreve a representante indígena, Quaresma (2012) traz em seu trabalho:

A escrita e a alfabetização de indígenas estariam servindo para: a) preservar e valorizar as culturas e as línguas indígenas; b) defender os povos indígenas dos mecanismos de absorção da sociedade envolvente. Ou seja, a escrita estaria saindo de debaixo da sombra do Estado para servir aos interesses e necessidades dos povos indígenas, passando a ser um instrumento de identidade. Estaria surgindo, então, uma escrita indígena. Os índios estariam usando a escrita tanto para as finalidades práticas imediatas, como transmissão de conhecimento, por exemplo, quanto para suporte das suas tradições (*sic*) orais. Em se tratando de suas tradições orais a justificativa utilizada para o uso da escrita é evitar que suas memórias orais se percam com o passar do tempo. A escrita serviria, nesse sentido (*sic*), como registro das memórias antigas (Quaresma, 2012, p. 94).

E, por fim, antes de iniciar os capítulos nos quais se divide o conteúdo do livro, os organizadores listam os nomes e as terras indígenas de todos os autores Kaingang que participaram de sua elaboração (Paraná, 2010, não p.). Esta ação é fundamental para concordar com todas as falas afirmativas trazidas até então pelos responsáveis e organizadores da produção, dado que, uma obra que defende a decolonialidade de conhecimentos, resgatando, registrando e repassando-os, deve ir contra o ofuscamento da identidade cultural do ser indígena, nomeando-os da mesma forma que aqueles não indígenas que tiveram seus nomes citados nas páginas anteriores.

Dos Santos (2022, p. 160) cita Cellard (2014) ao afirmar que “[...] conhecer, minimamente, os/as autores/as que produziram os documentos permite inferirmos sobre o motivo pelo qual um documento foi produzido de tal forma e não de outra.”.

Considerando isso, torna-se importante também nomeá-los neste trabalho, utilizando o quadro a seguir (p. 54).

QUADRO 1 - AUTORES INDÍGENAS E SUAS RESPECTIVAS TERRAS INDÍGENAS

Terra Indígena	Autores Kaingang	
IVAÍ	ADALTON GRANSA CORDEIRO	
SÃO JERÔNIMO	ADEMIR DA SILVA FIDÊNCIO JOÃO CÂNDIDO DA SILVA JERSON KRÊ KÓ VARGAS	ANGELA MARIA SANTOS MORAES SILVA MADALENA RUFINO
QUEIMADAS	AGEU CARDOSO ISALINA NANKA MARCELO LOURENÇO	FATIMA KOYO LUCAS
MANGUEIRINHA	ALCIDES RUN JA NOR RODRIGUES DA SILVA GENI GONÇALVES SALETE RODRIGUES DAIANE PALHANO NERES ROSANGELA GONÇALVES	CRISTOVÃO DE SOUZA MARLI GUEDES VALDIR JOSÉ KOKÓJ VALFRIDE CARNEIRO CIPRIANO
FAXINAL	ALEXANDRE KRÉNKÁG APARECIDO FARIAS	
RIO DAS COBRAS	ÂNGELA BANDEIRA CORNÉLIO DELICINDA LOURENÇO FLORIANO BERNARDO LIANE RUFINO MARCELO PEREIRA NATÁLIA KORIG BERNARDO SOLANGE RIGPA FELIX DARCI FOGTE BERNARDO JANETE FELIX MARINILSON BELINO	DANUSA KORIG BERNARDO DINORÁ LOURENÇO ILDA DE SOUZA LUCAS REVAJ LAURINDO MADALENA RUFINO OLGA DE FÁTIMA KËNY MENDES VILSON KÃVIGKAG PAULISTA EDENILSON FOGTA NUNES MANDUCA FELIX LUCAS VANKOG TAVARES SEBASTIÃO PAULISTA
BARÃO DE ANTONINA	APARECIDO JAGNÊ ALMEIDA NEIVA CANDIDO GINO	LUIZ JAGJO GINO
APUCARANINHA	CRISTINA BANDEIRA MARILENE BANDEIRA	GILDA KUITÁ RODRIGUES JANAINA PEREIRA
MARRECAS	FLORÊNCIO REKÁG FERNANDES	
PALMAS	JUVENAL NORIGGA MENDES	SADI KÓRIN DOS SANTOS
MOCOCA	NENO NENKÁNH PEREIRA	RENATO PEREIRA

FONTE: A autora (2024)

Prosseguindo com a apresentação e caracterização do livro, ao analisar a capa de cada uma de suas partes, observa-se que estas são apresentadas com algarismos romanos, com imagens fotográficas ou desenhos na parte central, todas com fonte e/ou autoria do responsável pela imagem, o título do capítulo na parte inferior da página e com a presença de uma representação de grafismo, comumente utilizado em pinturas corporais indígenas (Paraná, 2010).

Vejamos as figuras 9 e 10 (p. 55), 11 e 12 (p. 56), correspondentes às capas de cada um dos capítulos:

FIGURA 9 - CAPA DO CAPÍTULO 1



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 13

FIGURA 10 - CAPA DO CAPÍTULO 2



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 29

FIGURA 11 - CAPA DO CAPÍTULO 3



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 81

FIGURA 12 - CAPA DO CAPÍTULO 4



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 97

Os subtemas são escritos em letra caixa alta, assim como todo o conteúdo do material analisado, e em negrito, na cor escolhida para cada capítulo. Já os subitens que dele

fazem parte, possuem as mesmas características, diferenciando-se apenas pelo fato de não estarem com a configuração em negrito.

Na parte I, intitulada “Língua, bilinguismo e escola”, são abordadas questões como características do alfabeto Kaingang, relatos de professores sobre o seu processo de formação escolar e preocupações sobre a perda da língua materna. Já na parte II, “Cultura, tradição e interculturalidade”, são apresentados histórias e informações sobre os mitos Kaingang, suas comidas típicas, religiosidade e pintura corporal, além de seus ritos, artesanatos e uma parte dedicada à letra de cantos do livro/cd “Kanhgág ag vĩ ãmã mág ki – Vozes Kaingang na aldeia grande.” (*Ibid.*).

Na parte III, “Terra e trabalho”, são abordados assuntos sobre a presença dos Kaingang no Paraná, trazendo dados numéricos de população e área de cada terra, textos sobre os direitos indígenas historicamente conquistados no Brasil, informações sobre as etapas burocráticas para a demarcação de terras e questões como saneamento básico e saúde. Na última parte do livro, nomeada como “Meio ambiente e preservação”, dá-se atenção especial para o tema da água, enfatizando sua condição de recurso esgotável e é feita a comparação entre como os Kaingang preservam o meio ambiente, enquanto as matas vêm sofrendo com as investidas mercadológicas da sociedade envolvente (*Ibid.*).

No decorrer do livro, o leitor se depara tanto com textos em língua portuguesa quanto em Kaingang, em sua maioria escritos por representantes indígenas em formato de relatos e depoimentos. Essa presença de textos em Kaingang configura-se como uma proposta a mais do material como instrumento de valorização étnica e de defesa indígena. Atendendo ao que escreve Quaresma (2012, p. 112), em “Os livros escritos em língua materna são uma das principais fontes de preservação das línguas e culturas indígenas na atualidade.”. Na Figura 13 (p. 58), é possível observar um exemplo de organização das páginas do livro.

FIGURA 13 - EXEMPLO DE APRESENTAÇÃO DAS PÁGINAS

A ÁGUA

A ÁGUA É UM RECURSO ESGOTÁVEL, POIS APESAR DA EXISTÊNCIA DE GRANDE VOLUME DE ÁGUA NA TERRA, MENOS DE 1% PODE SER UTILIZADO PARA O CONSUMO HUMANO. EMBORA O BRASIL POSSUA EM SEU SUBSOLO AS MAIORES RESERVAS SUBTERRÂNEAS DE ÁGUA DOCE DO PLANETA, MUITAS REGIÕES SOFREM COM A SUA FALTA.

OS RIOS, LAGOS, MARES, MINAS E RIACHOS SÃO DESTRUÍDOS PELA AÇÃO DO HOMEM SOBRE O AMBIENTE. O DESMATAAMENTO, AS QUEIMADAS, O DESPERDÍCIO E O CRESCIMENTO DAS CIDADES PROMOVEM A CONTAMINAÇÃO, A MORTE DOS PEIXES, O AUMENTO DE DOENÇAS E A REDUÇÃO DO VOLUME DE ÁGUA LIMPA.

AS CONSEQUÊNCIAS FUTURAS PODERÃO SER MUITO SÉRIAS. A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) VEM AFIRMANDO QUE, AINDA NA PRIMEIRA METADE DESSE SÉCULO, FALTARÁ ÁGUA POTÁVEL PARA 40% DA HUMANIDADE

DEVEMOS REFLETIR SOBRE ESTAS QUESTÕES, POIS ATITUDES CUIDADOSAS PELA PRESERVAÇÃO DAS MATAS, DAS ÁGUAS, DO SOLO, E PELAS GERAÇÕES FUTURAS, SÃO AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR.



