

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cláudia Pereira Antunes**

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL**

**Porto Alegre**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**

**Cláudia Pereira Antunes**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi**

**Banca Examinadora:**

Dr<sup>a</sup>. Nalu Farenzena (PPGEDU/UFRGS)

Dr<sup>a</sup>. Iara Tatiana Bonin (ULBRA)

Dr. Walmir da Silva Pereira (UNISINOS)

Porto Alegre

2012

### CIP - Catalogação na Publicação

Antunes, Cláudia Pereira

Experiências de formação de professores Kaingang  
no Rio Grande do Sul / Cláudia Pereira Antunes. --  
2012.

122 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Formação de professores Kaingang. 2. Educação  
escolar indígena. I. Bergamaschi, Maria Aparecida,  
orient. II. Título.

*Aos professores Kaingang que com coragem, dedicação e sabedoria cuidam da educação de seu povo, fazendo ver que a instituição escolar pode ser reinventada.*

## **Agradecimentos**

Aos professores e intelectuais indígenas que encontrei neste percurso, pelos quais tenho profundo respeito e admiração e que ajudaram a tornar esse trabalho possível – *Adilson Ricardo Ribeiro, Andila Inácio Belfort, Bruno Ferreira, Carmelinda Caetano Chaves Ribeiro, Clarice dos Santos Berton, Claudemir M. Vaz, Daniela Franciela Sales, Devanir da Silva, Dorvalino Cardoso Refej, Everaldo Kukrey Silveira, Fátima Trindade do Amaral, Fernando Loureiro Luchetta, Giovana Maciel de Anhaia, Ilva Maria Emílio, Janaína Vaz, João Maria Fortes, Joziléia Daniza Inácio Jacodsen, Laísa Erê Sales Ribeiro, Luciano Luiz Capitano, Marcos Antoni Ribeiro, Maria Inês de Freitas, Neli Maria Teixeira, Nilso Cardoso, Pedro Sales, Regina Emílio, Rosinei Alfaiate, Sara Cristiane Karigká Sales, Zaqueu Casemiro da Silva, Zaqueu Kay Claudino, Zico da Silva.*

À minha orientadora, *Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi*, que com sensibilidade, generosidade e sabedoria especiais me conduziu neste processo e proporcionou aprender belas lições da academia e da vida.

Ao *Rodrigo Venzon*, por quem tenho profunda admiração e gratidão – este trabalho não seria possível sem tudo o que pude aprender com sua generosidade e sabedoria.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora da Dissertação, *Dr<sup>a</sup>. Nalu Farenzena, Dr. Walmir da Silva Pereira e Dr<sup>a</sup>. Iara Tatiana Bonin*, que generosamente aceitaram o convite e se dispuseram à leitura do trabalho, agradeço a atenção e excelência de suas contribuições.

À Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, às Coordenadorias Regionais de Educação e aos participantes do Núcleo de Educação Indígena que apoiaram de forma excepcional o desenvolvimento da pesquisa.

À equipe de técnicos da Secretaria do PPGEDU, especialmente nas pessoas de *Elza Lopes e Eduardo Rocha* pela atenção, sensibilidade e apoio constantes.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, *Carlos Eduardo de Souza, Fernanda Brabo Souza, Juliana Schneider Medeiros, Kátia Muller Dickel, Luana Barth Gomes e Zaqueu Key Claudino*, pelas aprendizagens compartilhadas e o carinho.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, na Divisão de Capacitação, *Carlos Jarenkow, Cristiane Dorneles Difini, Denise Costa Mocelin, Fernanda de Brito Conzatti, Kamila da Rosa Barcellos, Raquel Aline Muniz Barreto e Rebeca Campani Donazar*, pela amizade, compreensão e apoio que foram fundamentais à realização deste trabalho; na Divisão de Ingresso e Mobilidade, *Angélica Elisa Giacomel, Eliana Ventorini, Michele da Silva Riella, Rosani Bitencourt e Vera Lúcia Inácio de Souza*, pela sensibilidade e acolhimento excepcionais nos momentos de dificuldade; ao Pró-Reitor *Maurício Viegas da Silva* e à Vice Pró-Reitora *Vânia Cristina Santos Pereira*, pelo carinho e apoio.

À minha mãe, *Maria Pereira* e ao meu pai, *Paulo Cleny Lopes Antunes* que sonharam junto comigo essa realização.

À minha madrinha, *Nair Bastos* e ao meu padrinho *Paulo Bastos (in memorian)*, pelas suas bênçãos e carinho.

À minha irmã *Elizete Pereira Antunes*, porto seguro onde sempre encontrei força e apoio incondicionais.

Aos familiares e agregados, pela torcida constante nessa caminhada e pela proteção de suas orações.

Ao meu querido amigo *Ivonei Freitas da Silva (in memorian)*, que trouxe alegria, simplicidade, coragem e leveza ao meu caminho, fazendo de cada minuto uma celebração da vida – é imensa minha gratidão pelos *retalhos de sol (e lua)* e *caminhos de seda* compartilhados.

Aos *tipos e tipas* que compartilhamos a mesma alegria e a mesma dor, unidos por um grande amigo em comum, *Ana Paula de Carli, Eleandra Raquel Silva, Fabio Castro, Isabel Cristina e Ismael Meza Alves, Jaulim Guimarães, Lizandra de Mello Ribeiro, Loivo de Castro, Mariele Figur, Renato Cruz, Roberto Pereira e Tatiana Ribeiro*, meu agradecimento pela magia dos belos momentos compartilhados.

Aos queridos amigos, *Franco Scandolo, Isabel Cristina Meza Alves, Maria Cristina Ferrony, Mateus Eckert, Otávio Vieira e Sergio Ferrony*, por toda a arte e a alegria compartilhadas, que deram belas cores a este percurso.

À minha irmã, *Clarissa Pereira Antunes* e à querida amiga *Maria Lucia Nidbala dos Santos*, muito obrigada pela disposição constante em ajudar, especialmente em ouvir e refletir junto durante esta caminhada.

À *Fernanda Inácio Belfort*, por quem tenho grande carinho e admiração, meu agradecimento por sua amizade e colaboração.

Aos grandes amigos, *André Aloísio Mombach, Fabio Castro, Roberto Henrique Gonzalez e Tarson Núñez*, por incentivarem e desejarem junto comigo essa realização.

Às queridas amigas, *Carine Cardoso, Kenia Werner, Michele Barcelos Doebber, Michele Ellwanger Grando e Raquel Miranda Campos*, pelas parcerias, pelo carinho, pela amizade.

Ao *Artus Goerl*, com amor, por estar junto durante esta caminhada.

Muito obrigada!

## RESUMO

As mudanças nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitaram que a escola, antes vista como instrumento de “aculturação”, passasse a ser reconhecida como um espaço diferenciado de afirmação e valorização dos modos de vida nativos, configurando um movimento das escolas *para* em direção às escolas *dos* povos indígenas. Neste contexto, a atuação, bem como a formação de professores indígenas vem adquirindo importância crescente para a efetivação da escola indígena diferenciada em todo país. Pouco conhecidas no meio acadêmico, as experiências de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul compõem um histórico constituído por dois momentos: o primeiro, em uma perspectiva de integração das sociedades indígenas à sociedade nacional, que compreende o período entre 1970 e 1980, quando o estado sediou o primeiro curso de formação de monitores indígenas bilíngues do país, articulado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) com auxílio do SIL (Summer Institut of Linguistic); e o segundo, em uma perspectiva intercultural, que se estende do início da década de 1990 até os dias atuais, marcado por experiências pontuais articuladas em sua maioria por professores e comunidades indígenas, universidades e entidades indigenistas. Para aprofundar o conhecimento dessas experiências, a pesquisa enfocou quatro cursos específicos de formação de professores da etnia Kaingang desenvolvidos no estado: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – CRES (1993-1996), Vãfy – Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001- 2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena (2011-2012). Ancorada em pressupostos da *razão sensível* em Michel Maffesoli, a pesquisa se desenvolveu através da realização de entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, além da observação de aulas do curso de especialização. Colocando em primeiro plano as vivências e percepções dos professores Kaingang, o estudo demonstra que apesar da ausência de uma política de formação específica para professores indígenas, as poucas iniciativas realizadas a partir da década de 1990 vêm dando importante contribuição para a atuação dos professores Kaingang, bem como para a construção de referenciais pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul.

## ABSTRACT

Changes in education processes of indigenous peoples in Brazil from the 1988 Federal Constitution, allowed that school, previous seen as an instrument of "acculturation", become recognized as a differentiated space of affirmation and appreciation of native ways of life, presenting a movement of the schools to toward the indigenous people schools. In this context, the performance, as well the education of indigenous teachers is growing importance for permanency of differentiated indigenous school in the country. Not much known in academia, the experiences of indigenous teachers education in Rio Grande do Sul compose a history consisting of two moments: at first, in a perspective of integration of indigenous societies to the national society, which covers the period between 1970 and 1980, when the state hosted the first education course of indigenous bilingual monitors of the country, articulated by FUNAI (National Indian Foundation), helped by SIL (Summer Institute of Linguistic); and second, in an intercultural perspective, which stretches from the beginning of the 1990s to present time, marked by specific experiences articulated, mostly by teachers and indigenous communities, universities and indigenous entities. Deepening knowledge in these experiences, this research focused on four specific courses of teachers education in Kaingang ethnic, developed in the state: Indian Normal School Project Clara Camarão (1970-1980), School of Indigenous Bilingual Teacher Education - CRES (1993-1996), Vãfy - Education Course for Teachers Teaching in Indian Education (2001 - 2005), and Specialization Course in Youth and Adult Education - Indian PROEJA (2011-2012). Based on assumptions from *reason in sensitive*, by Michel Maffesoli, this work was developed through interviews, documental and bibliographical research, in addition to classroom observation in the specialization course classes. Foregrounding the experiences and perceptions of Kaingang teachers, this research presents that, despite the absence of a policy of education specific for indigenous teachers, few initiatives undertaken since the 1990s have been giving an important contribution to the performance of Kaingang teachers, as well as to build differentiated educational frameworks for indigenous education in Rio Grande do Sul.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Tema, caminhos metodológicos e fontes: introdução à pesquisa	10
Interesse pelo tema	14
Organização da escrita	15

### Parte I – POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DA CATEQUESE À ESCOLA INTERCULTURAL

1. Breve histórico da escolarização de povos indígenas até a Constituição de 1988	16
1.1. O período da FUNAI à Constituição de 1988	19
2. Educação escolar indígena no Brasil pós Constituição de 1988	27
2.1. Marco legal e ações do MEC	27
2.2. Números da educação escolar indígena	37
2.3. Formação de professores indígenas	40
3. Educação escolar indígena no Rio Grande do Sul	46
4. Educação escolar entre os Kaingang no Rio Grande do Sul	55

### Parte II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL

5. Cursos de formação	66
5.1. Clara Camarão	68
5.2. Bom Progresso	78
5.3. Vãfy	83
5.4. PROEJA Indígena	90
6. Formação de professores Kaingang e educação escolar diferenciada	100
6.1. Para as futuras formações de professores Kaingang	106
Considerações finais	108
Referências Bibliográficas	111

Apêndice A – Roteiro de Entrevista	117
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para uso das entrevistas	118
Apêndice C – Ano de início de funcionamento das escolas indígenas no RS	119
Anexo I - Grade curricular CRES, Bom Progresso	121
Anexo II – Grade curricular Vãfy	122

## INTRODUÇÃO

### **Tema, caminhos metodológicos e fontes: introdução à pesquisa**

As mudanças nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitaram que a escola, antes vista como instrumento de “aculturação”, passasse a ser reconhecida como um espaço diferenciado de afirmação e valorização dos modos de vida nativos. De acordo com uma referência corrente na literatura sobre o tema, essas mudanças configuram um movimento das escolas *para* em direção às escolas *dos* povos indígenas; nesse movimento a “escola da conquista” dá lugar à “escola conquistada”. Essas mudanças progressivamente vêm abrindo espaço para novos atores no campo da educação escolar indígena, em especial para os professores indígenas, que passaram a demandar prioridade de atuação nas aldeias, bem como formação específica para trabalhar na escola *dos* povos originários.

No Rio Grande do Sul, estado que sediou a primeira iniciativa governamental de formação de professores indígenas do país, num período em que a escola consistia em um instrumento de “civilização” dos povos nativos, as mudanças na educação escolar indígena abriram um campo de possibilidades, onde floresceram diferentes experiências de formação inicial e continuada específicas para professores indígenas a partir da década de 1990. No entanto, tais experiências a primeira quanto as posteriores, ainda são pouco conhecidas no meio acadêmico e abrem espaço para muitas interrogações. Dessa forma, esta pesquisa objetivou aprofundar o conhecimento sobre quatro experiências específicas de formação de professores da etnia Kaingang já desenvolvidas no estado, a saber: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (de 1970 a 1980); Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues, Supletivo, em nível do ensino de 2º Grau – Habilitação Magistério (de 1993 a 1996); Vãfy - Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental (de 2001 a 2005); e Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas (de 2011 a 2012).

O estudo dessas experiências foi norteado pelas seguintes questões:

- Que professor indígena, que perfil se buscou formar através desses cursos?
- Como os professores Kaingang vivenciaram essas formações?
- Como essas experiências de formação articularam conhecimentos e modos de conhecer Kaingang ao processo de formação pedagógica?
- Que contribuições os professores Kaingang visualizam nesses cursos para a sua prática docente?
- O que os professores Kaingang visualizam para cursos futuros de formação de professores a partir de suas experiências de formação?

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa com realização de entrevistas, pesquisa bibliográfica e de documentos relacionados ao tema e observação de aulas do curso de especialização acima citado<sup>1</sup>. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de onze questões (Apêndice A), nos meses de dezembro, janeiro e junho; durante a sua realização foram assinados, entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Por meio das entrevistas buscou-se compreender como essas experiências de formação foram vivenciadas pelos professores Kaingang, que valores estes lhes atribuem, qual sua contribuição para a prática docente na escola diferenciada, partindo-se do princípio de que “A narrativa tecida pelo indivíduo como uma autobiografia não está desvinculada de um contexto histórico-social específico do passado, permitindo sua inserção e a compreensão da coletividade” (Cedro, 2011, 132). Através da análise, em conjunto de documentos e bibliografia acerca do tema e das narrativas colhidas nas entrevistas, buscou-se construir um histórico e reflexões acerca das experiências de formação

---

<sup>1</sup> Conforme previsto no projeto desta dissertação, também foram aplicados questionários de autoquestionário sobre o perfil de formação dos professores indígenas, tendo sido coletados mais de 130 questionários preenchidos, no entanto não foi possível dar tratamento a todo esse material no prazo da pesquisa, ficando esses dados para serem analisados em outra oportunidade. Também, duas das sete entrevistas realizadas não puderam ser incluídas no estudo aqui proposto, devido à impossibilidade de acessar, no prazo da pesquisa, um aporte documental ou bibliográfico mínimo que pudesse complementar o estudo do curso realizado por ambas, a saber, Curso de Complementação de Estudos com ênfase em Educação Indígena, pelo Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, no município de Miraguaí, RS.

estudadas, colocando em primeiro plano as vivências e percepções dos professores Kaingang.

As observações de aulas do curso de especialização estudado ocorreram no período de maio de 2011 a janeiro de 2012, se constituindo em um exercício etnográfico através do qual a observação da turma “na tessitura de suas ações, na relação entre os indivíduos, no dito e no não dito, (...) enfim, na observação de aspectos importantes e definidores da singularidade das ações humanas naquela cultura, naquele lugar, naquele momento da pesquisa” (Silva & José da Silva, 2010, 42), possibilitou conhecer essa experiência e seus atores em processo nas suas interações, expressões, conflitos, afetos... Ao todo, foram acompanhadas 16 aulas.

Um cuidado que norteou a realização da pesquisa foi o de procurar manter os ouvidos bem atentos às falas de professores e lideranças em torno de suas críticas e expectativas acerca das pesquisas acadêmicas. Sentiu-se a necessidade de criação de um ambiente de pesquisa “sensível”, na acepção empregada por Michel Maffesoli, que implica na construção de relações horizontalizadas e de conhecimento mútuo entre as pessoas envolvidas (2008). Especialmente em um contexto onde muitos interlocutores indígenas afirmam que não querem mais contribuir com pesquisas e pesquisadores porque estão cansados de colaborar sem visualizar benefícios para o seu povo com isso; “(...) desde a chegada de Universidades ou a criação de algumas no país, as tribos indígenas sempre serviram de degraus de acadêmicos, para a conquista de seus status e títulos” (Claudino, 2009), afirma o professor e pesquisador da etnia Kaingang Zaqueu Key Claudino, sinalizando a necessidade de estabelecimento de relações de reciprocidade entre pesquisadores/academia e povos indígenas. Essa compreensão também foi confirmada por uma das professoras com as quais conversei: *eu acho que tem que ter essa mão dupla de ida e vinda com o pesquisador. Por exemplo, eu estou te falando tudo isso porque eu espero que o teu trabalho..., certamente vai servir para muitos dos nossos...* Neste sentido, não foram poucos os professores Kaingang com os quais tive contato que solicitaram acesso à pesquisa depois de concluída.

Desse modo, buscando criar condições de pesquisa que respeitassem a cautela e a vontade de meus interlocutores, investi na divulgação detalhada da pesquisa e da

metodologia empregada, tanto durante as aulas do curso de especialização observado, como individualmente com os entrevistados que receberam cópias integrais do projeto da pesquisa, bem como com aqueles que demonstraram interesse pela pesquisa. Neste percurso, procurei me adequar ao ritmo e às possibilidades que as condições de pesquisa apresentaram, evitando ao máximo posturas invasivas. Ao contrário, me propus a conviver, a estar-junto<sup>2</sup>, observando, admirando, aprendendo e aguardando com paciência o tempo para se constituírem proximidades, afinidades e diálogos que possibilitassem a reflexão conjunta com os professores Kaingang acerca de suas experiências de formação. Esta compreensão implica uma noção de autoria aberta, plural, que sem renunciar à responsabilidade e o esforço do pesquisador na investigação que empreende e na tradução desta em texto acadêmico, reconhece e valoriza o fato de que este também é resultado de um trabalho coletivo, no qual as expressões, as narrativas, as reflexões de outros autores/atores da pesquisa vão dando forma ao que se busca conhecer<sup>3</sup>.

Dessa forma, espera-se que o estudo de experiências de formação específicas contribua para um maior conhecimento e registro histórico acerca da formação dos professores Kaingang no estado, bem como para a reflexão sobre novos cursos nessa área. Também espera-se que possa contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos desafios que estão colocados para a política de educação escolar indígena no estado, assim como para pensar, não apenas a formação de professores, mas a escola indígena em si, suas práticas, currículos, aprendizagens e conhecimentos tradicionais.

---

<sup>2</sup> Compreendendo que os sujeitos se mobilizam com base em critérios afetivos e estéticos, e da necessidade de estar-junto, compartilhar experiências e emoções, e não apenas a partir de critérios racionais, Maffesoli propõe uma metodologia para “estudar a vida”, captar-lhe os contornos, descrever-lhe a forma: “Mais do que uma razão *a priori*, convém pôr em ação uma compreensão *a posteriori*, que se apoie sobre uma descrição rigorosa feita de convivência e de empatia (*Einfühlung*). Esta última, em particular, é de capital importância, nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado” (2008, 47).

<sup>3</sup> Acolhendo a observação de James Clifford sobre a potencialidade de se tratar o trabalho etnográfico como um trabalho coletivo e o “texto etnográfico como um documento mais aberto, mais processual e plural” (2002, 247), estendo essa compreensão para o trabalho com entrevistas realizado na pesquisa. Também tomo emprestado em Bergamaschi o termo “atores/atores” que a autora utiliza para denominar as pessoas que colaboraram em seu processo de pesquisa (2005).

## **Interesse pelo tema**

Meu interesse por esse tema de pesquisa está relacionado à minha trajetória acadêmica e profissional que me possibilitaram o contato com os professores indígenas desde 1999, quando passei a frequentar as reuniões do Núcleo de Educação Indígena – NEI, vinculado à Secretaria de Educação. Naquela época recém havia me aproximado da temática indígena através das aulas de antropologia no curso de graduação em Ciências Sociais e da participação em ações de extensão promovidas pelo Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Sociedades Tradicionais – NIT, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas – IFCH, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A partir daquele momento comecei a me interrogar a respeito da instituição escolar nas comunidades indígenas do estado, sobre a diferença entre a educação tradicional e a educação escolar, sobre o que os Kaingang e os Guarani esperam da escola e sobre o que o Estado espera ao ofertar escola, sobre qual modelo de escola o Estado se dispõe a legitimar, entre outras questões. Nesse mesmo período eu também militava no movimento estudantil e participava e promovia atividades sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, que era uma reivindicação de estudantes e profissionais da área nessa época.

No ano de 2001, comecei a atuar como assessora técnica da política de educação indígena na Secretaria Estadual de Educação. Permaneci neste trabalho durante dois anos e nesse período participei de quatro encontros estaduais de formação continuada de professores Kaingang e Guarani, totalizando 120 horas de formação, onde pude tomar contato com o universo de professores indígenas do estado, na época cerca de 200 pessoas. Nesse período também pude acompanhar a construção do Regimento Coletivo das Escolas Kaingang, o primeiro concurso de professores para escolas indígenas e as reuniões do Núcleo de Educação Indígena – NEI, que ocorriam com periodicidade mensal. No ano de 2007, tive uma rápida participação em um projeto de pesquisa coordenado pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, antes de iniciar uma experiência de nove meses no município de Santa Maria, onde lecionei no Curso Especial de Licenciatura em Sociologia como professora substituta na Universidade Federal - UFSM. Através do projeto de pesquisa, comecei a refletir sobre o papel dos professores indígenas na construção de uma escola diferenciada, a partir da mediação entre duas culturas

distintas, a indígena e a não indígena e sobre seu processo de formação para atuar nas escolas indígenas. Quando retornei de Santa Maria, passei a atuar como professora das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo até o ano de 2009. Minhas experiências de prática docente reforçaram o interesse no estudo da educação indígena, na medida em que esta também é um terreno fértil para pensar modelos alternativos para a instituição escolar não indígena. Por fim, a escolha desse tema de pesquisa também partiu do desejo de contribuir para a reflexão sobre a complexidade que envolve a construção da educação escolar diferenciada no Rio Grande do Sul, considerando que a formação específica dos professores é um dos pontos de observação, entre tantos outros, que se pode assumir para compreender essa escola.

### **Organização da escrita**

O texto da dissertação está organizado em duas partes. A primeira parte busca contextualizar de forma ampla: os processos de escolarização dos povos indígenas no país até a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 – Capítulo 1, pois é na teia desses processos que se desenvolveu a primeira experiência de formação de professores Kaingang entre aquelas que são aqui estudadas; as mudanças sobre esses processos de escolarização em nível nacional a partir da década de 1990 e suas implicações para a formação de professores indígenas – Capítulo 2; a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul – Capítulo 3, temática sobre a qual a produção de sistematizações ainda é inicial, dispondo de poucas fontes bibliográficas, abordada aqui principalmente a partir de documentos e estatísticas da Secretaria Estadual de Educação; e a educação escolar entre os Kaingang no estado – Capítulo 4. A segunda parte aborda as experiências de formação de professores Kaingang pesquisadas – Capítulo 5; e a formação de professores Kaingang em sua relação com a educação escolar diferenciada, finalizando com recomendações das professoras entrevistadas para futuros cursos de formação de professores Kaingang – Capítulo 6.

## PARTE I

### POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DA CATEQUESE À ESCOLA INTERCULTURAL

#### 1. Breve histórico da escolarização de povos indígenas até a Constituição Federal de 1988

Iniciada pela ação dos missionários católicos, a inserção das práticas de escolarização dos povos indígenas durante o período colonial consistia em práticas de catequese que objetivavam a civilização e conversão dos nativos em cristãos, num período em que “ser civilizado confundia-se com ser cristão” (Lima, 1995, 98). Conforme Bergamaschi, “A ação dos missionários católicos foi, com certeza, a iniciativa mais antiga e contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inauguraram a escola para os povos indígenas” (2006, 4258), embora não contasse com adesão total entre os nativos. A reconhecida eficácia dos métodos missionários na civilização era frequentemente desafiada pela “inconstância” dos nativos que, com avidez, acolhiam os ensinamentos cristãos e não dificilmente se afastavam, retornando às suas antigas práticas (2006, 4258):

(...) o que exasperava os padres não era nenhuma resistência ativa que os ‘brasis’ oferecessem ao Evangelho em nome de uma outra crença, mas sim o fato de que sua relação com a crença era intrigante: dispostos a tudo engolir, quando se os tinha por ganhos eis que recalcitavam, voltando ao “vômito dos antigos costumes”. (Castro, 2011, 190)

O investimento na educação dos povos indígenas andava de par com o processo de ocupação das terras nativas e até o início da República a tarefa educativa esteve predominantemente a cargo dos missionários por delegação tácita ou explícita do Estado (Bergamaschi, 2006, 4258; Silva & Azevedo, 1995, 149,150).

A partir de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN, mais tarde apenas SPI, órgão criado para “prestar assistência” aos povos indígenas, irá se pautar por uma atuação leiga. Ancorado em mudanças na relação entre Igreja e Estado e no predomínio de positivistas entre os seus idealizadores, o Serviço buscará se afastar da catequização, substituindo-a pela ideia de proteção (Lima, 1995). Alternativamente ao processo de cristianização, o Serviço se concentra na *nacionalização* dos povos indígenas constituindo uma pedagogia ritualística, fazendo

largo uso dos símbolos nacionais – a figura de um Deus é substituída pela de uma Pátria – para formar sentimentos de pertencimento ao Brasil (Lima, 1995). A desocupação das terras habitadas pelos nativos para a ocupação por colonos e exploração dos recursos naturais também compunha o horizonte da atuação deste órgão que buscava atrair os coletivos nômades, constituir aldeamentos bem como a manutenção de coletivos indígenas já aldeados. Vistos como um estrato social transitório a serem incorporados à categoria de trabalhadores nacionais: “O ‘destino final’ da população indígena seria, pois o mercado de trabalho rural, sob a rubrica de *trabalhador nacional*” (Lima, 1995, 126). A educação escolar não deixaria de servir a este projeto.

O Decreto de criação do SPILTN previa que era tarefa deste fazer respeitar a organização interna, a independência, hábitos e instituições dos coletivos indígenas. Porém, também permitia que seus quadros intervissem “com brandura”, consultando as lideranças indígenas, para modificar hábitos e práticas das comunidades indígenas na prestação de assistência a estas. No texto do Decreto está implícita a ideia de que a integração dos povos indígenas à sociedade nacional é inevitável e, além do mais, benéfica para ambas as partes. Bem como nas ações do Serviço, a naturalização dessa ideia não deixa de ocultar o poder de decisão do órgão indigenista nos processos de desenraizamento dos coletivos indígenas.

Entre as distintas estratégias para a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais, como o ensino de técnicas de produção agrícola e industrial e o fornecimento de ferramentas e máquinas para beneficiamento dos produtos de suas culturas, a escola também figurava no Decreto, sempre acompanhada da ressalva da não obrigatoriedade, mas ao mesmo tempo explicitada como uma necessidade: as escolas se destinavam à instrução primária e profissional das crianças indígenas que habitassem aldeamentos ou povoações indígenas, proibindo que se coagisse “os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade” (Decreto 8.072/1910).

Conforme Antonio Carlos de Souza Lima, na prática a escola era um dos dispositivos com os quais contava o Serviço para a supressão das alteridades nativas:

Supunha a *escola*, termo que designava desde um prédio – muitas vezes existente sem que tivesse a utilização pretendida – até algum tipo de organização, limitada frequentemente a uma professora, em geral esposa do *encarregado do posto*. Nela ministrava o ensino das *primeiras letras*, em outros casos passando pelo *ensino agrícola* e até o de numerosos ofícios. A ação do *posto* se fazia também sobre os regionais a quem se facultava o acesso às escolas (Lima, 1995, 190).

Tratava-se, pois, da veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-as em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (Lima, 1995, 191).

Embora previsse a criação de escolas, o Serviço não contemplou os professores em seu quadro de pessoal efetivo, estes figurariam no Decreto como pessoal extraordinário, juntamente com médicos, farmacêuticos e mestres de oficinas, sendo sua nomeação realizada pelo ministro (Decreto 8.072/1910). Como ilustrado na citação acima, era muito comum que as esposas dos chefes de posto atuassem como professoras. Contudo, mesmo para o propósito de integrar, a atuação junto aos jovens indígenas em razão das diferenças culturais exigia um preparo pedagógico especial que os professores a serviço do SPI não tinham, conforme Relatório de 1953:

A maior dificuldade que nos deparamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível dos salários pagos pelo SPI, e as condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas às esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente, contudo, que o problema persiste ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa, exige preparo pedagógico especial que nenhuma delas apresenta. (SPI, 1953 apud Oliveira, 1999, 45)

Ao largo do SPI, missionários com diferentes orientações religiosas também concorriam para a escolarização/catequização dos coletivos indígenas, embora o Decreto 5.484/1928 restringisse a sua liberdade de atuação à “iniciativa particular de catequese religiosa, sem prejuízo da fiscalização do inspetor competente em tudo que se refira aos interesses dos índios”. Mas, se por um lado a atuação do Serviço procurava se distinguir da ação religiosa, esta contava com partidários no governo que viam nos métodos missionários uma eficácia que o trabalho leigo não haveria de lograr (D’Apremont &

Gillonay, 1976; Lima, 1995). Lima também chega a mencionar a existência de ordens religiosas aliadas ao SPI, relativizando seu suposto anticlericalismo, sendo uma delas a missão dominicana de Conceição do Araguaia, a qual seria cedido, a título precário, o posto *Redenção Indígena*, em Goiás no ano de 1932, num período em que a capacidade de ação do Serviço declinaria pela perda de autonomia administrativa e escassez de recursos (1995).