CACHOEIRA TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA
FOTO: CIOMARA S. AMORELLI 2008

GOJ

MŨNÝ EG GOJ KI RĪR JÉ.
GOJ KĀKI NĒNŨ KŌRÉG VĀN TŪG JÉ
KAR KÝ GOJ KANĒ KRI NĒN ĀG VĀN TŪG JÉ.
ĒG TÝ GOJ JĀNHKRE AG OG E JÉ.

NENO NĒNKĀNH PEREIRA - TERRA INDÍGENA MOCOÇA, ORTIGUEIRA (PR)
JANETE FELIX - TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS, CURSISTAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES BILÍNGUE KAINGANG SEED (PR)

GOJ

ĒG TÝ GOJ KI RĪ HĀ HAN KÝ ĒG TŌG GOJ TŪ HAN KE TŪ NI.
KÝ ĒG TÝ ĒMĀ SĪNVI TÝ GE NÝTĪN SŌR KÝ ĒG TŌG, ĒG GOJ. KAR KÝ VĀNH KI RĪR HĀ HAN KE MŪ.
ĒG TÝ TÝ KANHGĀG TŌG VĀNH KAR KÝ GOJ KI RĪR PĒ HAN TĪ.
HĀ KÝ ĒG VĀNH KAR GOJ HĀ PĒ NÝTĪ.
MŨNÝ GOJ KAR VĀNH KI RĪR HĀ HAN JÉ, ĒG TÝ 2040 KĀ GOJ TŪ HAN TŪ NĪ JÉ, ĒG PLANETA KI.

FÁTIMA KOYO LUCAS - CURSISTA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES BILÍNGUE KAINGANG SEED (PR), TERRA INDÍGENA QUEIMADAS, ORTIGUEIRA (PR)

ILUSTRAÇÃO: NENO NĒNKĀNH PEREIRA

NA SUA OPINIÃO, COMO AS PESSOAS DEVEM CUIDAR DA ÁGUA?

0 PROJETO AMBIENTE E PRESERVAÇÃO

LEIA, ESCREVA E SEJA KAINGANG NO PARANÁ

FONTE: SEED/PR, 2010, p.100-101

Garantindo o tom didático do livro, encontram-se no seu decorrer inúmeras perguntas, apresentadas no final do relato, de modo a orientar a atividade educativa e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem dos futuros alfabetizadores como a que podemos observar na parte inferior da imagem acima (Paraná, 2010, não p.).

Após o caminho percorrido nessa seção de análise das características físicas do livro, concluo que, a diagramação e organização do material representam dados tão relevantes quanto aqueles advindos da análise narrativa da obra, sendo fundamentais para que as finalidades do material e sua recepção por parte do seu público-alvo sejam alcançadas. De acordo com Chartier (2002):

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (Chartier, 2002, p. 126 *apud* Roballo, 2007).

4.1.1 Representações visuais da cultura Kaingang: perspectivas e interpretações diversificadas

Como parte da busca de sentidos presentes no livro, importa trazer considerações sobre as imagens que este carrega, dado que tais recursos visuais “[...] ressignificam a realidade [do material], criando um universo de possibilidades para sua materialização.” (Roballo, 2012, p. 210).

Portanto, fazer o uso de imagens nos materiais didáticos visa, por meio de sua associação com o texto escrito, sugerir ao público um horizonte de possíveis leituras e interpretações, repletas de significados sociais, culturais e educacionais. É o que pode ser identificado no livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), uma vez que seu discurso imagético auxilia de forma educacional a transmissão dos costumes tradicionais dessa população. O conteúdo cultural presente no material em questão serve como registro escrito daquilo que é comumente passado através da oralidade, sendo suas imagens ferramentas de “[...] representação que substitui ou complementa o fato, o acontecimento, o sujeito, o objeto, eternizando-os de forma que possam ser evocados, recordados ou revividos.” (Roballo, 2012, p. 210).

Partindo para a análise, assim como é comum na maioria dos livros de origem indígena e destinado a esse público, no material em questão as páginas são ricas em desenhos produzidos, em sua totalidade, pelos próprios professores ou alunos das comunidades, somados a representações fotográficas de seu cotidiano (Paraná, 2010), sendo que grande parte delas foram retiradas do acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia, Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (UEM)¹⁹.

A partir da observação de que as imagens encontram-se abaixo ou ao lado de textos que abordam a mesma temática, representando e complementando visualmente a narrativa, podemos concluir que sua principal função no material é a de relacionar as linguagens escrita e visual, como mais um recurso disponível para o registro daquilo que se propõe a ensinar para a prática educativa dos futuros alfabetizadores Kaingang.

Vejam os exemplos, a seguir nas Figuras 14 e 15 (p. 60), sobre a história do curandeiro João Fidêncio Kofej e sobre o preparo da Kyfe Han, bebida feita de milho, típica da etnia:

¹⁹ O Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá é um Programa que se propõe a pesquisar as relações socioculturais entre as populações indígenas no Sul do Brasil com as sociedades envolvidas.

FIGURA 14 - TEXTO DE ADEMIR DA SILVA FIDÊNCIO

KÚJA: CURANDEIRO KAINGANG

JOÃO FIDÊNCIO KOFEJ FOI O PRIMEIRO CACIQUE E CURADOR QUE MOROU NA TERRA INDÍGENA DE SÃO JERÔNIMO E DIZIA QUE A ÁGUA DA MINA DE SÃO JOÃO MARIA CURAVA.

COSTUMAVA LEVAR A BANDEIRA OU MASTRO DE SÃO JOÃO MARIA DA ALDEIA ATÉ A MINA NA ÉPOCA DE SÃO JOÃO E LÁ CANTAVA, REZAVA E REALIZAVA BATISMOS. NESTE LUGAR EXISTE UM CEMITÉRIO SÓ PARA AS CRIANÇAS.

ALI SE ENTERRAM, ATÉ HOJE, AS CRIANÇAS NATIMORTAS (QUE NASCERAM MORTAS).

ADEMIR DA SILVA FIDÊNCIO - ALFABETIZADOR KAINGANG, TERRA INDÍGENA SÃO JERÔNIMO, SÃO JERÔNIMO DA SERRA (PR)



ILUSTRAÇÃO: ADEMIR DA SILVA FIDÊNCIO

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 52

FIGURA 15 - TEXTO DE FLORÊNCIO REKÁG FERNANDES

KYFE HAN

KĀGĨNH TŶ Ā ĪN TÁ JUN KŶ, TI MŶNH FI TÓG GĀR GRĀNH KĀN MŪ FI KRE KI.
Ā KRE FÓR KŶ FI TÓG SIR Ā MŪJOR RA MĀN KŶ TÍ MŪ.

Ā MŪJOR TÁ TYNYN KAR KŶ, FI TÓG Ā PĒÑERA KI KĀGRÉG MŪ.

KŶ FI TÓG KĀN KŶ SIR Ā KUKRŪ KUPÉG MŪ FI TŶ NĒNH JÉ Ā GĀR TYNYN JA TI.
KUTY E RĀ KŶ FI TÓG KĀGĨNH VE FAG MŶ, INH MRÉ KYFE HAN JA ĀJAG KE MŪ
URI HE MŪ.

TI NEJ KAR KŶ KĀGĨNH VE FAG TÓG ĀJAG JĒNKY KUGPÉG GOJ TŶ, FAG TŶ,
KYFE HAN JÉ.

KŶ KUKRŪ VŶ FÓR SA PĪN KRI.

KŶ FAG TÓG RYGRÓN KŶ KAJĒGJĒ KŶ KUKRŪ JAGTĀ TÁ VIN MŪ.

ĀJAG TŶ KUKRŪ FÓR ĒN TŶ TU E KŶ, FAG MŶNH FI TÓG KA TŶ VÓG KŶ
KUJĀGJA KĀN MŪ.

KŶ KUKRŪ FÓR ĒN KRI FAG TAM MŪ, Ū TŶ ĪN KRĒM NŶTĪ KAR AG TŶ KŶ KUSĀ
KI KYFE KAJĀ KRON JÉ.

KŶ KĀGĨNH TÓG KRON MÁG MŪ, TI MŶ TÓG HÁ TÍ, TI TŶ Ā JĒN PĒ KI
KANHRĀN KŶ.

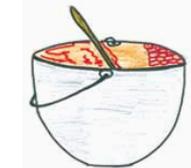
KUSĀG KI KĀGĨNH MŶNH FI TÓG TI MŶ, URI SÓG KYFE HAN MŪ, Ā PI JÉ INH
MŶ GĀR PĒ TUNH TÍ MŪ.

ĒGTŶ GĀR KRĀN JÁ ĒN TÁ.

KŶ TÓG Ā JÓG ĒPŶ RA TÍ MŪ, TÁ TÓG Ā KĒ KĀ KI KYGFĀN KŶ VĀM MŪ.

Ā KĒJ FÓR KŶ TÓG SIR Ā ĪN RA VŶN KE MŪ.