Conforme Lima, até sua extinção durante o regime militar em meio a denúncias de corrupção e substituição pela Fundação Nacional do Índio, FUNAI, em 1967, a tônica do Serviço seria a mesma, apesar da retórica, o resultado é a morte da alteridade:

Pois, apesar de toda retórica em prol da preservação da família indígena, do respeito às tradições tribais, os planos e os procedimentos apontam para o desenraizamento radical que permitiu criar populações e território *brasileiros*. Morte física por guerra ou por *pacificação*, necessária redução dos efetivos humanos a quebrar solidariedades e facilitar outro tipo de morte, a da alteridade (Lima, 1995, 308).

### 1.1. O período da FUNAI à Constituição de 1988

Conforme Silvio Coelho dos Santos, “A assistência promovida pela Fundação Nacional do Índio não mostra alterações em relação às práticas adotadas pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios. A estratégia de atuação continuou a mesma (...)” (Santos, 1975, 81). O autor dá seu testemunho a partir de uma pesquisa realizada junto aos 19 postos mantidos pela FUNAI na região Sul no período de junho de 1973 a fevereiro de 1974 e denuncia o protagonismo da Fundação na exploração dos recursos naturais existentes nas reservas, bem como no agenciamento da mão-de-obra indígena subvalorizada em relação ao trabalho não indígena, apesar de intensamente utilizada para trabalhos sazonais em propriedades vizinhas ou mesmo dentro das aldeias nas terras arrendadas a colonos (Santos, 1975).

A lei que institui a FUNAI, Lei 5.371/1967, mantém o propósito ambíguo já presente no SPI, de “conciliar” o respeito aos modos de vida tradicional e a modificação destes, nos termos da Lei, “conciliar” o “respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais” e o “resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas”. No que tange a

educação, a mensagem da integração é clara, conforme o decreto, uma das finalidades da FUNAI é “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (Lei 5.371/1967).

Em relação a dados mais gerais do início da gestão desse órgão, na seção de Informes Nacionais do Anuário Indigenista do Instituto Indigenista Interamericano<sup>4</sup>, de dezembro de 1972, consta no informe brasileiro que a FUNAI assistia diretamente 77.985 pessoas indígenas naquele ano e se estimava que a população indígena brasileira “em vias de integração e integrada” era de 130 mil indivíduos. (Instituto Indigenista Interamericano, 1972, 61).

Sobre a educação, o informe coloca:

- <i>Actividades Escolares</i>	
- Población Escolar Indígena	15.112
- Número de escuelas	144
- Número de profesores	
- pertenecientes al cuadro de la FUNAI	70
- cedidos por los Ayuntamientos Municipales	55
- índios monitores	19

(Instituto Indigenista Interamericano, 1972, 58)

É provável que o número de docentes fosse superior ao contabilizado no Informe, uma vez que ele contempla apenas professores vinculados à FUNAI ou aos municípios. Para a região Sul, Santos menciona a existência de professores estaduais e particulares, estes últimos vinculados a missões religiosas (Santos, 1975). O dado relativo aos monitores indígenas refere-se aos egressos da primeira turma de formação de monitores bilíngues que foram contratados pela FUNAI em 1972 e que será comentada adiante.

Em relação às 28 escolas situadas nos postos da região Sul entre 1973 e 1974 e que atendiam crianças indígenas, Santos relata que à exceção daquelas que contavam com monitores bilíngues, o que predominava era um ensino monolíngue com a utilização dos mesmos materiais didáticos e referenciais curriculares das escolas não indígenas num contexto em que a repetência e evasão também eram muito comuns:

---

<sup>4</sup> Conforme Oliveira, “O Instituto Indigenista Interamericano - I.I.I., vinculado à Organização dos Estados Americanos - OEA, com sede no México, foi criado em 1942, com o objetivo de estimular e coordenar a política indigenista no âmbito do continente americano. ‘Durante os anos 70, o governo brasileiro, através da FUNAI, procurou manter uma política de aproximação com o I.I.I., na tentativa de obter a credibilidade da opinião pública para o seu projeto de integração dos índios’. (Oliveira, 1999, 30)

A escola funciona, assim, desconectada do real. As situações particulares que apresentam não chegam a alterar sua função para os indígenas. Valendo-se de uma programação destinada, em princípio, a alunos civilizados, utilizando-se de professores que, além de não possuírem formação intelectual sistemática suficiente, nada ou pouco conhecem da cultura e da realidade da situação do grupo indígena em que estão atuando, obviamente esta escola não pode alcançar resultados efetivos no sentido de ser uma agência de mudanças. Alcança, entretanto, e facilmente, a submissão da minoria, pelo inculcamento em seus membros de situações que acabam por levar à conclusão da complexidade do mundo dos brancos e à consequente incapacidade do indígena em compreendê-lo (Santos, 1975, 62).

A tendência de repassar atribuições do campo da educação às organizações religiosas seria reforçada com a atuação da FUNAI, especialmente por meio da realização de um convênio desta com a agência missionária Summer Institut of Linguistic, SIL. Este Instituto chegou ao Brasil em 1956, começou a atuar em 1957 mediante um convênio para documentação das línguas indígenas com o Museu Nacional do Rio de Janeiro e em 1969, firmou o seu primeiro convênio com a FUNAI, quando passou a ser oficialmente responsável pela educação escolar indígena, treinamento de professores e documentação das línguas nativas (Oliveira, 1999, 32).

A partir de uma proposta de formação de monitores bilíngues apresentada à FUNAI pela linguísta vinculada ao SIL, Ursula Wiesemann que estudava o idioma Kaingang desde 1958, passou a funcionar no ano de 1970 o primeiro curso de formação de monitores bilíngues do país, experiência que se tornaria referência para a criação de outros cursos semelhantes e para a introdução do ensino bilíngue nas escolas indígenas (Santos, 1975). Afinado com a política indigenista da época, o curso realizado na Terra Indígena (TI) de Guarita, município de Tenente Portela, Rio Grande do Sul, intencionava formar profissionais Kaingang e Guarani para auxiliarem o trabalho dos professores não indígenas impossibilitados pela falta de domínio do idioma, no processo de alfabetização das crianças indígenas. O caráter religioso da atuação deste organismo estava presente na própria organização curricular que incluía estudos bíblicos. Neste sentido Silva & Azevedo destacam que “Os objetivos do S.I.L. (...) nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (Silva & Azevedo, 1995, 151).

Citando Barbara Newmann, Santos detalha as experiências de formação de 68 monitores bilíngues em curso entre 1972-1973 com apoio da FUNAI. Tais iniciativas

estavam relacionadas ao entusiasmo provocado pela experiência de formação dos professores bilíngues no RS:

Projeto Karajá – centraliza suas atividades na ilha do Bananal, Estado de Goiás. A primeira etapa de treinamento para os 12 candidatos realizou-se entre agosto e dezembro de 1972. Os 12 treinandos, no seu primeiro estágio, alcançaram 280 crianças com os princípios de alfabetização na língua materna. A segunda etapa está para começar agora.

- Projeto Xavante – iniciou a primeira etapa em agosto de 1972, na aldeia do Paraíso, Mato Grosso, com 11 treinandos. Num estágio nas aldeias de origem, alcançaram um total de 65 crianças. A segunda etapa realizou-se entre julho e setembro do ano corrente.

- Projeto Guajajara – no estado de Maranhão, iniciou-se também em agosto de 1972 contando com 25 treinandos.

O Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão continua com a 2ª turma, contando com 18 Kaingangs e 2 Guaranis.

Projeto Potiguara – no nordeste do país, na 3ª DR da FUNAI, encontram-se vários povos indígenas que não falam mais a sua língua materna. Falam o português, mas estudando a situação, destacou-se como necessário o treinamento de monitores indígenas de Educação, destinados a fazer a ligação cultural necessária. Então, são monitores biculturais, recebendo orientação para ajudar seu povo da mesma forma que o monitor bilíngue, mas sem o uso de uma segunda língua. Este projeto iniciou-se em agosto de 1973 e foi até dezembro com sua primeira etapa. (Newmann *apud* Santos, 1975, 66)

Até 1988 o SIL trabalhou com cerca de 40 povos indígenas no Brasil através de várias renovações de convênio com a FUNAI (Oliveira, 1999).

Embora o discurso oficial afirmasse que a utilização do idioma nativo no processo de alfabetização seria uma forma de “adequar a escola à realidade dos índios assim como, de integrar as escolas das comunidades indígenas na educação nacional” (Oliveira, 1999, 34), o histórico de atuação da FUNAI permite supor que, longe de buscar adequar a escola às necessidades nativas, seu propósito consistia em obter resultados mais rápidos e efetivos na esperada integração dos povos indígenas à sociedade envolvente.

Essa crença na integração dos povos indígenas predominou na política indigenista até o final do século passado, tendo resistido à substituição do SPI pela FUNAI e à criação do Estatuto do Índio, na década de 1970. O primeiro artigo do Estatuto expressa o propósito ambíguo de preservar a cultura dos povos indígenas e integrá-los à sociedade nacional e o artigo 50 destina à escola o papel de promover essa integração. Nos termos da lei que dispõe sobre o Estatuto, Lei 6.001/1973:

**Art.1º** Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

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

Mesmo com a perspectiva do ensino bilíngue, matéria do artigo 49 do Estatuto que estabelece que a alfabetização se realizará na língua nativa e em português, salvaguardando o uso da primeira, aos olhos da política indigenista o benefício dessa escola está na socialização das crianças e jovens indígenas com valores e práticas da sociedade envolvente; a contribuição da educação escolar para a preservação dos idiomas, tradições e práticas indígenas não estava no horizonte dessa política. Se no plano da retórica o SPI e a FUNAI contribuiriam para o respeito aos modos de vida tradicional, até a década de 1970, pelo menos, essa premissa não se estenderia à educação escolar, nem nos textos legais, nem nas práticas desses órgãos.

De outro lado, se os povos indígenas têm sido alvo de políticas assimilacionistas desde o início da ocupação europeia, isto não significa que os projetos de integração social dessas populações não tenham encontrado resistências. A experiência da formação de monitores bilíngues ilustra um pouco desse processo. Embora o curso intencionasse a formação dos monitores para atuarem como auxiliares na escolarização das crianças indígenas com o propósito claro de modificar seus modos de vida integrando-as à “comunhão nacional”, aqueles encontraram nessa formação um espaço de valorização da língua indígena. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi, naquele momento a FUNAI “não apostou nos índios como professores. Mesmo assim, o efeito foi de potencialização do idioma de cada etnia, fortalecendo lideranças jovens (...)” (Bergamaschi, 2006, 184). A professora Kaingang Andila Inácio Belfort, aluna da primeira turma, demonstra que a contratação dos monitores pela FUNAI também possibilitou o despertar para os limites do ensino ministrado nas escolas indígenas: se por um lado contribuíam para a valorização da língua indígena, por outro perceberam que o modelo de escola no qual atuavam os colocava “a serviço da desintegração cultural” de seu povo (Belfort, 2005, 13-15).

A fala do professor Gersem dos Santos Luciano Baniwa evidencia como as tentativas de integração dos povos indígenas também tiveram efeitos imprevistos pelas instituições que levaram a cabo este projeto:

A própria caminhada estratégica utilizada, seja pelos órgãos federais, seja pelas instituições religiosas, a tentativa de educar, de “civilizar” como se dizia... os índios, acabou certo momento fugindo do controle desses mesmos órgãos; na medida em que os índios começaram a tomar consciência da situação em que se encontravam, começaram também a surgir inquietações em várias partes, que geraram uma nova visão, uma nova caminhada, uma nova perspectiva (Luciano apud Silva, 1997, 172).

Na década de 1970, essas inquietações passaram a ser compartilhadas e debatidas em espaços organizados pelos movimentos indígenas que emergem neste período. Rosa Helena Dias da Silva aponta três principais fatores para essa emergência: a situação extrema vivenciada pelos povos indígenas, especialmente em relação à invasão de seus territórios e desrespeito aos seus modos de vida; movimento resistência ao regime militar que possibilitou a emergência de novos movimentos e atores sociais; articulação internacional no âmbito continental na luta por cidadania, democracia e outros temas. Em relação a este último fator, a autora destaca a participação de lideranças indígenas brasileiras no Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado no Paraguai em 1974 (Silva, 2005).

Em 1974, conforme Silva, realizou-se a primeira Assembleia Indígena do país, em Diamantino, estado do Mato Grosso. A partir dessa, dezenas de outras se realizaram até o final da década de 1990 e muitas delas deram origem a diferentes movimentos indígenas por todo o país, entre estes a União das Nações Indígenas, criada em 1980, que se propunha a atuar em âmbito nacional e permaneceu por dez anos, e o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que passou a realizar encontros regionais a partir de 1988. Silva também observa que a preocupação com a educação escolar e o desejo de construir uma escola voltada para os interesses indígenas apareceu com frequência em muitas reuniões. Ainda durante o regime militar surgiram também entidades de apoio a causa indígena, sendo as de maior abrangência: a Operação Anchieta, OPAN, em 1969; o Conselho Indigenista Missionário, CIMI, em 1972, a Associação Nacional do Índio, ANAÍ, em 1977, a Comissão Pró-Índio, CPI, em 1978 e o Centro de Trabalho Indigenista, CTI, em 1979. Na esteira desses movimentos, surgiram as

primeiras tentativas de construção de uma educação escolar voltada para as demandas das comunidades protagonizadas pelos próprios povos indígenas (Silva, 2005).

Ao final da década de 1980 a nova Constituição Federal rompe oficialmente com a política de tutela e integração das comunidades indígenas e reconhece pela primeira vez seu direito às formas de organização social, usos e costumes tradicionais e o direito a educação bilíngue e diferenciada. Essa mudança foi conduzida com a participação dos movimentos indígenas e entidades de apoio articulados no processo constituinte, 1987-1988. Conforme Grupioni, em 1986 a União das Nações Indígenas, UNI (representando 28 organizações indígenas), lançou a campanha Povos Indígenas na Constituinte com um programa mínimo de cinco itens relativos aos direitos territoriais e reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas. Esta contou com o apoio do CIMI, Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC, Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI, Associação Brasileira de Antropologia – ABA e CPI. Com a cisão deste grupo, outras duas propostas surgiriam durante a Constituinte, mas o tema da educação seria efetivamente incluído no texto da Constituição a partir de uma proposta apresentada à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes pelo deputado José Carlos de Saboia em nome de várias entidades indígenas e indigenistas (Grupioni, 2008).