FLORÊNCIO REKÁG FERNANDES - PEDAGOGO E ALFABETIZADOR KAINGANG,
TERRA INDÍGENA MARREAS, TURVO (PR)



ILUSTRAÇÕES: FLORÊNCIO REKÁG FERNANDES

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 43

Por se tratar de um material cujo conteúdo visual é composto tanto por fotografias tiradas por não indígenas quanto por desenhos produzidos pelos representantes indígenas, opto por focar na análise entre as diferentes representações atribuídas ao povo Kaingang através dos dois formatos. Quanto ao conteúdo fotográfico, as representações dos indígenas contêm traços da aquisição de novos estilos de vida trazidos pela chegada dos europeus, como

o uso de vestimentas e sapatos, que não estão associados à imagem tradicional dos povos originários. Já nos desenhos produzidos pelos representantes das comunidades, podemos observar a presença de sua indumentária ancestral. Observemos o exemplo da Figura 16 e 17:

FIGURA 16 - FOTO DE CRIANÇAS KAINGANG BRINCANDO



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 69

FIGURA 17 - DESENHO DE CRIANÇAS KAINGANG BRINCANDO



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 66

A partir do material analisado, é possível verificar que há, por parte dos indígenas Kaingang, o desejo de preservar as características de origem do seu povo também em relação à forma de se apresentar nos registros visuais. É importante ressaltar que, apesar disso, as características vistas nas representações fotográficas não os fazem menos indígenas, uma vez que a dinamicidade cultural está presente em todas as sociedades e é um processo natural a partir do momento em que existe o contato entre elas.

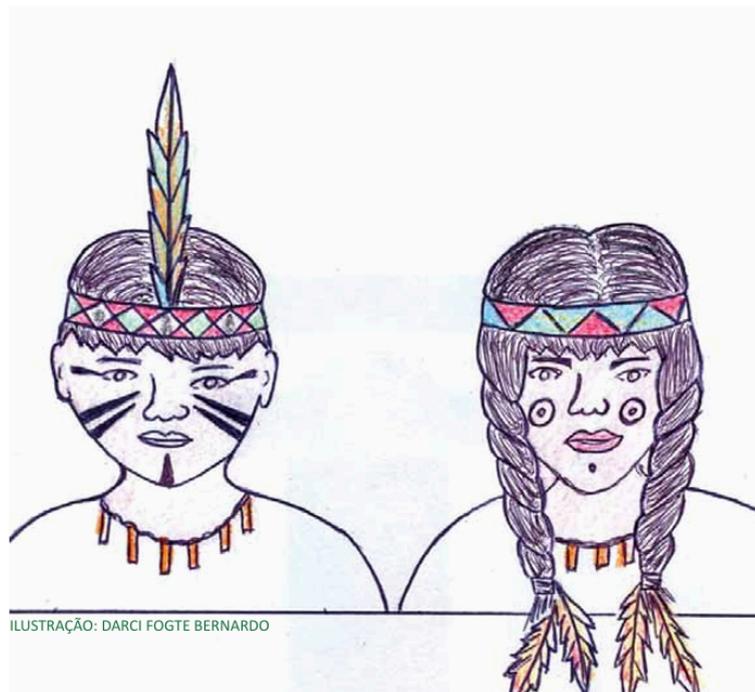
O mesmo podemos observar abaixo, quando comparamos a representação fotográfica de Loureiro Fernandes e o desenho feito pelo indígena Darci Fogte Bernardo, presentes no livro, nas Figuras 18 e 19 respectivamente:

FIGURA 18 - FOTO DE MULHER KAINGANG COM PINTURA CORPORAL



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 47.

FIGURA 19 - DESENHO DE CASAL KAINGANG COM PINTURA CORPORAL



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 65.

Na fotografia, a mulher representada aparece com peças adotadas pelos indígenas após o contato com os brancos como chapéu, brinco e camiseta, enquanto no desenho há a presença de peças associadas a um contexto indígena que se aproxima mais das características pré-invasão europeia.

Enfatizo que não estou relacionando as representações do livro com aquilo que se entende pelo “índio genérico”, ideia errônea que visa igualar todos os povos originários e mantê-los preso ao passado, sem considerá-los como sujeitos de uma cultura dinâmica que passa por constantes ressignificações, mas sim com produções dos próprios Kaingang que representam como estes se enxergam e querem fazer-se enxergar, ainda que tenham passado por mudanças ao longo de sua história.

Isso pode ser observado nas figuras acima, pois os símbolos utilizados nas pinturas corporais, tanto na fotografia quanto no desenho, são a representação da forma através da qual os Kaingang se organizam socialmente, sendo essa baseada na divisão do povo em duas metades (Kame e Kairu).

Conforme explicam Kappaun e Frantz (2021):

A concepção dessas metades está associada ao mito de origem dos Kaingang, relacionado à crença originária a partir da Terra. As duas metades são representadas graficamente, marcando uma relação com o sol e com a lua. A metade Kamé remete aos raios do sol, registrados por meio de linhas. Já a metade Kairu remete à lua, representada por formas redondas (Kappaun; Frantz, 2021, p. 267).

Segundo o site do Instituto Socioambiental (ISA)²⁰, “os registros dos primeiros conquistadores dos Campos de Guarapuava sugerem que os colonizadores perceberam parcialmente tal modo de organização social.”, comprovando que esse formato dualístico de sociedade sempre fez parte da constituição do povo Kaingang. Apesar da mudança que se pode observar nas vestimentas presentes na Figura 18, a pintura corporal mostra que, mesmo com os movimentos culturais vivenciados pelos Kaingang após o contato com a sociedade envolvente, não houve interferência no pertencimento indígena da mulher nela representada.

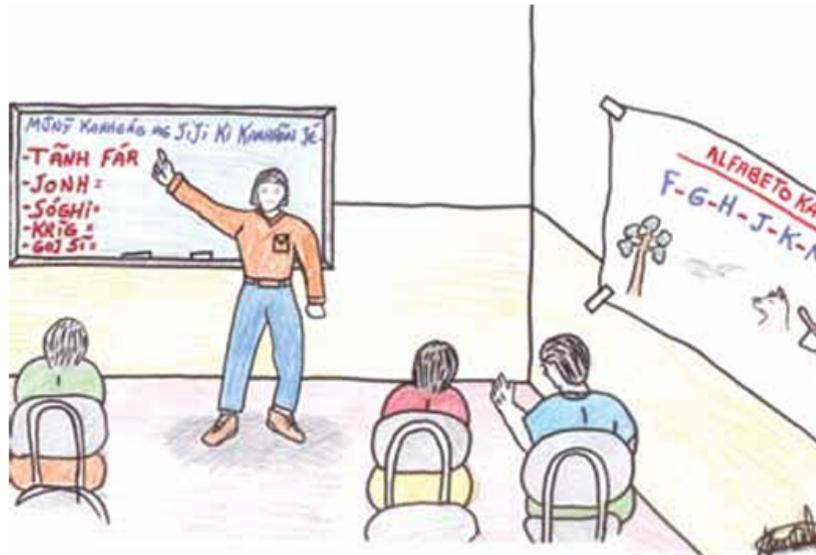
No que diz respeito às imagens do contexto escolar, há uma alteração nas representações visuais feitas pelos indígenas. Diferente do visto até agora, os desenhos retratam os seus atores com características não relacionadas à sua representação ancestral.

Entre os mais de 30 desenhos feitos pelos próprios indígenas que estão presentes no livro, os únicos dois que representam os Kaingang com vestimentas convencionais da cultura

²⁰ Disponível em: www.socioambiental.org - Acesso em: 25 de novembro de 2024.

não indígena são as que estão na escola e na universidade. A seguir, apresento as imagens representadas nas Figuras 20 e 21:

FIGURA 20 - DESENHO DE ALUNOS KAINGANG NA ESCOLA



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 15

FIGURA 21 - DESENHO DE ALUNOS KAINGANG NA UNIVERSIDADE



FONTE: SEED/PR, 2010, p. 18

Esses desenhos, que compõem a parte “Língua, bilinguismo e escola” do livro, representam como os ambientes de educação não se caracterizam como espaço de respeito às diferenças culturais e sociais, e sim local onde a colonialidade do ser indígena ainda se faz presente, uma vez que nele esses estudantes enfrentam “[...] processos de negação e de subalternização de suas tradições, linguagens, modos de conhecer, de produzir conhecimentos, de suas culturas” (Santos, 2022, p. 82).

Segundo Amaral (2010), a presença e a trajetória dos estudantes indígenas no ambiente universitário:

[...] por si, não expressam a possibilidade e a existência de uma universidade plural, intercultural e democrática no sentido do acesso e da compreensão às diferentes lógicas e epistemologias [...] Importante evidenciar que o desafio de se garantir a presença indígena na universidade pressupõe provocar e revitalizar este espaço com a resistência histórica das diversidades étnicas e linguísticas existentes neste país, fundamentalmente dos povos indígenas (Amaral, 2010, p. 171).

Concluimos, portanto, que as imagens constantes em um livro didático para a formação de professores se valem de significados que vão além de manter o equilíbrio atraente entre representações visuais e textos escritos. Tratam-se de ferramentas de comunicação que oferecem aos leitores saberes importantes para a prática pedagógica, além de configurar-se como um valioso objeto de reflexão sobre aquilo que se encontra por trás do que está aparente no colorido das páginas.