A nova Constituição torna-se um marco na relação entre povos indígenas e Estado brasileiro e passa a ser apropriada como um poderoso instrumento de luta na defesa dos interesses nativos. A sua promulgação impulsionou o crescimento do número de organizações indígenas articuladas em torno da defesa dos seus interesses, muitas das quais participariam ativamente na elaboração e negociação de novas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Silva, 2005; Grupioni, 2008). No ano de 1995 foram contabilizadas 112 organizações indígenas e em 1999, 293 associações e organizações indígenas no país (Silva, 2005).

Manuela Carneiro da Cunha comenta que “desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar” (Cunha apud Silva, 2005, 378). O crescimento demográfico da população indígena, observado no final do século XX

e início do XXI, de fato, contraria todas as expectativas de desaparecimento cultivadas desde a colonização do país e muito propaladas na primeira metade do século XX. Dados do IBGE relativos ao Censo Demográfico de 2010 informam um contingente de 896 mil pessoas que se autodeclararam ou se consideraram indígenas. A pesquisa também identificou 305 etnias e 274 línguas indígenas em todo país (IBGE, 2012b). Especificamente em relação ao quesito cor ou raça no Censo de 2010, 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas no país, o que representou um crescimento de 84 mil pessoas indígenas em relação ao período de 2000-2010 (IBGE, 2012a). No período de 1991-2001, houve um aumento no número de autodeclarados indígenas de 440 mil pessoas. Esse dado, entretanto sinaliza mais um aumento vertiginoso no número de autodeclarados do que crescimento demográfico propriamente dito. Conforme o próprio IBGE:

Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais. (IBGE, 2012a, 4)

Mesmo assim, esses dados demonstram uma expressividade do contingente populacional indígena que contradizem a perspectiva da assimilação desses povos à sociedade nacional e além do interesse pelos incentivos governamentais destacados no trecho acima, talvez seja possível afirmar que demonstram uma tendência de reversão de um quadro onde muitos coletivos indígenas não se sentiam motivados ou encorajados a assumirem sua origem étnica, o que é compreensível diante de todas as tentativas de desenraizamento social e territorial por que passaram bem como a permanente desvalorização de seus modos de vida. O crescimento populacional e as mudanças posteriores no marco legal da educação escolar indígena não deixam de evidenciar a resistência e a força dos povos indígenas que vêm conquistando cada vez mais espaço na gestão das políticas que os afetam.

A nova Constituição abriu caminho para outros referenciais legais relativos à educação escolar indígena, pautados pela interculturalidade bem como para novas experiências na gestão e execução dessa educação. Na próxima seção, sintetizo o processo de organização da educação escolar indígena após a Constituição de 1988.

## 2. Educação escolar indígena no Brasil pós Constituição de 1988

### 2.1. Marco legal e ações do MEC

A partir do início da década de 1990 as atribuições relativas à coordenação da educação escolar indígena foram transferidas da FUNAI para o Ministério da Educação, MEC que passou a se constituir em um novo e importante ator no campo da educação escolar indígena, conforme Luis Donisete Benzi Grupioni (2008). Com a regulamentação dos preceitos constitucionais e sob a gestão do MEC o atendimento a educação escolar indígena organizou-se como uma política pública de educação. Segundo o autor, ao longo da década de 1990, no processo de construção da política pública de educação escolar indígena, o MEC priorizou o investimento financeiro na formação de professores através do fortalecimento de processos coordenados por universidades e organizações governamentais que já estavam em andamento e na publicação de materiais didáticos diferenciados<sup>5</sup> e em outra ponta atuou na proposição de documentos orientadores bem como desenvolveu um papel indutor na nova legislação federal a respeito do tema (Grupioni, 2008).

No ano de 1990 foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial através do Decreto 99.405/1990, formado exclusivamente por representantes governamentais com a responsabilidade de estudar e propor medidas ao governo federal para a preservação e defesa dos interesses e direitos indígenas. Com base nesse grupo de trabalho, diferentes ações relativas aos povos indígenas foram transferidas da FUNAI para outros ministérios por meio de quatro decretos presidenciais do dia 04 de fevereiro de 1991<sup>6</sup>, num contexto de descentralização administrativa que seria marca da gestão federal nos anos 1990, conforme Grupioni (2008), sendo um deles o Decreto N° 26, que transfere ao MEC a

---

<sup>5</sup> Conforme publicação “O governo brasileiro e a educação escolar indígena, 1995-2002”, nesse período o MEC apoiou a publicação de materiais sobre a temática indígena para escolas não indígenas (6 títulos), documentos oficiais e subsídios para a implantação da política de educação indígena (10 títulos) e publicações didático-pedagógicas para as escolas indígenas (56 títulos).

<sup>6</sup> Os decretos relativos aos outros ministérios afetados são: Decreto N° 23, que repassa atribuições no âmbito da saúde à Fundação Nacional de Saúde, FUNASA; Decreto N° 24, responsabiliza o IBAMA pelas ações de proteção ambiental nas terras indígenas; Decreto N° 25, repassa ao Ministério da Agricultura e Reforma Agrária a coordenação dos programas e projetos para auto sustentação das comunidades indígenas (Grupioni, 2008).

coordenação das ações de educação escolar indígena e sua execução às secretarias estaduais e municipais de educação.

No mesmo ano é publicada a Portaria Interministerial Nº 559/91, assinada pelos ministros da Educação e da Justiça, a qual trata sobre a educação escolar ofertada aos povos indígenas. O texto, em tom de ruptura com o modelo de ensino até então vigente nas aldeias indígenas, assegura às populações originárias uma educação de qualidade, laica e diferenciada, comprometida em respeitar e fortalecer os modos de vida nativos, o acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional, o ensino bilíngue em português e na língua materna, a revisão da imagem do indígena na literatura didática e também características específicas da educação escolar indígena a serem consideradas na normatização das escolas, relativas a currículo, calendário, metodologias, avaliação, materiais didáticos, localização das escolas no interior das terras indígenas e arquitetura dos prédios escolares.

A Portaria também inovou ao prever a criação de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país, formada por técnicos do MEC e especialistas de órgãos governamentais e ONGs; e ao estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação formados por representantes das comunidades indígenas, organizações governamentais e não governamentais e universidades com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Grupioni observa que a Portaria encontrou boa acolhida no meio indigenista, ao contemplar propostas formuladas no âmbito de espaços de discussão da educação diferenciada e ao criar espaços de participação sem precedentes na política indigenista até aquele momento. De outro lado, o autor nota que o conteúdo do Decreto 26 gerou um processo de estadualização (recebido com resistência por muitos estados, bem como da parte de organizações indígenas, que esperavam que essa demanda fosse atendida pelo governo federal) e municipalização das escolas, porém com ausência de mecanismos (inclusive recursos específicos) que assegurassem a efetivação das garantias estabelecidas em seu texto (Grupioni, 2008).

A Coordenação Nacional prevista na Portaria Interministerial foi criada apenas em 1993, na forma do Comitê de Educação Escolar Indígena, sendo composta por

representantes do MEC, FUNAI, universidades, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, ABA, Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, organizações não governamentais e apenas três representantes mais suplentes indígenas das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul (Grupioni, 2008); mesmo sendo agentes fundamentais nesse processo, os professores foram minoria neste espaço representativo. De outro lado, Grupioni observa que “a inclusão do Ministério da Educação na rede de relações em torno da escola indígena representou a um só tempo a ampliação de atores e de possibilidades discursivas nessa rede” (2008, 50), novos atores passaram a intervir sistematicamente no processo de gestão da escolarização indígena que antes estava restrita ao âmbito da FUNAI.

O documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelos membros do mesmo Comitê em 1993<sup>7</sup>, também em tom de ruptura com o modelo de educação escolar preconizado até a Constituição, demarca as diferenças entre o projeto atual de educação indígena e o anterior:

Hoje, entende-se que a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente de alguns anos atrás, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente. (MEC, 1994, 179)

Avançando conceitualmente na definição das escolas indígenas em relação aos documentos até então produzidos, as Diretrizes de 1993 afirmam que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Em relação aos termos intercultural, específica e diferenciada, as Diretrizes definem:

As escolas indígenas (...) deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e coautores de todo o processo.

(...) A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. (...) Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar", ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. (MEC, 1994, 176)

---

<sup>7</sup> Recentemente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena por meio do Parecer CNE/CEB N° 13, de 25 de maio de 2012 e da Resolução CNE/CEB N° 05, de 22 de junho de 2012.

De outro lado, o teor do texto no seu conjunto parece dizer mais sobre a concepção ocidental de educação escolar que de uma educação diferenciada, como no trecho a seguir: “O critério de escolha do conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente em qualquer série é o da explicação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza”. (MEC, 1994, 183). A escrita peca por não reconhecer e demarcar que noções como "leis da natureza" e outras utilizadas no texto são próprias da concepção de conhecimento da sociedade majoritária. Embora a premissa do acesso ao conhecimento sistematizado pela sociedade envolvente esteja presente não apenas na legislação, mas nas falas indígenas quando relacionam a escola com o conhecimento do mundo dos brancos para melhor se relacionar com este, a necessidade de relacionar-se enquanto diferente com a sociedade majoritária – o que, no fundo, justifica a ideia de interculturalidade – implica na necessidade de que esse conhecimento tido como universal seja contextualizado, de modo que não seja tratado como o conhecimento e sim como *um* conhecimento ao qual se busca o acesso.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, reiterou os preceitos constitucionais no artigo 32 ao observar o direito à utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem durante o ensino fundamental. Em seus artigos 78 e 79 reitera a responsabilidade dos estados no atendimento dessa educação e o papel coordenador do MEC ao estabelecer que o Sistema de Ensino da União é responsável pelo desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para a oferta de educação bilíngue e intercultural e o apoio técnico e financeiro da União através desses programas aos sistemas de ensino no provimento dessa educação.

Em 1998 é lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, elaborado por especialistas e professores indígenas, sob a coordenação do Comitê de Educação Escolar Indígena no contexto de elaboração de novos parâmetros

curriculares para a educação básica<sup>8</sup>. Grupioni avalia que esse documento, como outros relativos à educação indígena construídos nesse período, tem o mérito de mostrar a viabilidade das propostas de educação diferenciada, ainda que construído num processo maior de reorientação curricular nacional dirigido pelo MEC (Grupioni, 2008). Mas, se de um lado mostra a viabilidade de uma proposta diferenciada, de outro, não deixa de delimitar um horizonte, como adverte Bonin:

A necessidade de se ter um referencial comum não estaria vinculada à noção de currículo mínimo e de processos de avaliação nacional, capazes de estabelecer algum parâmetro da medida, comparação ou hierarquização? E se é assim, a padronização corresponde à negação do direito assegurado constitucionalmente aos povos indígenas de decidir quais os critérios definem uma escola de qualidade em cada uma das distintas culturas. (Bonin, 2008, 105-106).

Na esteira do processo de fixação de diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, foram aprovados o Parecer CNE/CEB 14/1999 e a Resolução CNE/CEB Nº 03/1999 que estabelecem diretrizes curriculares e de funcionamento das escolas indígenas, respectivamente. O Parecer expõe a necessidade de criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino do país, reafirma a responsabilidade dos estados na oferta de educação escolar indígena (possibilitando aos municípios assumi-la em colaboração com os estados), aborda o currículo e sua flexibilidade, a formação e a flexibilização das exigências na contratação de professores indígenas. O documento também trata sobre a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe um conjunto de ações à União e aos estados para a implementação da educação escolar indígena. Outro aspecto importante desse documento é que ele define um lugar para os conteúdos específicos relativos aos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, estes devem ser incluídos como parte diversificada do currículo:

---

<sup>8</sup> No período de 1997 a 2000 o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, referenciais curriculares para a educação infantil, educação de jovens e adultos, formação de professores. Entre 1999 e 2002 lançou Programa Parâmetros em Ação, abrangendo ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação indígena (Grupioni, 2008). Entre 2001 e 2002 lançou os Referenciais para a Formação de Professores e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Entre 1998 e 2000 o Conselho Nacional de Educação aprovou uma série de Pareceres e Resoluções que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, nos seguintes níveis e modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional de nível técnico, formação de professores na modalidade normal. No caso da educação escolar indígena suas diretrizes foram fixadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 14 e Resolução Nº 03/1999 (Conselho Nacional de Educação, 2001).

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. (Parecer CNE/CEB 14/1999)

Ao incluir os conteúdos dos saberes indígenas na parte diversificada do currículo, mesmo afirmando que estes serão priorizados, o Parecer não deixa de traçar limites acerca do modelo de escola que o Estado se propõe a reconhecer, o de uma instituição que, apesar de toda a diferença que se propõe, se inscreve nos marcos gerais do sistema de ensino e tem como função primordial a socialização de crianças e jovens com um conjunto de conhecimentos considerados universais, desconsiderando que este modelo em muitos aspectos não seria apropriado nem para a sociedade não indígena.

Logo após a aprovação do Parecer, em consonância com as demais normas e leis nacionais, a Resolução CNE/CEB 03, reiterando o mesmo, fixou as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e a prioridade de atuação dos professores indígenas, entre outros aspectos (Resolução CNE/CEB 03/1999).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001<sup>9</sup>, apresentou 21 objetivos e metas para a educação escolar indígena na década de 2000. Grupioni afirma que não houve ampla discussão desse documento entre os professores indígenas, mas relata que o Deputado Ivan Valente foi procurado por organizações de apoio e universidades que solicitaram a inclusão de um capítulo sobre educação indígena no *Plano de Educação da Sociedade* que ele encaminhou como proposta para o PNE em 1998. A proposta aprovada pelo Congresso foi aquela encaminhada pelo executivo, elaborada por Grupioni e Aracy Lopes da Silva e revisada pelo Núcleo de Estudos do Ensino Superior, NUPES-USP e pelo INEP e depois discutida no Comitê de Educação Escolar Indígena (Grupioni, 2008). Boa

---

<sup>9</sup> Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 8.035/2010, relativo ao novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

parte das metas e objetivos do Plano para a educação indígena corroboram aspectos já contemplados nos documentos oficiais produzidos até então, havendo partes do item “Diagnóstico” que praticamente reproduzem trechos do Parecer CNE/CEB Nº 14/1999. De outro lado, o mesmo item também manifesta que a coordenação da educação escolar indígena ficou acéfala com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC e deste para os estados e reclama a falta de clareza na distribuição de responsabilidades entre os sistemas de ensino.

Também em 2001 são encerradas as atividades do Comitê de Educação Escolar Indígena que é substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada exclusivamente por docentes indígenas com função assessora e propositiva no âmbito da educação escolar indígena. Em 2004 esta Comissão passa por uma reorganização e é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a partir daí composta por professores indígenas e representantes de organizações indígenas. Grupioni observa que neste momento se enfraquece a ação de alguns atores (universidades e organizações não governamentais) e se fortalece a atuação de outros, os professores e organizações indígenas: “Este é um momento em que se adensam relações em um âmbito desta rede e enfraquecem-se relações em outro” (2008, 57).

A publicação “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, integrante da série Cadernos SECAD, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, informa sobre a condução da política de educação escolar indígena no período de 2004, quando a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas passou a integrar a estrutura dessa secretaria dentro do MEC, até 2007, ano da publicação. Conforme o texto, a SECAD priorizou a articulação com o CONSED, o qual desde 2003, conta com uma Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, o fortalecimento do controle social indígena e a articulação intraministerial na coordenação da educação indígena. Em relação a este último ponto se destaca a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE e a criação do PROLIND, em articulação com a Secretaria de Educação Superior, que será comentado adiante. O documento também informa investimentos na estruturação da rede física de escolas indígenas com a destinação de recursos para a construção de cerca de 150 escolas no país, apoio a

implantação de 33 escolas de ensino médio, elaboração de materiais didáticos com a publicação de 50 títulos e o financiamento de 29 projetos de publicação de livros, CDs e vídeos elaborados por órgãos governamentais, escolas, organizações indigenistas e de apoio e universidades e fomento a 67 propostas de formação inicial e continuada de professores. Dados que comparados à dimensão do público escolar indígena que será abordado adiante, indicam que essas medidas passariam longe de atender a demanda que se apresentava nessas áreas nesse período. Ainda a publicação “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008”, informa que em 2007, dos 179 municípios com escolas indígenas no país, 60 estavam entre os 1.242 com mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica. Esses municípios foram incluídos no Plano de Ações Articuladas / PAR Indígena do MEC e no biênio 2007-2008 receberam R\$ 124 milhões em recursos através de repasse para 19 secretarias estaduais de educação (INEP, 2009).

Em 2008, a política nacional de educação indígena passou a ser coordenada pela primeira vez por uma pessoa indígena, Gersem José dos Santos Luciano, Gersem Baniwa, filósofo e doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília. Antes de atuar nessa coordenação, ocupou uma vaga no Conselho Nacional de Educação, assumindo a cadeira que tinha sido de Francisca Novaes Pareci (Chiquinha Pareci) no ano de 2007. Chiquinha Pareci atuava no Conselho desde 2002, quando foi criada uma vaga para representação indígena. Atualmente a cadeira é ocupada por Rita Gomes do Nascimento, da etnia Potiguara. Também neste ano entrou em vigor a Lei Nº 11.645/2008, que altera o artigo 26-A da LDB, instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas na educação básica.

No ano de 2009 foi promulgado o Decreto Nº 6.861/2009 que estabelece a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, independente das divisões político-administrativas do território nacional. Conforme Sousa, o decreto foi construído sem a participação das comunidades indígenas e por esta razão foi tomado como motivo de preocupação durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONEEI, que se realizaria no mesmo ano (Sousa, 2010). Promovida pelo MEC em conjunto com o CONSED e a FUNAI, esta Conferência teve como principais objetivos:

- I. Consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;

- II. Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III. Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV. Pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. (MEC, 2009)

Conforme o Documento Final, a realização da I CONEEI foi organizada em três etapas: as Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas com a participação de cerca de 45 mil pessoas; as Conferências Regionais num total de 18, que envolveram a participação de representantes indígenas, gestores dos sistemas de ensino, universidades, FUNAI, organizações indigenistas e outros e reuniram 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores; e a Conferência Nacional, realizada em Luziânia, Goiás, com a participação de 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores. Durante todo o processo que envolveu a CONEEI, participaram ao todo 210 povos indígenas, 34 organizações indígenas, 24 secretarias estaduais de educação, 91 secretarias municipais de educação, 14 instituições indigenistas e entre as cerca de 80 instituições do Estado brasileiro, mais da metade eram instituições de ensino superior (MEC, 2009).

Em comparação com os outros textos nacionais relativos ao tema, o documento final da Conferência traz propostas novas para a organização da política de educação escolar indígena bem como para a sua execução nas aldeias. Neste sentido, podemos destacar a proposta de criação de um sistema próprio de educação escolar indígena com ordenamento jurídico específico e diferenciado sob a coordenação do MEC, esta constitui o primeiro item do documento. Também merecem destaque os itens que dizem respeito a criação de uma secretaria específica para a gestão da educação escolar indígena no MEC, a criação de sistema específico de avaliação e monitoramento dessa política e também um fundo específico para a educação escolar indígena, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas (FUNDEPI). No que tange a implantação dos Territórios Etnoeducacionais, há uma proposta de substituição da Comissão prevista no decreto de criação dos Territórios por um Conselho deliberativo, consultivo e fiscalizador com representação de todos os povos indígenas do país, além das organizações governamentais e não governamentais. Outros pontos que avançam em relação às propostas para a educação indígena são relativos à participação dos sábios indígenas na escola independente de escolaridade e seu reconhecimento como professor

por notório saber, a oficialização das línguas maternas em todas as etapas da educação básica e a constituição de cursos de educação superior indígena que assegurem o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas (MEC, 2009).

No plano internacional, algumas convenções e declarações também têm influenciado a elaboração de políticas públicas de reconhecimento aos modos de vida indígenas e a educação específica, com destaque para a Convenção 169 aprovada pela Organização Internacional do Trabalho, OIT, em 1989, da qual o Brasil tornou-se signatário em 2003, promulgada em 2004, através do Decreto Nº 5.501/2004. Analisando um quadro comparativo de leis e normas brasileiras e declarações internacionais<sup>10</sup> afetas aos povos indígenas e à educação escolar, Grupioni evidencia algumas questões consensuais presentes em todos eles: direitos culturais, com reconhecimento da organização social, tradições, memória histórica, línguas; uso das línguas maternas no processo escolar; educação intercultural, com acesso à língua nacional e “conhecimentos universais”. O direito à participação dos grupos indígenas no planejamento e execução de programas e a questão dos recursos financeiros para o desenvolvimento da educação diferenciada estão ausentes apenas no texto constitucional, enquanto o direito ao uso dos processos próprios de aprendizagem na escola apenas não está contemplado na Convenção 169.

Outras questões estão representadas tanto nos documentos nacionais quanto internacionais, embora não em todos: currículos próprios com conteúdos culturais dos coletivos indígenas; materiais específicos e diferenciados; formação de professores indígenas; autonomia pedagógica e financeira das escolas; direito a não discriminação e a um tratamento adequado nos materiais didáticos nacionais. Já, o direito à criação das próprias instituições de ensino figura nos documentos internacionais, mas não está contemplado em nenhum nacional. De outro lado, as questões relativas a programas específicos para melhoria das condições de ensino, carreira de magistério indígena e criação de setores próprios nos sistemas de ensino para gerenciar a educação indígena são específicas dos documentos brasileiros. Neste sentido, o autor observa que a tendência nacional é contrária à internacional, na política brasileira “verificam-se

---

<sup>10</sup> Os documentos comparados são: no plano nacional – Constituição Federal/1988, LDB/1996, Parecer 14/1999, Resolução 03/1999 e PNE/2001; no plano internacional – Convenção da OIT 169, Declaração da ONU sobre Direitos dos Povos Indígenas, ainda não ratificada pelo Brasil, e Declaração da OEA sobre os Direitos dos Povos Indígenas, ainda em tramitação neste órgão.

dispositivos de entronização das instituições de ensino indígena no sistema educativo do país” (Grupioni, 2008, 96).

Mas se os documentos desse período apontam para a inclusão da educação diferenciada no sistema de ensino, o Relatório da Conferência Nacional de Educação Indígena aponta para a autonomização da educação escolar indígena propondo a criação de um sistema próprio prevendo inclusive que as organizações indígenas sejam consultadas nos caso em que o MEC e os demais órgãos governamentais intencionem adaptar programas universalizantes às escolas indígenas.

Na próxima seção, serão comentados alguns dados quantitativos acerca da educação escolar indígena entre 1997 e 2011.

## 2.2. Números da Educação Escolar Indígena

Conforme Grupioni, apenas em 1999 a FUNAI disponibilizou pela primeira vez dados sobre as escolas indígenas no país. Os dados são referentes ao ano de 1997 e informam a existência de 1.348 escolas de ensino fundamental onde atuavam 2.637 professores, com 75% de professores indígenas. Do total de professores atuantes nas escolas naquele momento, 708 possuíam habilitação em magistério (Grupioni, 2008). Do total das escolas, apenas 50 ofereciam o ensino fundamental completo, abrangendo 9.331 (13,2%) estudantes. O quadro abaixo elaborado por Grupioni apresenta mais sistematizados esses dados:

**Alunos indígenas e professores indígenas e não indígenas no Brasil em 1997**

<b>Número de alunos indígenas e professores indígenas e não indígenas no Brasil em 1997</b>	<b>Total</b>
<b>Alunos no ensino fundamental nas escolas das aldeias</b>	70.659
<b>Alunos no ensino fundamental em escolas fora das aldeias</b>	8.345
<b>Alunos no ensino médio em escolas fora das aldeias</b>	1.087
<b>Alunos no ensino superior</b>	105
<b>Número de professores indígenas</b>	1.985
<b>Número de professores não indígenas</b>	652

(Grupioni, 2008, 111)

Para o ano de 1999, dados do Censo Nacional de Educação Escolar Indígena informaram a existência de 1.392 escolas onde atuavam 3.998 docentes, sendo 3.059 indígenas (76,5%). Em que pese este último dado indicar um grande aumento no número de docentes em comparação com os dados oferecidos pela FUNAI para 1997, as

diferenças de metodologia<sup>11</sup> na elaboração dos dados não permitem conhecer a proporção real desse aumento. Em relação ao universo de alunos o Censo aponta que dos 90.459 estudantes indígenas, 72.936 (80,6%) cursavam o ensino fundamental, sendo apenas 6.873 (7,5%) nas séries finais desse nível. Do total de escolas, apenas 80 ofertavam as séries finais do ensino fundamental e 14 ofereciam o ensino médio no país (MEC, 2001). Em relação ao nível de formação dos professores indígenas em 1999, a publicação do INEP informa que 28,2% não tinham concluído o ensino fundamental e 24,8% tinham esse nível de ensino concluído; entre o restante, 4,5% tinham ensino médio completo 23,4% tinham ensino médio com magistério, 17,6% ensino médio com magistério indígena e 1,6% tinham concluído o ensino superior. (MEC, 2001)

Para o ano de 2005 a publicação “Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil” informou a existência de 2.323 escolas indígenas onde atuavam 8.431 docentes, este contingente mais que dobrou em relação ao Censo de 1999 (INEP, 2007). Essa pesquisa não identificou professores indígenas e não indígenas, contudo, a publicação menciona estimativa da SECAD de que 90% desses professores fossem indígenas nessa época. Em relação à formação dos professores, a publicação informa para 2005: “9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm o ensino superior” (INEP, 2007, 20). Em 2005, 163.773 estudantes indígenas estavam matriculados em escolas nas aldeias, 128.984 (81,2%) no ensino fundamental, sendo 30.385 (18,5%) nas séries finais do ensino fundamental. As escolas de ensino médio totalizavam 68 estabelecimentos, com 4.270 matriculados, apenas 2,6% do total de alunos. Em relação à dependência administrativa das escolas, nos anos de 1999 e 2005 as escolas municipais representavam a maioria, 54,8% e 52,4% do total, respectivamente, enquanto as escolas estaduais representavam 42,7% e 46,7%, respectivamente (INEP, 2007).

A tabela a seguir detalha mais a evolução das matrículas na educação básica no período de 1999 a 2006:

---

<sup>11</sup> Conforme Grupioni, os dados coletados pela FUNAI o foram por meio de questionários enviados para as administrações regionais que prestaram as informações em ritmos e formatos diferentes (2008). Os dados do Censo Escolar Indígena foram coletados a partir das próprias escolas que forneceram as informações.

**Matrículas por nível de ensino em escolas indígenas no Brasil (1999, 2004, 2005 e 2006)**

Nível de ensino	Número de matrículas			
	1999	2004	2005	2006
Educação Infantil	7.848	14.152	18.114	18.918
Ensino Fundamental	81.280	119.003	128.984	134.220
Ensino Médio	943	2.025	4.270	7.184
Educação de Jovens e Adultos	2.966	12.448	12.325	13.933
<b>Total</b>	<b>93.037</b>	<b>147.632</b>	<b>163.693</b>	<b>174.225</b>

(Grupioni, 2008, 131)

A evolução das matrículas na educação infantil demonstra que essa etapa de ensino tem tido uma recepção crescente por parte das comunidades. As matrículas na educação de jovens e adultos tiveram grande crescimento entre 1999 e 2004 e se mantiveram relativamente estáveis até 2006, sendo que neste ano as matrículas nessa modalidade foram quase o dobro em relação ao ensino médio. Embora o número de matrículas no ensino médio tenha aumentado mais de sete vezes no período compreendido pela tabela, os dados indicam que o ingresso nesse nível de ensino nas terras indígenas permaneceu desproporcional em relação ao número de matrículas no ensino fundamental.

Em relação à distribuição de matrículas no ensino fundamental, Grupioni compara dados dos anos de 1999 e 2005, demonstrando que enquanto diminuiu o percentual de matrículas nas duas primeiras séries, aumentaram os percentuais de matrícula para as séries finais do ensino fundamental; mesmo assim, mais de 50% das matrículas permaneceram concentradas na primeira e segunda séries:

**Alunos indígenas por séries do Ensino Fundamental no Brasil (1999 e 2005)**

Séries do Ensino Fundamental	Percentagem de alunos indígenas	
	1999	2005
1ª série	43,5%	32,75%
2ª série	23%	20,75%
3ª série	14,9%	15,75%
4ª série	9,4%	12,47%
5ª a 8ª série	9,2%	18,28%

(Grupioni, 2008, 132)

No geral os dados apontam para o aumento progressivo no número de escolas, bem como de matrículas e professores. A já citada publicação Cadernos SECAD, ao comparar dados do Censo Escolar relativos aos anos de 2002 e 2006 observa que “a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano.

Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período” (MEC, 2007b, 82). Os dados do período de 2007 a 2010 apresentam uma taxa de crescimento das matrículas na educação básica indígena de 7,3% (INEP, 2010).

Para o ano de 2010, dados do Censo Escolar informam 246.793 matrículas em escolas indígenas de educação básica, 175.032 no Ensino Fundamental e 27.615 no Ensino Médio, para este último o crescimento é vertiginoso se comparado ao número de 7.184 matrículas em 2006 (INEP, 2010). Comparando o total de matrículas em 2010 com o total em 1997, 70.659, observamos que o número de matrículas mais que triplicou entre as duas contagens. Relacionando esse total com a população indígena do país segundo o Censo Demográfico de 2010, de 896 mil indivíduos (IBGE, 2012b), observamos que mais de um quarto da população indígena estava matriculada em escolas nas aldeias em 2010. Por fim, dados do Censo Escolar de 2011 disponibilizados no site do INEP informam a existência de 2.819 escolas em funcionamento em terras indígenas, 2.689 com ensino fundamental e 190 com ensino médio (INEP, 2012).