4.2 QUANTO À NARRATIVA: DESCONTINUIDADES NA TRAMA TEMPORAL DA HISTÓRIA KAINGANG

Esse passado [...] estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado (Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*).

A fim de garantir a análise completa da obra, cabe agora a apresentação e a busca pela compreensão narrativa do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), pois o mesmo, assim como qualquer outro recurso didático, propaga tipos específicos de visão de mundo por meio de seu conteúdo.

Ao me propor a realizar uma análise narrativa e qualitativa como essa, reconheço os diferentes significados que cabem em um texto. Não concordar com isso seria desconsiderar as inúmeras perspectivas pelas quais o material pode ser analisado e, ainda mais importante, seria desrespeitar o povo indígena Kaingang, haja vista que, após minha experiência com indígenas Warao, aprendi, com sua ajuda e paciência, que nossas pesquisas e inferências dizem mais respeito à nossa visão sobre eles do que às significações que de fato os representam.

A análise à qual me proponho baseia-se no olhar crítico sobre a relação de passado, presente e futuro que perpassa a história de um povo submetido historicamente a práticas

coercitivas e violentas de exploração e tentativas de invisibilização de suas especificidades, ao longo do processo de construção de uma unidade nacional brasileira.

O tema central da obra é a identidade étnica do povo Kaingang, e é por meio dos fragmentos de sua história expressos nas vozes dos autores indígenas nos relatos e depoimentos presentes no livro que me baseio para realização dessa análise.

Segundo D'Angelis (1996):

“Identidade étnica” quer dizer a identidade da própria etnia. Ou seja, como é que um povo se vê. O que ele pensa de si mesmo. Etnia é a forma de uma cultura. Não é uma “raça”, mas a maneira própria de cada povo, o que quer dizer, normalmente, uma língua própria, costumes próprios, uma tradição histórica, religião própria, seus próprios contos, suas práticas culinárias (comidas) ou de vestimenta, suas festas, suas etiquetas sociais (quer dizer, aquelas maneiras de agir na sociedade que são consideradas boas e corretas e aquelas que são consideradas erradas ou feias), etc. (D'Angelis, 1996, p. 110).

A riqueza presente nas narrativas do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) é exemplo de uma mobilização do povo Kaingang de reafirmação de sua trajetória sociocultural. É compreendendo esse esforço a partir de uma perspectiva dialética do tempo, que ofereço os resultados de um estudo que considera a trama temporal histórica dos povos indígenas como um processo em constante movimento.

Iniciaremos pela apreciação do depoimento do cacique Valdir José Kokój, que está presente na parte I - “Língua, bilinguismo e escola” do livro (*Ibid.*), disponível na figura 22:

FIGURA 22 - TEXTO DE VALDIR JOSÉ KOKÓJ

“NÃO VIVEMOS MAIS SÓ DE NOSSA TERRA...”

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 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 PERDÉSSEMOS 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 QUIERAM MAIS ENSINAR A LÍNGUA KAINGANG COM MEDO DOS PRECONCEITOS QUE ELES SOFRERAM NO PASSADO POR NÃO SABEREM FALAR O PORTUGUÊS.

VALDIR JOSÉ KOKÓJ - CACIQUE DA TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 20

A relação de tempo no texto pode ser vista desde o título, pois se “*não vivemos mais [...]*” (presente), supõe que já vivemos algum dia (passado), assim como, em uma análise semântica do texto, palavras como “*antigamente*”, “*hoje*” e “*agora*” constituem-se como marcadores dos diferentes tempos vividos (Kokój *apud* Paraná, 2010, p. 20). Passado, presente e futuro também se aproximam na seguinte frase: “*A população da nossa comunidade está crescendo e a extensão de terra continua a mesma. É um problema que temos que pensar.*” (*Ibid.*).

Os tempos históricos que aí se encontram estão envolvidos com a temática sensível entre terra e comunidades indígenas que assolam os povos originários desde o período passado, com as invasões coloniais, e permanece até hoje como um desafio para a garantia dos seus direitos ao território. Sua relação com o futuro é expressa na fala do autor através de sua chamada para a urgência em se pensar soluções que evitem os resultados vindouros nocivos ao povo a partir dessa realidade que os acompanha no decorrer de sua história.

Outro ponto a ser destacado no relato acima é que há, por parte do povo Kaingang, consciência sobre as mudanças que o contato com os não indígenas trouxe e traz para seu funcionamento enquanto sociedade, porém Ghanem e Abbonizio (2012, p. 153) questionam: “[...] padrões culturais são mantidos e reelaborados na mudança ou desaparecem?”.

Voltando ao movimento a que me proponho, de recolha de fragmentos de passado, presente e futuro que constam nas narrativas da obra, defendo que as culturas indígenas nunca ocuparam o lugar de cultura em transição, como pretendia o movimento de assimilação ao defender o “[...] desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e à interiorização completa da cultura do grupo dominante.” (Cuche, 2002, *apud* Ghanem; Abbonizio, 2012 p. 150). Pelo contrário, quinhentos anos não foram o suficiente para exterminar a cultura dos povos que sobreviveram ao genocídio indígena no Brasil, ainda que tenham sido responsáveis pela ocorrência de ressignificações étnicas.

A fim de exemplificar o que vem sendo tratado nos parágrafos acima, utilizo-me do trecho: “*Os estudantes estão se formando para ajudar as lideranças, para aprender juntos. Antigamente eram usadas armas pesadas para nos destruir e agora são os papéis, os documentos.*” (Kokój *apud* Paraná, 2010, p. 20), para mostrar que a relação com a aquisição de conhecimento dos brancos foi reformulada pelos Kaingang, e hoje é utilizada como instrumento em favor de seus interesses na busca por um equilíbrio no diálogo intercultural com a sociedade dominante.

Nota-se, então, que a cultura Kaingang não foi extinta, mas reelaborada através desse contato, que hoje coopera para sua existência e preservação enquanto povo. Ghanem e

Abbonizio (2012, p. 158) afirmam que “a resistência indígena, nesse sentido, não estaria situada apenas no âmbito defensivo, mas no ofensivo, ou seja, na apropriação do sistema dominante como possibilidade de autonomia étnica.”

Contudo, não podemos romantizar o processo deste choque cultural e desconsiderar que a maioria das mudanças que ocorreram nas sociedades indígenas foram impostas de forma violenta. Ainda que o povo Kaingang seja o terceiro povo do Brasil com maior número de falantes da língua materna, segundo o Censo do IBGE de 2010, desde a época da colonização as tentativas de suprimi-la foram exaustivas, causando uma perda linguística em torno de 40% em relação ao total da etnia, segundo o mesmo censo.

No texto do cacique Valdir (*apud* Paraná, 2010, p. 20), fica claro que o impacto na língua nativa foi uma das consequências mais consideráveis a partir do contato com os não indígenas. Isso podemos observar nos seguintes trechos: “*O contato com os brancos em nossa terra indígena fez com que perdêssemos nossa língua*” e “*Muitos velhos não quiseram mais ensinar a língua kaingang com medo dos preconceitos que eles sofreram no passado por não saberem falar o português.*” (*Ibid.*). Sobre o último trecho, o linguista D’Angelis escreve:

Deixar de ser identificado como “bugre” pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, pelos meios possíveis, demonstrar sua “integração” e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos ‘brancos’, pela aquisição de bens materiais. Nessa perspectiva, os ritos indígenas, as crenças próprias de sua cultura e a própria língua indígena passam a ser marcas de um tempo passado indesejado, a ser superado e, se possível, esquecido (D’Angelis; Veigas, 1995 *apud* D’Angelis, 1996, p. 108-109).

Para os alfabetizadores da EJA, é significativo ter contato com essas questões, especialmente quando trazidas por anciãos e lideranças indígenas, como é o caso do depoimento do cacique, pois são “[...] uma fonte inesgotável de conhecimentos, os quais são carregados de experiências, vivências, histórias, sentidos e ressignificados.” (Vilarim *et al.*, 2022, p. 228). Destarte, a simples aquisição da técnica da leitura e da escrita não cumpre o papel pleno da educação de formar o cidadão crítico capaz de utilizar-se dessa, não apenas para as vantagens individuais, mas também para se unir em um esforço coletivo de manter viva sua cultura por meio da luta por seus direitos. Sendo assim, discussões sobre temáticas como as apresentadas na Figura 22 (p. 66), de territorialização e de preservação linguística, são fundamentais para a formação de docentes capazes de gerar em seus futuros alunos reflexões socioculturais durante o processo de alfabetização.

Ainda sobre a língua Kaingang, o depoimento da alfabetizadora Rosângela Gonçalves (*apud* Paraná, 2010, p. 21) complementa o relato do cacique Valdir José Kokój

(*Ibid.*) e adiciona à problemática da perda da língua materna o fato de que atinge, inclusive, os professores. Vejamos na Figura 23.