A próxima seção aborda a formação dos professores indígenas a partir de referenciais legais e algumas ações do MEC nessa área.

### **2.3. Formação de professores indígenas**

A Portaria Interministerial 559/1991 determina que os profissionais que atuam na educação indígena tenham capacitação específica para trabalhar nas comunidades, bem como determina a execução de programas de formação permanente, tendo o professor indígena preferência nesses programas. A mesma portaria também assegura a isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas. Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena de 1993 avançam em relação à Portaria ao destacar o direito das comunidades de terem professores indígenas nas suas escolas e a necessidade de formação especializada destes, bem como a realização de concurso específico e construção de uma carreira diferenciada.

Em relação à formação dos professores, as Diretrizes colocam a importância da articulação entre universidades, secretarias de educação, entidades indígenas e de apoio

e as próprias comunidades para a formação especializada de professores indígenas. Em relação ao perfil a ser formado as Diretrizes estabelecem:

- a formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...;
- a formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas;
- a formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de duas sociedades;
- a formação de índios como professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didático-pedagógicos em português;
- a capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. (MEC, 1994)

Em 1996, a LDB, através do artigo 79, se limitou a prever a realização de programas de “formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades” por parte da União, não contemplando o entendimento expresso nas Diretrizes sobre a prioridade de atuação e formação de professores indígenas. Em 1999, a Resolução CNE/CEB Nº 2, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, em seu artigo 9º estabeleceu que as escolas em Nível Médio na Modalidade Normal podem organizar propostas na área de “educação nas comunidades indígenas”, além de outras áreas de atuação.

O Parecer 14/1999 destaca a importância da prioridade de atuação dos professores indígenas e da realização de programas de formação inicial e continuada específicos para a efetivação de uma educação escolar específica diferenciada. Para assegurar sua prioridade de atuação, como os textos anteriores coloca a necessidade de realização de concursos específicos, mas avança ao apontar a possibilidade de contratação temporária dos professores que não tenham concluído sua habilitação. Em relação ao perfil do professor a ser formado o Parecer define como necessárias capacitações para: elaboração de currículos e programas de ensino específico, produção de material didático, ensino bilíngue, linguística e sociolinguística, produção de pesquisas de cunho antropológico e linguístico, compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático, etc. O Parecer também recomenda sobre o perfil dos especialistas formadores de professores indígenas, apontando para a necessidade de relativização do peso da formação acadêmica diante de outros requisitos como experiência e sensibilidade para trabalhar com as questões próprias da educação diferenciada:

A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de linguística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apoiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos. (Parecer CNE/CEB 14/1999)

A Resolução 03/1999, assegura aos professores indígenas a sua prioridade de atuação na escola diferenciada, a formação em serviço e estabelece que essa formação será específica e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 12 Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida. (Resolução CNE/CEB 03/1999)

O PNE, de 2001, contempla entre suas metas e objetivos a constituição da carreira do magistério indígena e realização de concurso público específico nos sistemas estaduais, oferta de programas contínuos de formação, programas especiais para a formação em nível superior e promoção de programas de formação a distância em nível fundamental e médio para professores indígenas.

Em 2002, como mencionado anteriormente, o MEC lançou os RCNEI e em 2002 o programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena, integrante do pacote PCNs em Ação, ambos voltados essencialmente para os professores indígenas. Também em 2002, lançou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que expressam a necessidade de um processo de formação permanente que permita aos professores indígenas cursarem o ensino superior, a necessidade de instâncias administrativas que

viabilizem esse processo de formação e a participação dos professores indígenas no processo educacional (Gilberto, 2009).

No que tange aos programas de formação, a publicação “O governo e a educação escolar indígena, 1995-2005” destaca o apoio do MEC a programas de formação de professores indígenas desenvolvidos por organizações indígenas e de apoio, mas não detalha quais são esses programas (MEC, 2002). No período de 2003 a 2006 a SECAD financiou 67 propostas de formação inicial (magistério intercultural) e continuada de professores indígenas em todo o país. Entre as propostas contempladas podemos destacar a formação de 80 professores Kaingang na modalidade normal, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e duas propostas de formação continuada de professores Kaingang no Rio Grande do Sul, uma da Secretaria Estadual da Educação, contemplando 40 professores e outra da Fundação Universidade Regional Integrada de Santo Ângelo (URI) em parceria com outras instituições, contemplando 60 professores (MEC, 2007b).

Em 2005 o MEC lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, PROLIND, que tem como principal ação o fomento à criação de cursos de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas nas instituições públicas de ensino superior. Por meio desse programa o MEC intenciona fortalecer e ampliar a oferta da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio nas aldeias com professores indígenas graduados (MEC, 2007b). Até o momento já foram publicados quatro editais nos anos de 2005, 2008, 2009 e 2010. No “Balanço da gestão da Educação 2003-2010”, publicado no site do MEC, consta que em 2010 havia 1.564 professores indígenas em formação em 23 licenciaturas interculturais (MEC, 2012).

Este programa foi antecedido por pelo menos duas experiências de formação de professores indígenas, uma pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, que formou a primeira turma com 198 professores de 35 povos indígenas no período de 2001 a 2005, outra pela Universidade Federal de Roraima – UFRR, que em 2003 abriu sua primeira turma para 60 professores indígenas e no ano de 2007 estava formando 180 professores.

No Documento Final da I CONEEI, as questões relativas a formação de professores estão contempladas na “Parte 3 – das modalidades do ensino na educação escolar

indígena”, na unidade Ensino Superior, onde quatro dos dez itens destacados abordam essa temática. O item 6 menciona a criação de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas com socialização dos resultados para as comunidades. O item 8 reitera pontos já presentes nas leis e normas da área e apontam para que o MEC e demais órgãos governamentais priorizem recursos financeiros para a formação inicial e continuada de professores indígenas, habilitando para ensinar com qualidade tanto conteúdos indígenas como não indígenas. O item 9 coloca a necessidade de que o MEC em parceria com as comunidades e outros parceiros avaliem de forma específica os cursos de formação de professores indígenas e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade. Por fim o item 10 se refere à necessidade de aperfeiçoamento do PROLIND e sua transformação em política permanente (MEC, 2009).

A visão sobre a formulação da base legal, ações do MEC e alguns números da educação escolar indígena apontam que essa modalidade de ensino ganhou espaço e vem crescendo rapidamente na política pública de educação a partir da década de 1990. Mas se de um lado as diferenças em relação à forma como a educação indígena era vista e executada antes da Constituição e depois demonstram uma inflexão no tratamento dessa temática por parte do governo federal, por outro, essa mudança não deixa de se dar numa perspectiva de inclusão; conforme Grupioni: partiu-se da proposição de políticas diferenciadas, alcançou-se “políticas de inclusão, que estendiam aos índios políticas gerais, formuladas para outros segmentos da sociedade nacional” (2008, 48). O autor afirma que nas últimas duas décadas a escola se universalizou entre os povos indígenas no país, mas avalia que “Ainda que vista e constituída como uma ruptura, essa nova política deu sequência a processos de imposição da instituição escolar entre grupos indígenas, ampliando, e muito, seu alcance” (2008, 15).

Ele também observa que a descentralização das ações da educação para os estados não surtiu os efeitos esperados pelos gestores dessa política cuja expectativa era de que as secretarias constituíssem equipes técnicas para o tratamento diferenciado da educação escolar indígena e desenvolvessem, em parceria com as comunidades e instituições relacionadas ao tema, ações alinhadas com os marcos legais e a coordenação nacional do MEC. O autor também refere que de forma contrária ao

discurso institucional, o que se construiu em nível federal é mais uma política de governo, vulnerável às mudanças de gestão, do que de Estado. Em relação a este último ponto, é possível ponderar que ainda que padeça de uma fragilidade diante das mudanças de governo, a política nacional de educação escolar indígena não deixa de manter continuidades relevantes nas duas últimas décadas, uma delas parece ser o projeto de universalização de todos os níveis da educação básica nas aldeias, mas podemos apontar também a permanência de uma coordenação nacional da política de educação escolar indígena e a manutenção de espaços participativos com representação indígena em sua gestão.

Por fim, se os documentos e políticas desenvolvidos até o momento apontam para a inclusão da educação diferenciada no sistema de ensino, em outro sentido a atuação de muitos professores e comunidades indígenas tenciona para a especificidade no tratamento dessa educação num movimento de apropriação sobre as instituições escolares nas aldeias (Bergmaschi, 2005). O Relatório da I CONEEI, elaborado com a participação de comunidades e professores indígenas de todo o país, aponta, como vimos, para a autonomização da educação escolar indígena propondo a criação de um sistema próprio, dando mostras das disputas que se fazem em torno da gestão e execução dessa educação e das diferenças de expectativas entre Estado e sociedades indígenas na efetivação da escola diferenciada.

### 3. Educação escolar indígena no RS – breve histórico

No Rio Grande do Sul, os povos indígenas também tiveram suas primeiras experiências de escolarização por meio da atuação de missionários, inicialmente a partir das reduções jesuíticas até meados do século XVIII. Após esse período não há conhecimento de experiências escolares entre os Guarani antes do século XX (Bergamaschi, 2005). Entre os Kaingang, os dados remontam ao começo do século XX, havendo relatos de que a primeira escola foi instalada pelo SPI na Terra Indígena (TI) de Ligeiro e durante as décadas de 1920 e 1930 muitos outros aldeamentos também passariam a contar com estabelecimentos escolares (Bergamaschi, 2005).

Dados da Secretaria de Educação<sup>12</sup> demonstram que entre as escolas em funcionamento no ano 2000, a mais antiga iniciou suas atividades em 1931, Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Retánh Leopoldino, anteriormente denominada Escola Indígena Leão XIII, na Terra Indígena de Monte Caseiros, município de Muliterno, atendendo alunos da etnia Kaingang (Estado do Rio Grande do Sul, 2000b). Na década de 1950, outras três entrariam em funcionamento nas terras indígenas de Carreteiro (1953), Nonoai (1954) e Serrinha. Na década de 1960, 16 escolas entraram em funcionamento, cinco na Terra Indígena da Serrinha, quatro em Guarita, duas em Nonoai e uma em cada uma das seguintes terras indígenas: Inhacorá, Votouro, Ligeiro, Ventarra, Guabiroba; esta última atendendo uma comunidade Guarani, as demais todas atendendo alunos Kaingang. Durante a década de 1970 mais duas escolas passaram a funcionar em Nonoai e na década de 1980, mas oito escolas entraram em funcionamento, sendo quatro na Terra Indígena de Guarita (uma Guarani), duas em Nonoai (uma Guarani), uma em Votouro e outra em Rio da Várzea. Para a década de 1990 os dados informam que entraram em funcionamento mais 11 escolas em terras indígenas, três em Guarita e em Nonoai, duas em Cacique Doble, e uma na Serrinha e outra em Monte Caseiros (Apêndice C).

---

<sup>12</sup> Esses dados estão detalhados em tabela no Apêndice C. Esta foi elaborada a partir do cruzamento de informações das tabelas “Dados sobre a Regularização das Escolas Indígenas” (Rio Grande do Sul, 2002b) e “Quadro de dados das escolas indígenas no RS – 2000” (Estado do Rio Grande do Sul, 2000b) com informações do Ofício Circular GAB/DP/Nº 39/2001, da Secretaria Estadual de Educação (Estado do Rio Grande do Sul, 2001).

É provável que os dados da Secretaria de Educação não contemplem todas as escolas em terras indígenas no período de 1931 a 1997, abrangido pela tabela (Apêndice C), a considerar-se, por exemplo, que não foi possível identificar entre esses dados a escola referida por Bergamaschi que seria a primeira a entrar em funcionamento no Estado, bem como outra que teriam surgido nas décadas de 1920 e 1930. O caso da escola Clara Camarão, cujo ano de início de funcionamento consta como 1991, mas na prática seu início de funcionamento remonta pelo menos a 1970, quando sob a designação de Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão sediou o curso de formação de monitores bilíngues Kaingang e Guarani, sinaliza que esses dados poderiam ser potencializados se confrontados com dados históricos, especialmente de fontes orais, o que infelizmente não foi possível realizar dentro do recorte dessa pesquisa. Contudo esses dados permitem formar alguma imagem, ainda que não muito nítida, sobre o processo de implantação de escolas nas aldeias no Rio Grande do Sul.

Em relação à dependência administrativa das escolas, 20 foram criadas pela FUNAI, 6 na década de 1960, 2 na década de 1970, 8 na década de 1980 e 4 na década de 1990. Os dados também informam uma escola com dependência administrativa do estado e da FUNAI para o ano de 1953 e duas outras com dependência administrativa municipal e da FUNAI para os anos de 1967 e 1991. As informações do Apêndice C também indicam que a FUNAI teria criado duas escolas no ano de 1992, depois do Decreto Nº 26/1991 (que repassou as atribuições do campo da educação indígena para o MEC e as secretarias de educação), o que não seria impossível, se considerarmos que várias escolas da FUNAI só foram transferidas para o estado na década de 2000. Também corroborando esse dado, Grupioni comenta que assim como os estados tiveram resistência em acolher as demandas da educação indígena a partir do decreto 26 e da portaria interministerial 559/1991, parte do corpo técnico da FUNAI resistiu em abrir mão da gestão da educação escolar indígena.

Silvio Coelho dos Santos em pesquisa acerca da oferta de educação escolar para alunos indígenas em 1975 identificou 28 escolas nos 19 postos da região sul. A pesquisa não detalha o número de escolas por estado, contudo conforme mapa à página 40 do seu livro “Educação e sociedades tribais”, os sete postos pesquisados no Rio Grande do Sul foram: Água Santa, Cacique Doble, Guarita, Inhacorá, Ligeiro, Nonoai e Votouro. Nessas

escolas atuavam 16 monitores bilíngues, cerca de 8 professores vinculados às redes municipais ou estadual e 11 normalistas vinculados à FUNAI.