FIGURA 23 - TEXTO DE ROSANGELA GONÇALVES

A LÍNGUA KAINGANG

QUANDO NÓS RECEBEMOS CRIANÇAS QUE VIERAM DE OUTRA ALDEIA KAINGANG COM SUAS FAMÍLIAS E SE MATRICULARAM NA NOSSA ESCOLA EM MANGUEIRINHA, 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 A HISTÓRIA DE CONTATO DE NOSSA ALDEIA EM MANGUEIRINHA COM OS BRANCOS FEZ COM QUE PERDÊSSEMOS NOSSA LÍNGUA MATERNA.

ROSANGELA GONÇALVES - ALFABETIZADORA KAINGANG, TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 21

Torna-se extremamente preocupante essa ausência do conhecimento da língua Kaingang por parte dos alfabetizadores, uma vez que se caracteriza como mais um obstáculo para a garantia de direitos historicamente conquistados, como o de uma educação bilíngue conforme previsto na Constituição Federal e em outros tantos documentos legais que reconhecem a importância do ensino ministrado em língua materna para a preservação sociolinguística dos povos originários.

Mais uma vez, trata-se de uma vivência real do povo Kaingang, que se encontra marcada pela lógica dialética temporal na qual os diferentes tempos históricos se inter-relacionam e influenciam um ao outro, uma vez que a busca pelo resgate cultural da língua nativa é uma urgência do presente que mostra que o passado não se perdeu.

Veremos no relato abaixo, na Figura 24 (p. 70), a história da aquisição da língua Kaingang por parte do alfabetizador Valfride Carneiro Cipriano:

FIGURA 24 - TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 1

QUEM SOU EU

EU SOU VALFRIDE CIPRIANO, ÍNDIO KAINGANG DE MANGUEIRINHA.
 SOU CASADO, TENHO FILHOS E VIVO PARA ELES.
 SOU ÍNDIO QUE SONHA COM UM FUTURO MELHOR PARA TODAS AS SOCIEDADES INDÍGENAS DO BRASIL. TENHO UM DESEJO DE SER ESCRITOR MAS AS CONDIÇÕES SÃO MÍNIMAS.
 TENHO UMA GRANDE PREOCUPAÇÃO COM A CULTURA INDÍGENA. EM MUITAS ALDEIAS NÃO SÃO PRATICADAS MAIS PRINCIPALMENTE AS DANÇAS, QUE PARA MIM ESTÃO FICANDO NO ESQUECIMENTO, O QUE NÃO DEVERIA ACONTECER.
 MAS O TEMPO AINDA HÁ DE TRAZER DE VOLTA PARA ESTAS COMUNIDADES COISAS DE NOSSA CULTURA.
 QUANDO EU ERA CRIANÇA, MEUS PAIS NÃO FALAVAM NO IDIOMA. ENTÃO NÃO FOI BOM PARA MIM, MAS SEMPRE QUE HAVIA ALGUÉM FALANDO PROCURAVA APRENDER COM ELES.
 MAIS TARDE, ENTÃO, QUANDO COMECEI A TRABALHAR NUMA SERRARIA QUE HAVIA NA ALDEIA EM MANGUEIRINHA, ME VEIO A IDEIA DE ESTUDAR COM O PROFESSOR MARIO PAFEJ.
 EM UM DIA MUITO LINDO DE SOL, MEU PRIMO QUE TRABALHAVA COMIGO ME CONVIDOU PARA FUGIR DO TRABALHO E IR ASSISTIR AULA COM O PROFESSOR MARIO. DAQUELE DIA EM DIANTE FAZIA ISSO TODOS OS DIAS.
 FOI ENTÃO QUE APRENDI A FALAR E ESCREVER UM POUCO EM KAINGANG. TOMAMOS ALGUMAS XINGADAS, MAS VALEU A PENA.
 HOJE ESTOU AQUI COMO PROFESSOR.

VALFRIDE CARNEIRO CIPRIANO - ALFABETIZADOR KAINGANG, TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 22

Trata-se de um depoimento individual que retrata, mais uma vez, a dificuldade na preservação da língua Kaingang, inclusive na sua forma oral. Segundo Valfride (*apud* Paraná, 2010, p. 22): “*Quando eu era criança, meus pais não falavam o idioma.*” e essa realidade só pôde ser alterada a partir do momento que o autor começou a “[...] *fugir do trabalho e ir assistir aula com o professor Mario.*”, o que demonstra como a escolarização indígena representa papel fundamental na construção do futuro aspirado.

No depoimento acima, podemos abordar também como a escrita ocupa espaço importante na vida dos povos originários. Valfride (*Ibid.*) possui “[...] *o desejo de ser escritor [...]*”, o que é passível de análise a partir do momento em que falamos de letramento indígena, ou seja, o ensino que está para além da aprendizagem técnica de alfabetização, mas que permite sua aplicação em situações reais dentro das comunidades e possui, de fato, razão de existir para os povos indígenas. Como afirma Quaresma (2012, p. 94), “sem função social a escrita indígena não se constitui um instrumento de identidade.”.

Entendendo que os professores são peças estratégicas e privilegiadas na propagação desse letramento, proporcionar a eles ferramentas como o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) é uma forma de garantir que sua formação ocorra em um ambiente de estudo e investigação dos etnoconhecimentos, visando uma prática pedagógica que torne relevante a leitura e a escrita para o povo Kaingang.

O processo histórico da temática da escrita é diferente da oralidade da língua nativa, o qual é um esforço dos demais tempos, presente e futuro, em prol da reconstrução de uma característica cultural do passado. No caso da escrita, trata-se de uma prática social

incorporada na cultura Kaingang após o contato com os não indígenas, que se apresenta como ligação entre os diferentes tempos na história da etnia, pois, através dos registros escritos, as tradições orais receberam uma ferramenta a mais para transmissão de seus conhecimentos tradicionais junto às gerações de hoje e de amanhã.

Exemplo disso é o material analisado, haja vista que é um instrumento de compartilhamento de saberes que os próprios indígenas julgam importante deixar registrados, sobretudo enquanto objeto de educação, considerada como área fundamental para o desenvolvimento das comunidades e para a realização de seus projetos do futuro (Ghanem e Abbonizio, 2012).

É possível observar no relato do alfabetizador que este possui uma grande preocupação com a perda da cultura Kaingang. Todavia, a partir do trecho “*Mas o tempo ainda há de trazer de volta para estas comunidades coisas de nossa cultura.*” (Cipriano apud Paraná, 2010, p. 22), notamos o entendimento de que passado, presente e futuro estão sempre se tocando no processo de construção e reconstrução histórica do seu povo.

Valfride, enquanto autor do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), coopera ainda com outros textos em seu conteúdo. Sua preocupação com o resgate de sua cultura aparece em três textos que contam sobre rituais Kaingang antigos. Vejamos a seguir, nas Figuras 25, 26 (p. 72) e 27 (p. 72), os referidos textos:

FIGURA 25 - TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 2

PARA SER CAÇADOR DE TATETO

PARA TODAS AS COISAS SEMPRE EXISTIA UM RITUAL MARAVILHOSO.

PARA SE TORNAR UM CAÇADOR DE TATETO NO FUTURO, O MENINO, DESDE QUE COMEÇOU A COMER E A ANDAR, ERA PREPARADO PARA SER CAÇADOR.

QUANDO O PAI OU PARENTE MATAVA UM TATETO, A CRIANÇA INGERIA O GRÃ FY, OU TESTÍCULOS ASSADOS PARA ADQUIRIR O CHEIRO DO TATETO.

NA CAÇADA ESTE CAÇADOR TEM QUE FICAR AO LADO DO CARRERO, PORQUE, SE FICAR DE FRENTE, O TATETO VIRÁ DIRETO ATACAR O SEU GRÃ FY OU TESTÍCULO.

OS CACHORROS TAMBÉM ERAM PREPARADOS DA MESMA FORMA PARA ESSA CAÇADA, SENDO PREPARADOS ASSIM ELES SÓ CORREM ATRÁS DO TATETO, OU SEJA, SÓ CAÇAM O TATETO.

ANTIGAMENTE QUANDO NÃO TINHA ARMA DE FOGO, A ESPINGARDA, ERA FEITO UMA FURNA, BURACO DO TATETO PRÓXIMO A UMA NASCENTE. NA FURNA TEM UM OLHEIRO OU UM BURACO NA TERRA QUE O TATETO USA PARA RESPIRAR E PARA FUGIR.

SE A FURNA FOR DENTRO DA ÁGUA, ESTA É REPRESADA PARA QUE ELE MORRA AFOGADO.

SE FOR FORA DA ÁGUA, É FEITA UMA FOGUEIRA NA ENTRADA E ABANADA COM RAMOS VERDES PARA A FUMAÇA PENETRAR NA FURMA E ELE SALTA PARA FORA E O ÍNDIO O MATA COM LANÇA, PAULADA OU ESPINGARDA.

NO PRÓPRIO LOCAL O TATETO É ABERTO E O FÍGADO, RIM E DEMAIS MIUDEZAS, SÃO ASSADAS E COMIDAS NO PRÓPRIO LOCAL, PARA QUEBRAR UM POUCO DO PESO NA HORA DE CARREGAR.

PARA CARREGAR AMARRA-SE OS PÉS E AS MÃOS DO ANIMAL PASSANDO POR DENTRO O JÁN, ALÇA QUE É COLOCADA NA TESTA.

VALFRIDE CARNEIRO CIPRIANO - ALFABETIZADOR KAINGANG, TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FIGURA 26 - TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 3

PARA FORTALECER A MUSCULATURA DO GUERREIRO

QUANDO A CRIANÇA TINHA MAIS OU MENOS DOIS ANOS, INICIAVA O TRATAMENTO PARA A VIDA FUTURA. O PAI SAÍA PARA CAÇAR O TAMANDUÁ COM ARCO E FLECHA OU LANÇA DURANTE O DIA. QUANDO ENCONTRAVA UM TAMANDUÁ, ESTE SE LEVANTA E ABRE OS BRAÇOS. ENTÃO, TIRAVA O XAXIM PARA ELE SE AGARRAR. ENQUANTO ELE FAZIA ISTO O CAÇADOR CHEGAVA PERTO PARA MATÁ-LO. CORTAVA OS PUNHOS DO TAMANDUÁ TIRANDO COM ISTO A FORÇA DO BICHO. AS MÃOS DELE ERAM COLOCADAS PARA SECAR EM CIMA DO FOGO.

TIRAVA-SE O COURO DO TAMANDUÁ PARA COMER, A CARNE ERA ASSADA NA BRASA. DEPOIS DE SECO AO SOL, O COURO ERA ESTENDIDO NO CHÃO, PARA QUE A PESSOA QUE TIVESSE DOR NAS COSTAS DEITASSE SOBRE ELE E FOSSE CURADA. QUANDO AS MÃOS DO TAMANDUÁ ESTAVAM SECAS, ERAM QUEIMADAS ATÉ VIRAR UM CARVÃO QUE ERA MOÍDO, MISTURADO COM BANHA PARA FAZER UMA POMADA QUE ERA APLICADA NOS PUNHOS DA CRIANÇA PARA QUE ESTES FIQUEM FORTES.

VALFRIDE CARNEIRO CIPRIANO - ALFABETIZADOR KAINGANG, TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 55

FIGURA 27 - TEXTO DE VALFRIDE CIPRIANO 4

PARA FICAR VELOZ

ANTIGAMENTE FAZÍAMOS VĒNHV ÓG HÁ, CORRIDAS. PARA O ÍNDIO FICAR VELOZ USAVA-SE PASSAR NAS PERNAS UMA POMADA FEITA DO OSSO DA PERNA DO VEADO. QUEIMAVA-SE O OSSO FAZENDO UM CARVÃO QUE, TRANSFORMADO EM UM PÓ, ERA MISTURADO COM A BANHA DE ALGUM ANIMAL. APLICAVA- SE ESTA POMADA NAS PERNAS DO JOELHO PARA BAIXO. A CORRIDA ERA FEITA EM UMA CAMPINA ONDE OS HOMENS DISPUTAVAM PRÊMIOS QUE ERAM ANIMAIS DOMÉSTICOS COMO: PORCO, VACA, CAVALO. ESTES ANIMAIS ERAM CONSEGUIDOS EM TROCAS FEITAS COM OS BRANCOS.

VALFRIDE CARNEIRO CIPRIANO - ALFABETIZADOR KAINGANG, TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, MANGUEIRINHA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 54

Podemos concluir que se tratam de práticas que já se perderam, dado que todas estão escritas no tempo passado e não há nenhuma relação com o presente que nos faça acreditar o contrário, o que justifica a inquietação do alfabetizador quanto ao esquecimento de suas origens étnicas.

O próximo relato objeto de análise é o de Marli Guedes (*apud* Paraná, 2010, não p.), educanda da turma do alfabetizador Kaingang Rodrigo Kavag de Souza. Vejamos na Figura 28 (p.73):

FIGURA 28 - TEXTO DE MARLI GUEDES

QUERO MUITO APRENDER A LER E ESCREVER

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.

MEU SONHO É PODER AJUDAR MINHA FAMÍLIA FINANCEIRAMENTE, PORQUE SEM EMPREGO NÃO É FÁCIL. EU VOU LEVAR A SÉRIO MEUS ESTUDOS E NÃO VOU DESISTIR, MESMO QUE NÃO SEJA FÁCIL E QUE EU PENSE EM VOLTAR ATRÁS. ISSO NÃO VAI ACONTECER, PORQUE EU SOU UMA PESSOA MUITO RESPONSÁVEL E SEGURA DO QUE QUERO E DO QUE EU PRECISO PARA SER REALMENTE MUITO FELIZ.

EU INCENTIVO MUITO AS MINHAS FILHAS PARA QUE ELAS NÃO DESISTAM DO ESTUDO PARA QUE UM DIA NÓS POSSAMOS VIVER MELHOR.

EU GOSTO MUITO DE VIR À ESCOLA, MESMO QUE SEJA À NOITE E UM POUCO LONGE, EU VENHO MUITO FELIZ E CONTENTE.

VOU ATÉ O FIM SEM DESANIMAR.

MARLI GUEDES - EDUCANDA DA TURMA DO ALFABETIZADOR KAINGANG
RODRIGO KAVAG DE SOUZA - TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA, CHOPINZINHO (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 27

Aqui, notamos que a alteração dos modos de vida do povo Kaingang, após o contato com os não indígenas, exigiu novas formas de subsistência, sendo a escolarização um dos caminhos principais para a garantia da profissionalização com fins à inserção no mercado de trabalho (Capelo; Tomassino, 2004).

No relato de Marli (*apud* Paraná, 2010), podemos identificar como a educação é vista como ferramenta para novas perspectivas em relação a um projeto que relaciona presente – “*Eu voltei para a escola porque eu quero muito aprender a ler e escrever [...]*” –, futuro – “[...] *para um dia conseguir um emprego e poder realizar meu sonho.*” – e passado, ponto de partida do encontro de duas sociedades culturais distintas, que direcionou os povos indígenas para a relação que possuem hoje com a EEI.

Apesar de não ter sido citado diretamente no texto da educanda, é importante lembrar que a trajetória dos alunos indígenas não se encerra no cumprimento da educação básica. Como já bem discutido neste trabalho, a possibilidade de ingresso nas universidades, mesmo com dificuldades, já é uma realidade conquistada pelos povos originários. Dessa forma, a EJA tem papel fundamental como política pública de inserção, retorno e permanência na educação formal desses sujeitos, e campanhas de alfabetização como o PPA e a produção e disponibilização do livro analisado para a formação de docentes se constituem como esforços na busca de atendimento escolar e ascensão social desse público.

Observemos agora o depoimento da pedagoga Angela Maria Santos Moraes Silva (*apud* Paraná, 2010):

FIGURA 29 - TEXTO DE ANGELA MARIA SANTOS MORAES SILVA

REESCREVENDO NOSSA HISTÓRIA

NO DECORRER DA HISTÓRIA, O ÍNDIO SEMPRE FOI VISTO DE FORMA GENERALIZADA, NÃO HAVENDO RESPEITO PELAS DIFERENTES CULTURAS QUE CADA GRUPO POSSUÍA. PENSAVA-SE QUE TODOS OS ÍNDIOS FALAVAM A MESMA LÍNGUA, QUE SEUS RITUAIS, SEU MODO DE SE VESTIR ERAM O MESMO.

MAS ISSO ESTÁ MUDANDO, POUCO A POUCO ESTÁ SENDO REESCRITA UMA NOVA HISTÓRIA SOBRE OS INDÍGENAS, ONDE SE COLOCA EM PAUTA AS PECULIARIDADES DE CADA GRUPO, SENDO ATRAVÉS DE VÁRIOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E DA ESCRITA. ESSAS PECULIARIDADES ESTÃO SENDO MOSTRADAS E RESPEITADAS, POIS CADA GRUPO É DIFERENTE. ESSA DIFERENÇA DARÁ UM NOVO DIRECIONAMENTO E A NOSSA HISTÓRIA SERÁ PASSADA À QUELES QUE NÃO NOS CONHECEM NA SUA FORMA "VERDADEIRA" E ORIGINAL.

ANGELA MARIA SANTOS MORAES SILVA - PEDAGOGA KAINGANG DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE KOFEJ, TERRA INDÍGENA SÃO JERÔNIMO, SÃO JERÔNIMO DA SERRA (PR)

FONTE: SEED/PR, 2010, p. 18

A autora inicia o texto falando da imagem do “índio genérico” que ainda assola os povos originários, homogeneizando e desconsiderando as mais de 250 culturas indígenas que existem no Brasil, o que corrobora para a propagação de uma ideia de atraso nacional, uma vez que encarrega-se de desvincular o caráter dinâmico cultural que aproxima os povos originários do contexto da sociedade envolvente (*Ibid.*).

Segundo Angela (*Ibid.*) “[...] *isso está mudando, pouco a pouco está sendo reescrita uma nova história sobre os indígenas [...]*”. Nesse trecho, apesar de parecer existir uma linha temporal evolutiva, essa ideia pode ser rompida ao identificar que a busca por uma história reescrita configura-se como uma demanda presente em todos os tempos históricos da trajetória indígena, fazendo parte de um movimento no qual passado, presente e futuro se encontram e interagem constantemente, buscando não apenas uma reconstrução do seu passado, mas também a reelaboração de sua história (Ioris, 2011).