Santos também oferece dados sobre a matrícula de alunos indígenas nas escolas no interior dos postos da FUNAI. Os dados apresentados na publicação, contudo apresentam inconsistências em algumas totalizações. Analisando o quadro publicado pelo autor, foi possível identificar essas inconsistências, chegando a um total de 1.646 matrículas na região Sul, 457 (27,7%) no Rio Grande do Sul. Abaixo, expomos o quadro com correções. Na parte pontilhada da tabela, constam os dados conforme publicados no livro, à exceção do valor em lilás. Em vermelho são os valores originais da tabela com erro:

Alunos matriculados por série na região Sul entre 1973-1974

Estado	Pré (monitor)	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	Total	Totais corrigidos	Diferenças
Paraná	345	224 <sup>A</sup>	85	59	35 <sup>A</sup>	1	-	490	749	259 <sup>A</sup>
Santa Catarina	205	87	98	36	14	-	-	335	440	105 <sup>A</sup>
Rio Grande do Sul	100	175	62	67	33	14	6	562	457	105 <sup>B</sup>
Total	86	486	245	162	82	15	6	1.387 <sup>C</sup>	1.646	
								1.082 <sup>C</sup>		
<b>Totais corrigidos</b>	<b>650</b>	486	245	162	82	15	6	1.646		
Diferença	564 <sup>A</sup>									

**A** - Valores excluídos da soma.

**B** - Valor excedente no total.

**C** - O primeiro valor, 1.387 corresponde a soma dos valores originais da coluna, mas não corresponde à soma dos valores originais da linha; a soma dos dados originais dessa linha seria o segundo valor em lilás, não publicado, 1.082.

Na elaboração da tabela, o autor reuniu sob a denominação de “pré” todas as turmas sob orientação de monitores. Santos observa que em alguns postos era costume chamar “1ª série Fraca” ou “B” para as turmas dos monitores e “1ª série Forte” ou “A” para as turmas sob orientação dos professores não indígenas (Santos, 1975), evidenciando o preconceito com que eram tratados os monitores. Com a correção dos

totais, chegamos ao número de 650 alunos atendidos por monitores bilíngues, 100 no Rio Grande do Sul. Somando o total de alunos no “pré” ao número de alunos matriculados na primeira série para a região Sul, chegamos ao dado de 1.136 alunos, 69% do total.

No que diz respeito à gestão da educação escolar indígena no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação se antecipou à obrigatoriedade legal instituída através do Decreto 26/1991, que retira a responsabilidade exclusiva da FUNAI no atendimento da educação escolar indígena. Segundo Bergamaschi, a Secretaria “preocupa-se com a temática desde 1988, a partir da criação do Grupo de Propostas Pedagógicas Específicas” (Bergamaschi, 2003, 43). Em 1989, a nova Constituição estadual estabelece a responsabilidade do estado no atendimento da educação escolar indígena e na implementação de formação qualificada para os professores indígenas. No mesmo ano, através da Portaria Ato/SE 09398, a Secretaria criou a Comissão de Educação Indígena – CEI, destinada a elaborar uma proposta de educação indígena, com ênfase no ensino bilíngue, entre os integrantes da Comissão foram nomeados três monitores bilíngues<sup>13</sup>. Neste mesmo ano também é assinado um acordo de cooperação técnica entre a Secretaria e a FUNAI (Acordo 004), para distribuição de merenda e material didático para escolas indígenas (Bergamaschi, 2003, Anexo – Quadro 2). Em 1995, a Portaria Estadual nº 01294 criou o Núcleo de Educação Indígena – NEI, em adequação à Portaria Interministerial 559/1991 que estabelece a sua criação em todas as secretarias estaduais de educação. De acordo com a sua portaria de criação, o NEI é um Grupo de Trabalho com a função de apoiar e assessorar a educação indígena no Rio Grande do Sul.

A regularização das escolas indígenas no estado iniciou em 1992 com o primeiro processo de transferência de escola indígena para a Secretaria de Educação. Tal transferência efetivou-se em 1995 (Bergamaschi, 2005, 44). Em 1996, foi celebrado um convênio entre o estado e a FUNAI, por meio do qual esta cedeu à Secretaria os imóveis e benfeitorias de escolas repassadas ao estado (Decreto Legislativo 8112, 1996). Contudo, a transferência da maioria das escolas sob responsabilidade da FUNAI para o estado se concretizou no ano de 2002. O Ofício Circular do Gabinete do Departamento Pedagógico da SEE-RS Nº 39, de 03 de julho de 2001, que estabeleceu os procedimentos para a

---

<sup>13</sup> Os monitores eram: Agostinho Verá Moreira, da etnia Guarani e Moacir Venhkág F. Doble e Natalino Góg Crespo, da etnia Kaingang.

regularização das escolas localizadas em Terras Indígenas, lista 21 escolas com Portaria de criação da FUNAI que deveriam ser assumidas pelo estado (Estado do Rio Grande do Sul, 2001). Essas escolas, juntamente com outras 20 estaduais e municipais, tiveram seus decretos de criação como escolas estaduais indígenas assinados em 2002.

Em decorrência das responsabilidades assumidas com a educação escolar indígena, em especial a partir da Resolução 03/1999, que estabelece que os professores das escolas indígenas são prioritariamente indígenas e têm direito à formação em serviço, e considerando o perfil de formação dos professores indígenas do estado, no ano de 2000 a SEE estabeleceu critérios diferenciados para a contratação emergencial de professores indígenas, permitindo a contratação de docentes que estivessem cursando o ensino fundamental para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Estado do Rio Grande do Sul, 2000a). No ano de 2002 o total de professores indígenas contratados emergencialmente nas escolas indígenas do estado chegou a 198, representando aproximadamente 70% do corpo docente dessas escolas. Entre os professores indígenas contratados, 45 atuavam nas séries finais do ensino fundamental (Estado do Rio Grande do Sul, 2002).

O Censo Escolar Indígena aponta que em 1999 havia 89 professores das etnias Kaingang e Guarani nas escolas indígenas do estado, representando 37,2% dos professores dessas escolas (Ministério da Educação, 2001, 2007). De acordo com os dados da tabela a seguir, em 1999, 43,6% dos professores indígenas que atuavam em escolas nas aldeias tinha formação em nível de ensino fundamental, completa ou incompleta, 29,8% tinha formação em Magistério Indígena, sendo que 47,9% tinha formação em ensino médio e apenas 8,5% dos professores tinham formação em nível superior.

**Nível de formação dos Professores Indígenas no Rio Grande do Sul em 1999**

Nível de formação	Professores indígenas	Professores indígenas e não indígenas
Fundamental Incompleto	12	12
Fundamental Completo	29	33
Médio – Magistério Completo	7	87
Médio – Magistério Indígena	28	28
Médio – outra formação completa	10	41
Superior com Magistério	6	29
Superior sem Magistério	2	13
<b>Total Professores</b>	<b>89*</b>	<b>239*</b>

Censo Escolar Indígena – 1999

\* O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino. O total da tabela representa o total de professores, não a soma dos valores das colunas.

Comparando dados sobre a formação de professores indígenas e não indígenas<sup>14</sup> nas escolas específicas no estado, observamos que em 1999 o corpo docente nas escolas indígenas do estado já apresentava um grau de formação superior em relação ao que se verifica para o conjunto de escolas no país para o mesmo ano e essa diferença se mantém em 2005. Em relação ao estado, observamos que o percentual de professores que não tinham concluído o ensino fundamental passou de 12,8% em 1999 para 0,7% em 2005. Neste ano, o percentual de professores com ensino fundamental completo e incompleto foi de 23,2%, com ensino médio completo foi de 45,2% e 31,6% com ensino superior. Na medida em que se reduziu o contingente com ensino fundamental e médio, o contingente com ensino superior quase dobrou.

**Escolaridade de professores em escolas localizadas em terras indígenas**

Escolaridade de professores	Rio Grande do Sul		Brasil	
	1999	2005	1999	2005
<b>Ensino fundamental incompleto</b>	4,9%	0,7%	23,2%	9,9%
<b>Ensino fundamental completo</b>	13,6%	22,5%	20,8%	12,1%
<b>Ensino médio</b>	64,2%	45,2%	50,3%	64,8%
<b>Ensino superior</b>	17,3%	31,6%	5,7%	13,2
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%

(Dados: MEC, 2000; INEP, 2007)

Em 2001 a SEE-RS realizou pela primeira vez concurso público para os cargos de Professor de Ensino Fundamental – Séries Iniciais: quatro primeiras séries em Língua Kaingang e Professor de Ensino Fundamental – Séries Iniciais: quatro primeiras séries em Língua Portuguesa, com conhecimentos em Língua Kaingang (Estado do Rio Grande do Sul, 2003). Dos 32 inscritos, 20 foram aprovados e nomeados, incluindo dois professores não indígenas.

Recentemente a Secretaria Estadual realizou novo concurso com provas específicas para o preenchimento de 70 vagas para professores indígenas<sup>15</sup>, 15 para

<sup>14</sup> Enquanto o Censo Escolar Indígena de 1999 especifica o grau de formação de professores indígenas e não indígenas, os dados do Censo Escolar de 2005 se restringem ao total de professores, inviabilizando uma comparação entre os níveis de formação apenas dos professores indígenas.

<sup>15</sup> Conforme o Edital de Concurso N° 01/2011, da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, destinado ao preenchimento de 10.000 vagas para o cargo de professor da rede estadual de ensino, as vagas específicas para professores indígenas foram distribuídas entre os seguintes cargos: Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Guarani (15 vagas), Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Kaingang (25 vagas), Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa com conhecimento de Língua Kaingang (25 vagas) e Professor de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Língua Kaingang (5 vagas) (Estado do Rio Grande do Sul, 2012a).

professores Guarani e 55 para professores Kaingang, abrangendo 17 Coordenadorias Regionais de Educação, 12 com escolas Guarani e 10 com escolas Kaingang. Conforme o Edital do concurso (Estado do Rio Grande do Sul, 2011b), as vagas em questão são exclusivas para professores indígenas, devendo os candidatos apresentar Declaração de Pertencimento a uma comunidade indígena fornecida pela liderança com chancela da FUNAI ou do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, CEPI, no ato da posse. A tabela abaixo, elaborada a partir da “Lista de Aprovados/Reprovados Após os Recursos” (Estado do Rio Grande do Sul, 2012a), apresenta dados sobre o número de candidatos aprovados por etnia e por coordenadoria de ensino.

**Número de candidatos aprovados para vagas de professor Kaingang ou Guarani – Edital de Concurso Nº 15/2012**

CRE	Kaingang	Guarani	Total Aprovados
1 <sup>a</sup>	3	-	3
2 <sup>a</sup>	-	-	-
4 <sup>a</sup>	-	-	-
7 <sup>a</sup>	6	-	6
8 <sup>a</sup>	-	-	-
11 <sup>a</sup>	-	-	-
12 <sup>a</sup>	-	-	-
14 <sup>a</sup>	-	1	1
15 <sup>a</sup>	10	1	11
20 <sup>a</sup>	4	1	5
21 <sup>a</sup>	43	-	43
28 <sup>a</sup>	-	1	1
39 <sup>a</sup>	7	-	7
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>4</b>	<b>77</b>

(Dados: Estado do Rio Grande do Sul, 2012a)

No total se inscreveram 176 candidatos indígenas, 162 da etnia Kaingang e apenas 14 da etnia Guarani, e foram aprovados 77, sendo 4 da etnia Guarani e 73 da etnia Kaingang, 43 só na 21<sup>a</sup> CRE<sup>16</sup>. O número de aprovações que foi de cerca de 50% em relação aos candidatos que realizaram a prova para os cargos específicos de professores indígenas, pode ser considerado alto se comparado com o número de aprovações para todos os cargos de professor abrangidos pelo mesmo edital – ao todo foram aprovados 5.224 candidatos representando 8,2% do total de candidatos inscritos neste concurso (Estado do Rio Grande do Sul, 2012b). Ao todo, 79 candidatos para os cargos de professor

<sup>16</sup> A 21<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Ensino, sediada no município de Três Passos, com doze escolas Kaingang e uma Guarani é a coordenadoria que agrupa o maior número de escolas indígenas no estado. Em 2011 atendeu a 2.082 alunos, mais de um terço dos estudantes indígenas em todas as escolas específicas no estado (SEE, 2011a).

indígena foram reprovados e 20 não compareceram para realizar a prova. Do total de candidatos, apenas 3 se inscreveram para as 5 vagas de Professor de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Língua Kaingang, dois foram reprovados e um não compareceu à prova.

No âmbito da formação inicial de professores indígenas, em 2001 foi criada a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio de Formação de Professores Kaingang Bilíngues, porém, tal iniciativa se realizou ao final de uma gestão e duas outras se seguiram sem que a escola fosse inaugurada. Em 2011 o Ministério Público Federal em Santo Ângelo acionou a Secretaria Estadual solicitando que a escola, cujas instalações físicas foram concluídas em 2004, entrasse em funcionamento (Brasil, 2011). Em reunião do NEI em 07 de novembro de 2011, técnicos da SEE-RS informaram que atualmente tramita seu processo de autorização com nova designação, Instituto Estadual de Educação Inhacorá, que deverá oferecer ensino médio politécnico e técnico além do magistério. Também foi informado que atualmente tramitam na SEE-RS sete processos de solicitação de escolas indígenas de ensino fundamental para oferecerem ensino médio.

Dados preliminares do Censo Escolar de 2011 organizados pela Secretaria Estadual de Educação informam que o estado tem atualmente um conjunto de 73 escolas indígenas, 50 atendendo ao público Kaingang e 23 ao público Guarani, sendo cinco municipais e as demais estaduais (Estado do Rio Grande do Sul, 2011a). Essas escolas em 2011 atenderam a um total de 6.019 estudantes indígenas<sup>17</sup>, 5.583 no ensino fundamental, 133 na educação infantil e 303 na educação de jovens e adultos, abrangendo 16 coordenadorias regionais de educação.

Dados do Censo Escolar Indígena 1999 e do Censo Escolar 2005 mostram que naqueles anos o número de alunos matriculados em escolas indígenas do Rio Grande do Sul era de 3.057 e 4.365 alunos respectivamente (Ministério da Educação, 2001; 2007). Comparando com os 6.019 matriculados em 2011, observamos que no intervalo de pouco mais de uma década o número de matrículas em escolas indígenas no estado quase dobrou. Tendo em vista a tendência de crescimento das escolas indígenas e o

---

<sup>17</sup> De acordo com Rodrigo Venzon e João Fortes, assessores da SEE-RS, não estão incluídas nesse dado aquelas escolas que estão vinculadas como anexo a escolas não indígenas.

quantitativo de alunos no ensino fundamental, podemos supor que há uma demanda grande de nível médio nas aldeias, bem como de formação de professores em nível superior para o atendimento a essa demanda.

Conforme comentado anteriormente, a conquista de garantias legais e de espaços nas políticas públicas e em especial na educação escolar se deu com a participação ativa das comunidades indígenas nas lutas pelos seus direitos, desde a década de 1980. No Rio Grande do Sul, em 1991 foi criada a Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani – APBKG, com o propósito de ser um “instrumento de luta pela oferta e garantia do ensino diferenciado e de qualidade” para os povos indígenas (Belfort, 2005, 16). A professora Kaingang Maria Inês Freitas comenta que a Associação “teve função determinante nas discussões propostas para a educação escolar indígena, especialmente na formação de professores”, tendo atuado como indutora na realização do primeiro curso de formação de professores bilíngues em nível de ensino médio no estado em 1993 (Freitas, 2009). A professora também relata que na década de 1990, quando criada a Coordenação dos Povos Indígenas do Brasil, CAPOIB, esta contou com a participação de duas lideranças Kaingang que representavam os povos da região Sul, Jovino Sales e Bruno Ferreira, este último professor e pesquisador da educação indígena.