O mesmo pode ser observado no trecho: “*Essas peculiaridades estão sendo mostradas e respeitadas, pois cada grupo é diferente. Essa diferença dará um novo direcionamento e a nossa história será passada à queles (sic) que não nos conhecem na sua forma ‘verdadeira’ e original.*” (Silva *apud* Paraná, 2010, p. 18).

Os povos indígenas têm buscado reafirmar suas identidades étnicas através do resgate das suas especificidades culturais, e é na estratégia de relacionar essa busca ora ao passado – visando se fazer ver como “verdadeiro” e “original”, conforme escreveu Angela no trecho citado acima (*Ibid.*) –, ora ao futuro – assumindo cada vez mais o controle sobre o que muda e o que permanece na sua cultura em um cenário de contato com a sociedade não indígena –, que se faz possível alcançar seus objetivos tanto em relação às necessidades de sobrevivência de seus aspectos culturais, quanto no que diz respeito à conquista de suas aspirações sobre o amanhã.

Ao analisar as narrativas dos indígenas, conclui-se que os Kaingang não seguem um modelo linear e sequencial de história, mas sim uma concepção de história repleta de descontinuidades, as quais são resultados de um povo que contorna os tempos históricos, vivendo um constante rememorar e reelaborar sua identidade étnica, sendo que é a partir das afinidades entre passado, presente e futuro, que os Kaingang estão reescrevendo sua história.

O conteúdo presente nos depoimentos que fazem parte do livro mostra que os Kaingang possuem a consciência de que parte fundamental dessa reescrita encontra-se na escola, espaço que, no decorrer da história, tornou-se instrumento de compartilhamento de saberes tradicionais e de conhecimentos essenciais para uma convivência ativa desse povo com a sociedade envolvente.

Por isso, o livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) possibilita aos docentes a compreensão de que a educação foi, é e continuará sendo, fator tanto de mudança quanto de conservação de sua cultura, como instrumento valioso para que o próprio povo decida o que se altera e o que permanece.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de docentes indígenas Kaingang no Paraná é uma questão da EEI que ultrapassa o tempo, sendo ainda hoje um assunto repleto de lacunas que precisam ser discutidas, o que a torna terreno fértil para investigações, que, ainda que encontrem suas conclusões, não esgotam a problemática sobre o tema.

No decorrer deste trabalho, trilhei um caminho que visou apontar as conquistas e as dificuldades que a escolarização indígena carrega em sua história, seja no campo jurídico ou no cenário das ações práticas realizadas pelo Estado, no processo em busca da garantia dos direitos dos povos originários a uma educação bilíngue, específica e diferenciada. Para tanto, sustentei a hipótese de que o protagonismo dos professores Kaingang nas escolas das comunidades é condição essencial para tal feito.

Foi através da análise qualitativa da materialidade e da narrativa do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010), que pude mostrar como a formação dos docentes indígenas é fundamental para sua ocupação nesse espaço de destaque, sendo necessário que ocorra de forma sistêmica e contínua, proporcionando conteúdos que permitam o compartilhamento de conhecimentos que transbordem as técnicas de leitura e escrita, oferecendo aos estudantes um aprendizado pragmático tanto de sua língua materna como da língua portuguesa.

O processo de elaboração do presente trabalho indicou, desde o início, uma necessária contextualização do material a ser analisado por tratar-se de um objeto cultural cujo público-alvo é extremamente específico. Dessa forma, apresentar os principais documentos legais e ações políticas que encaminharam os povos indígenas brasileiros até a conquista do acesso ao ensino superior na primeira parte visou oferecer um plano de fundo sobre os resultados das incansáveis lutas dos povos originários no país em relação à EEI.

Trazer luz à historicidade de toda a trajetória que o povo Kaingang percorreu no estado do Paraná em seu processo de formação de docentes, desde o papel de “monitores bilíngues”, em um período que era consolidada uma educação integracionista, até sua chegada às IES, expôs como essa população sempre resistiu às investidas educacionais colonizadoras, buscando, através da figura dos professores, um equilíbrio entre o conhecimento adquirido pelos não indígenas e a preservação de sua cultura tendo a educação como instrumento fundamental.

Diante da especificidade do público atendido pelos docentes que fazem uso do material pedagógico em questão, julguei importante trazer uma seção que abordasse a

importância da preparação dos professores indígenas para trabalhar com a EJA – um recorte cujas vulnerabilidades se sobrepõem e exige uma formação inicial e continuada que atenda às suas necessidades escolares, garantindo sua cidadania plena, o que, na maioria das vezes, é ignorada pelas instituições formadoras de professores. Para o cumprimento de tal demanda, no estado já houveram iniciativas como o Programa Paraná Alfabetizado, o qual apresentei neste trabalho como meio de produção do livro *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (2010).

Diante dos dados apontados das taxas de analfabetismo em relação à cor/raça, foi possível observar que os números permanecem significativos, sendo necessário avaliar e repensar melhorias que devem ser feitas para uma diminuição cada vez maior do quantitativo de analfabetos, especialmente no que diz respeito às populações mais vulneráveis atendidas pelos programas governamentais.

Busquei realizar uma investigação completa do livro analisado, na qual, além do conteúdo narrativo, optei por analisar também a estrutura enquanto suporte do texto escrito e das imagens que constituem o material. Certamente, em cada uma das partes, precisei escolher um direcionamento em relação ao objeto de análise, o que impôs alguns limites na minha pesquisa, porém abriu espaço para trabalhos futuros.

Por meio da análise, pude identificar que as variadas partes que compõem o material o constituíram como ferramenta fundamental para a formação docente sobre os modos de ensinar, pois, ainda que seja de natureza teórica, e apresente não técnicas de alfabetização, mas histórias das memórias do povo Kaingang, como um divulgador de saberes tradicionais, através dele os professores podem oferecer uma aquisição de leitura e escrita pragmática, que possua razão de ser no cotidiano dos seus alunos.

Passei a entender que os materiais pedagógicos cujo objetivo é formar professores são uma fonte rica de significados, que, muitas vezes, demandam um olhar aprofundado para que se façam perceber – como, por exemplo, identificar que a forma que os próprios Kaingang querem se fazer ver difere da forma pela qual os olhares não indígenas captam sua imagem, ou como a representação de si mesmos no ambiente escolar revela a falta de preparo desses espaços para as diferentes realidades étnicas-raciais.

A trama temporal da história dos Kaingang que foi apresentada, a partir dos seus depoimentos nas páginas do livro, mostrou que sua percepção de história não é linear, que possui condição dialética entre os diferentes tempos, uma vez que estes se inter-relacionam constantemente, mediante fragmentos de passado, presente e futuro, que os acompanham na trajetória da definição daquilo que permanece ou muda na sua constituição enquanto povo

após o contato com o não indígena. A busca pelo resgate do seu passado histórico se atrela ao anseio atual da preservação de sua cultura, que mesmo mudando nunca se perdeu e almeja um futuro que mantenha esse pertencimento étnico a partir desse resgate e apesar das mudanças.

Possibilitar o contato com livros como o analisado neste trabalho significa oferecer aos docentes indígenas reflexões sobre a trajetória do seu povo que os permitem ser peças estratégicas e privilegiadas da propagação do letramento indígena, compreendendo que a educação é agente transformador de sua sociedade. Dessa forma, mais que um material pedagógico que colabora para a preservação de memórias da formação docente, o *Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná* (Paraná, 2010) caracteriza-se como uma ferramenta de direitos, pois através dele a educação específica, bilíngue e diferenciada se torna possível.

Assim, com a minha pesquisa, pude concluir que as políticas públicas e as ações afirmativas voltadas à formação de docentes indígenas são ferramentas fundamentais para que haja a oferta de qualidade da EEI, conforme prevista nos documentos normativos. Destarte, a educação configura-se tanto como instrumento necessário para a garantia da preservação cultural dos Kaingang quanto como ferramenta de fortalecimento da luta em prol dos direitos do seu povo.

REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, A; GHANEM, E.. **A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades**. Tellus, 2012, 147-161.
- ADUGOENAU, F. R. **A formação do professor indígena**. Revista Tellus, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, p. 163-164, abr./out. 2005.
- AMARAL, W. R. **A ousadia do Serviço Social no Espaço das ONG'S**. Serviço Social em Revista, Curitiba, v. 1, n. 1, jul/dez, 1998.
- _____. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.
- _____. Pela superação do analfabetismo no Paraná. In: PARANÁ. SEED/PR. **Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva S/A, 2022.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.
- BARRETO, A. Q. A formação do alfabetizador: um processo que não tem fim. In: PARANÁ. SEED/PR. **Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010.
- BELFORT, A. I. **A trajetória da liberdade**. Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n. 1, p. 123-130, 2002.
- BORDINHÃO, J. P.; SILVA, E. do N. **O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXV, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de junho de 2024.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: Inep, 2007.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília, DF: Inep, 2010.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- _____. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2), Disponível em: [Diretrizes para a politica nacional de educacao escolar indigena. | Acervo | ISA \(socioambiental.org\)](#). Acesso em: 27 de junho de 2024.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 dez. 1996**. Disponível em: [lei 9394.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 27 de junho de 2024.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008**. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 28 de junho de 2024.

_____. Lei n. 14.995, de 09 de janeiro de 2006. Altera a Lei n. 13.134/01 aumentando de 3 (três) vagas para 6 (seis) a serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Paraná, Curitiba, PR, 09 jan. 2006**. Disponível em: [Lei Ordinária 14995 2006 do Paraná PR \(leisestaduais.com.br\)](http://leisestaduais.com.br) Acesso em: 28 de junho de 2024.

_____. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003**. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 02 de outubro de 2024.

_____. Decreto n. 26 de 1991, de 4 de fevereiro de 1991. Determina que a educação escolar indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 fev. 1991**. Disponível em: [D0026 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 27 de junho de 2024.

_____. Decreto n. 10.088 de 2019, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 dez. 2019**. Disponível em: [D10088 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 27 de junho de 2024.

_____. Decreto n. 6.861 de 2009, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 maio 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm Acesso em: 02 de setembro de 2024.

_____. Parecer 14/99, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 outubro 1999**. Disponível em: [EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 27 de junho de 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Disponível em: [RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br) Acesso em: 27 de junho de 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 01, de 07 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 2014** Disponível em: [Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015](http://planalto.gov.br) Acesso em: 29 de setembro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. Secretaria da Educação Fundamental Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: [Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. | Acervo | ISA \(socioambiental.org\)](http://socioambiental.org) Acesso em: 29 de outubro de 2024.

BRASIL. APEART; PERI; MEC. **E assim começou a história que já havia começado**. Londrina. 1999.

CAPELO, M. R. C.; TOMASSINO, K. **Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade**. Cadernos CERU, série 2, n. 15, 2004.

CASTELÃO, D. D.; VIEGAS, L. R. **A importância do EJA para os jovens e adultos da aldeia Sassoró**. Web Revista SOCIODIALETO, v. 8, n. 23 SER. 3, p. 15-29, 2017.

CÉSAR, G. F. C; SILVA, J. R. Projeto Socioeducacional “Casa De Los Niños”: A Valorização das especificidades culturais na resposta às necessidades educativas de crianças e adolescentes indígenas imigrantes em Boa Vista– Roraima. In: BAENINGER, R. et al (Coord.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

D'ANGELIS, W. R. **Kaingang: questões de língua e identidade**. LIAMES - Línguas Indígenas Americanas . Campinas: IEL-UNICAMP, n° 2: 1996, p. 105-128.

D'ANGELIS, W.R. **A língua Kaingang, a formação de professores e o ensino escolar**. Texto apresentado no I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul, promovido pelo MEC. Balneário Camboriú, SC, 23-24 nov. 1999. 16 pp.

D'ANGELIS, W. R. **Educação escolar e ameaça à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil Meridional**. BRASA IX - New Orleans/LO, USA, mar. 2008.

FANTINATO, M. C. de C. B.; VARGAS, S. M. **Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia**. Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, p. 915-931, 2011.

FARIAS, A. M. A subalternidade da educação de jovens, adultos e idosos nas políticas públicas educacionais. In: PARANÁ. SEED/PR. **Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; RODRIGUES, I.C. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior. In: AMARAL, W. R. (Org.); FRAGA, L.; (Org.); RODRIGUES, I. C (Org.); LÁZARO, A. (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Coleção de estudos afirmativos 8. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 17-38.

FAUSTINO, R. C.; MENEZES, M. C. B.; NOVAK, M. S. J. **Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; RODRIGUES, I.C. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior. In: AMARAL, W. R. (Org.); FRAGA, L.; (Org.); RODRIGUES, I. C (Org.); LÁZARO, A. (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Coleção de estudos afirmativos 8. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 17-38.

FLEISCHMANN, I. **Terrae Brasilis - Os primeiros da terra**, Folha de Londrina, 11 de maio de 2019. Disponível em: [TERRAE BRASILIS - Os primeiros da terra](#). Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

FLEURI, R. M. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREITAS, K. N.; COTRIM, D. S.. **O ensino de história no Brasil e suas temporalidades.: Uma análise jurídica das possibilidades e desafios na perspectiva da Lei nº 11.645/2008**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 27, n. 6846, 30 mar. 2022.

GÓES, L. M.; FOPPA, C. C. Políticas educacionais indígenas: enredos da educação escolar indígena e defesa dos territórios. In: SOUZA FILHO, C. F. M et al. **Indígenas e outros povos tradicionais**. Curitiba: CEPEDIS, 2019. p. 29-47.

GOULART, A. C. **Entre saberes, identidades e jogos de poder na reestruturação da educação escolar indígena no Paraná**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 7, p.24-36, jan/abr. 2016.

IORIS, E. M. **Fragments que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas**. Antropologia em primeira mão, 2011.

KAPPAUN, I. J., FRANTZ, L. Kamé e Kairu - concepções cosmológicas na educação básica para o estudo do grafismo kaingang. in **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. Editora Científica Digital, Vol. 2, p. 261-271, 2021.

LÁZARO, A; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas? In: AMARAL, W. R. (Org.); FRAGA, L.; (Org.); RODRIGUES, I. C (Org.); LÁZARO, A. (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Coleção de estudos afirmativos 8. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 05-10.

MARINS, C. F. Planejamento da ação pedagógica: um bem necessário. In: PARANÁ. SEED/PR. **Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização de jovens, adultos e idosos**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010.

MEDEIROS, J. S. **História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos**. Encontro Estadual de História - ANPUH RS, 14., 2018, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MELO JUNIOR, A. L. de; FORTUNATO, I. **Formação inicial e continuada de professores indígenas: teses e dissertações 2010-2017**. Olhar de Professor, v. 21, n. 1, p. 47-57, 2018.

MOTA, L. T.; NOVAK, É. D. S. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

NASCIMENTO, R. G. do; OLIVEIRA, L. A. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul/set, 2012.

OLIVEIRA, S. M. de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingáng**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Catarina, 1999.

OLIVEIRA, T.C. de; KOZELSKI, A.C. **Programa Paraná Alfabetizado: a complexa realidade do município de Manguaçu - PR**. Revista Intersaberes, vol.7, n.13, p. 147- 158, jan. – jun. 2012.

PAULINO, M. M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. **Ata das reuniões pró-Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ler, escrever e ser Kaingang no Paraná**. Curitiba, 2010, 110 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná**. Anexo 1 - Educação Escolar Indígena no Paraná. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **EDITAL N° 08/2009 - DG/SEED**, de 04 de fevereiro de 2019. Estabelece instruções especiais destinadas à realização de credenciamento e seleção de Alfabetizadores Voluntários, para atuar no Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado. Curitiba, 2009. Disponível em: [Microsoft Word - Edital 08 - GS - PSS - Prof.Ped. doc \(educacao.pr.gov.br\)](#) Acesso em: 02 de outubro de 2024.

QUARESMA, F. de J. P. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mebengôkre**. Tese (Mestrado em linguística) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

ROBALLO, R. de O. B. **História da educação e a formação de professoras formalistas: As noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2007.

_____. **Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): verba volant, scriptamanant**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, I. C. **VENH JYKRE SI: Memória, tradição e costume entre os Kaingangs da T. I. Faxinal - Cândido de Abreu - PR**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RODRIGUES, M. D., SILVESTRE, V. P. V. **Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções**. Cadernos de gênero e diversidade, p. 407-429, 2020.

SANTOS, A. R. dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2022.

SETI. Resolução Conjunta n.º 006, de 03 de maio de 2007. Institui, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os índios - CUIA. Disponível em: [resolucao_006_07.pdf \(uel.br\)](#). Acesso em: 02 de outubro de 2024.

SILVA, E. A. **As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Foz do Iguaçu, 2013.

SILVA, M. A. T. da; SILVA, E. J. L. da. **Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígena**. Roteiro, v. 44, n. 2, 2019.

SILVA, G. D. A. da.; NEVES, J. G.. **Educação intercultural e os aspectos da lei no 11645/2008 – história e culturas indígenas**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 2. 2020.

SILVA, G. B. Educação de Jovens e Adultos no Contexto Indígena: relato de experiência na Comunidade Indígena Ingaarumã. In: MARTINS, E. (org.). **Tecnologias Educacionais: Ensino E Aprendizagem Em Diferentes Contextos**. Editora Científica Digital. v. 1, ed. 1, p. 107-118, 2020.

SOTOPIETRA, A. U. **O problema jurídico da articulação governamental nas políticas públicas e o acesso à educação indígena – Análise do programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas – Prolind**. Revista de Direito Constitucional e Internacional - Direito Educacional, v. 96, jul/ago. 2016

VEIGA, C. G. **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos**. História da Educação, v. 21, n. 53, p. 158-181, 2017.

VILARIM, P. et al. **O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento terena em escolas indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 227-243, mai./ago. 2022.