Recentemente os professores conquistaram uma representação junto à equipe técnica da SEE na coordenação das ações de educação escolar indígena e, pela primeira vez, a Secretaria conta com um assessor indígena para atuar nessa área, João Maria Fortes. Ele é professor bilíngue da etnia Kaingang e estudante do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua na Secretaria desde maio de 2011, compondo a equipe responsável pela educação indígena. Por fim, os professores indígenas contam atualmente com representação no Núcleo de Educação Indígena da SEE, que se reúne com periodicidade mensal realizando reuniões específicas para os povos Kaingang e Guarani. Além dos representantes indígenas, o Núcleo conta com a participação de pessoas responsáveis pelas escolas indígenas nas coordenadorias regionais de educação, equipe técnica da SEE e eventualmente professores e pesquisadores universitários e entidades indigenistas.

#### 4. Educação escolar entre os Kaingang no Rio Grande do Sul

Para o Rio Grande do Sul, os dados do Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena – SIASI, da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, referentes ao ano de 2010 revelaram 19.639 pessoas indígenas cadastradas nesse Sistema, 17.515 pertencentes à etnia Kaingang e 2.121 pertencentes à etnia Guarani (Antunes, 2011). O Censo Demográfico do IBGE, por sua vez aponta uma população indígena de 34 mil pessoas no estado no ano de 2010, sendo que aproximadamente 18 mil vivem em terras indígenas, enquanto cerca de 15 mil vivem fora de terras indígenas (IBGE, 2010b).

Os Kaingang, pertencentes à família linguística Jê, estão entre os povos indígenas mais numerosos do território brasileiro. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelam que a população Kaingang no país é de 37.470 indivíduos, constituindo a terceira etnia indígena mais numerosa do país (IBGE, 2012b). Essa população distribui-se em 31 Áreas Indígenas, AI, nos estados do Rio Grande do Sul (12 AI), Santa Catarina (5 AI), Paraná (12 AI) e São Paulo (2), conforme dados do site Portal Kaingang<sup>18</sup>. Santos informa que em 1975 havia 6.615 indivíduos Kaingang aldeados em postos indígenas distribuídos entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, além de um contingente expressivo de indivíduos vivendo fora dos postos em propriedades rurais e alguns coletivos Kaingang vivendo nas cercanias do rio Uruguai, entre o Rio Grande do Sul e Santa Catarina e em São Miguel do Oeste, SC (Santos, 1975).

Tradicionalmente o território Kaingang abrangia espaços desde as bacias hidrográficas do rio Tietê até as bacias do Atlântico Sul, além da província de Misiones, na Argentina (Laroque, 2009), progressivamente ocupados a partir dos primeiros povoamentos no século XVII e XVIII (Santos, 1975; Freitas, 2008). Durante o século XIX, conforme Laroque, alguns grupos passaram a ser alvo de missões jesuítica<sup>19</sup>, capuchinha e luterana. O autor relata que a missão jesuítica iniciada a partir de 1845, não teve o mesmo êxito que tivera com os Guarani entre os Kaingang e que os padres se queixavam da indiferença religiosa destes e da dificuldade em aprender o idioma nativo, constituindo

---

<sup>18</sup> Site mantido pela antropóloga Juracilda Veiga e pelo linguista Wilmar D'Angelis. <<http://www.portalkaingang.org>>

<sup>19</sup> Conforme Laroque, depois da expulsão pombalina em 1759, padres jesuítas vieram da Argentina, de onde haviam sido expulsos pelo ditador Rosas e estabeleceram-se no Brasil no período de 1845 a 1867, quando foram oportunamente aproveitados pelo governo na catequização de coletivos nativos (Laroque, 2009).

a missão uma árdua tarefa: “A catequese dos Kaingang foi possivelmente uma das tarefas mais difíceis dos padres espanhóis em sua passagem pelo Sul do Brasil. Revelava-se ela, outrossim, tão árdua, que quase ninguém queria abraçá-las (...)”. (Azevedo, apud Laroque, 2009, 36). Mesmo assim, a chegada dos missionários coincide com a formação de alianças entre lideranças Kaingang e o governo do estado durante um período em que se constituía uma política oficial de aldeamentos, segundo Laroque. O autor comenta que após uma visita de duas lideranças Kaingang a Porto Alegre a convite do Padre Bernardo Parés e do Tenente D. José Joaquim Oliveira, a convite destes últimos, no processo de negociações com o governo, alguns Kaingang passam a demonstrar interesse em terem casas como as dos brancos, levantar uma igreja semelhante a que viram na capital e também em ter uma escola.

Segundo Laroque, a realização de um congresso Sinodal em São Leopoldo em 1897 foi motivador para que a partir de 1900 pastores luteranos passassem a realizar viagens junto a populações Kaingang em áreas de colonização alemã no norte do estado. Após um encontro com o presidente do estado, Borges de Medeiros, receberam auxílio do governo na forma de passagens de trem para atuarem junto aos nativos. Inicialmente bem recebidos pelos indígenas, a partir de 1904 passaram a enfrentar obstáculos ao seu trabalho em razão da oposição de alguns coronéis, o que enfraqueceu sua atuação junto aos Kaingang (Laroque, 2009).

A missão capuchinha chegou ao estado em 1896, nas figuras dos padres Bruno de Gillonnay e Leon de Monsappey e se instalou em terras onde hoje se situa o município de Caxias do Sul. Dois anos depois chegaram mais quatro missionários e a partir de 1900 passaram a atuar em paróquias em Vacaria e Lagoa Vermelha onde tiveram contato com populações Kaingang. Conforme Laroque, em 1909, Frei Bruno interveio junto ao governo do estado e obteve auxílio para a contratação de um professor agenciado pelo Frei para atuar junto aos Kaingang nos limites da paróquia de Lagoa Vermelha, onde hoje se situa o município de Cacique Doble (Laroque, 2009). O relatório elaborado em 1914 pelo Frei capuchinho Bernardin D’Apremont acerca da Missão Capuchinha no Rio Grande do Sul testemunha a atuação desse professor junto aos Kaingang entre os anos de 1909 e 1913. Tratava-se Ricardo Zeni, que fora nomeado “Professor de Catequese dos índios de Lagoa

Vermelha” em despacho da Secretaria do Estado para os Negócios do Interior e do Exterior em 09 de outubro de 1909 (D’Apremont & Gillonnay, 1976, 73).

Em carta escrita a Carlos Barbosa, Presidente do Estado na época, o Frei ofereceu um “modesto” relatório referente aos indígenas em Lagoa Vermelha, propondo meios para a “civilização e moralização” dos Kaingang entre os quais estava a escola:

Os índios daquele toldo são aproximadamente 120 famílias com uma população média de 500 pessoas. Habitam em miseráveis palhoças, não têm camas, nem móveis, andam seminus. Seguidamente deixam suas palhoças e percorrem as florestas para caçar, pescar e roubar. São muito preguiçosos. Todavia, quando as circunstâncias o exigem, são capazes de sujeitar-se a um trabalho regular. Cada família tem sua cabana. Admitem, em princípio, a monogamia e a indissolubilidade do matrimônio. Parecem inteligentes e mansos, mas como não têm oportunidade de promoção, pode-se dizer que permanecem sempre crianças, embora adultos. Reconhecem e aceitam um chefe a quem obedecem. (D’Apremont & Gillonnay, 1976, 73)

Diante do contexto que visualizava, o Frei enunciou as medidas que considerava necessárias para civilizar os Kaingang daquela região. Como mencionado no primeiro capítulo em relação ao perfil de professor necessário para a atuação na escola para os povos indígenas do SPI, os padres também reconheciam a necessidade de um perfil diferenciado para atuar com as crianças e jovens indígenas:

Será necessário nomear um Diretor encarregado dos índios; poderia ter o título de professor público, deveria ter as funções e ser portador de dotes diferentes dos outros professores. Os índios são volúveis, incapazes de uma atenção prolongada. A função do Diretor deveria ocupar-se com a direção e aconselhamento e a encorajar cada família no trabalho da agricultura e no cuidado dos próprios interesses. Em resumo, deveria ser pai destes índios. Indiquei ao Senhor Coronel Alves de Moraes um professor municipal de S. João de Montenegro que parece ser portador dos predicados exigidos para um cargo tão importante e delicado. (D’Apremont & Gillonnay, 1976, 73-74)

Como resposta às solicitações do Frei realizadas em audiência e por escrito, em Ato do Governo, na mesma data Carlos Barbosa abriu um crédito extraordinário sobre o excedente do orçamento da Instrução Pública a fim de promover a “catequese dos índios de Lagoa Vermelha”. O texto oficial, assim como outros documentos da época descreve as populações indígenas como um segmento social que ainda não deu sua efetiva contribuição para a sociedade nacional e aposta no ensino catequético como meio para modificar seus modos de vida:

O Governador do Rio Grande do Sul,  
 - considerando que chegou enfim o tempo de servir, como fonte de trabalho, dos numerosos grupos de índios que vagueiam através das florestas do Estado;  
 - considerando em segundo lugar que este trabalho deve ser preparado pela catequese dos ditos índios, mediante um ensino adequado e ministrado por pessoal escolhido para este fim e,  
 - considerando, enfim, que o projeto exige despesas não previstas no atual orçamento, ordena (...) abrir um crédito extraordinário na importância de 5.800\$000, cinco contos e oitocentos mil réis, sobre o excedente do orçamento da Instrução Pública no atual exercício.” (D’Apremont & Gillonnay, 1976, 75)

O Frei Alberto Victor Stawinski, ao comentar a atuação do Frei Bruno de Gillonnay junto aos Kaingang de Cacique Doble, relata que a escola iniciou com 40 alunos indígenas matriculados. O projeto de escola aplicado ancorava-se na catequização e alfabetização articuladas com a aprendizagem para o cultivo da terra e visava à melhoria das condições de vida dos Kaingang “pelos seus próprios esforços” (Stawinski, 1976, 256). Neste modelo, obviamente aos Kaingang caberia aprender, praticar e aplicar esses ensinamentos adotando modos de vida semelhantes aos dos colonos da região, devendo espelhar-se nestes inclusive:

Com a ajuda dos colonos italianos, Frei Bruno construiu, em madeira, o prédio escolar e a casa residencial do professor. Arranjou o material escolar indispensável ao funcionamento da escola. (...) Além disso distribuiu sementes de milho, feijão, trigo, batatas, encarregando aos colonos italianos de ensinarem aos índios a maneira de plantar. A escola foi aberta com a matrícula de 40 alunos indigenistas. O velho cacique, Faustino Doble, tornou-se amigo íntimo de Frei Bruno, a quem chamava de “Papai Branco”. Na escola as crianças indígenas aprendiam a ler, escrever, rezar e cantar e no Toldo do Faxinal começaram a aparecer as primeiras roçadas de milho, feijão e batata. Com a introdução da escola, da catequese e do cultivo da terra, os índios sentiam-se mais tranquilos e felizes, pois estavam certos de que o Governo do Estado se interessava por eles. (D’Apremont & Gillonnay, 1976, 253-254)

Conforme Stawinski, Frei Bruno intencionava ampliar sua atuação junto a outros toldos Kaingang, Charrua, Capoerê e Nonoai, mas foi barrado por uma tendência de laicização por parte do Estado sobre a educação dos povos indígenas. Diante da perspectiva de corte dos recursos estatais para o empreendimento dos capuchinhos, Frei Bruno elaborou um relatório datado de 31 de março de 1911 sobre a situação dos Kaingang no Toldo do Faxinal a pedido do Secretário do Interior e da Justiça. No relatório o Frei presta contas sobre a utilização dos recursos despendidos pelo Governo relatando aquisição de sementes, ferramentas, machados, enxadas, roupas, gramofone, além da construção do prédio escolar e outras casas, auxílios para doentes e o salário do

professor (D'Apremont & Gillonnay, 1976). O Frei relata com entusiasmo os resultados obtidos com os recursos despendidos pelo Governo, entre estes refere em relação ao “desenvolvimento intelectual” dos nativos:

O índio é inteligente. Os alunos aproveitam visivelmente. Conversei com meninos da escola, que já falam bem claramente o português. Um deles me entregou uma carta de agradecimento escrita de seu próprio punho. Matricularam-se na escola cerca de cinquenta. Mas, não se pode esperar frequência contínua, porque a índole do índio não comporta a estabilidade. Por natureza e por educação ele precisa de mudança, de viagens. Querer obriga-lo à assiduidade seria afastá-lo para sempre. Mas, procurando atraí-lo com conselhos e persuasão, depois de ter dado de vez em quando o seu passeio no mato por alguns dias, ele volta com gosto para a escola. De maneira que, apesar daquela natureza vadia, o índio é capaz de receber, e de fato ele vai recebendo um desenvolvimento intelectual suficiente. (D'Apremont & Gillonnay, 1976, 255)

É interessante notar que para atingir a finalidade catequética e civilizadora da escola, o Frei aponta a necessidade de relativização sobre a ideia de assiduidade entre os estudantes indígenas, evidenciando que de alguma forma estes também “indianizavam” a escola<sup>20</sup>, requerendo adaptações sobre seu modelo e ao trabalho do professor. Também no texto do relatório enviado ao governo, o Frei aposta que a continuidade do trabalho missionário com os Kaingang levaria à nacionalização destes, evidenciando que os missionários, assim como o SPI viria a fazer em breve, também tinham a nacionalização dos nativos como horizonte de sua atuação – ou ao menos procuravam demonstrar ao governo que sim – e nisso o ensino da língua nacional através da escola era estratégico. Entre os resultados esperados pela ação missionária com auxílio do governo, estavam:

1º- Melhorar a condição dos índios pelos seus próprios esforços.

É claro que o Governo não pode encarregar-se do sustento de tanta gente. Por conseguinte é necessário que com o seu próprio trabalho o índio procure para si as coisas necessárias da vida. Ora, os conselhos e a direção do professor, como também a distribuição de sementes feita pelo Governo em tempo oportuno, é um estímulo contínuo e eficaz para o trabalho; e o trabalho é fonte e única fonte prática de bem-estar para o índio. De maneira que, continuando durante alguns anos o sistema adotado, podemos prever, num futuro não longínquo, uma condição de vida para o índio, na qual gozará, como fruto do seu trabalho, tudo o que torna a vida sofrível.

---

<sup>20</sup> Segundo Bergamaschi, mesmo nos limites de um modelo de escola ocidental os Guarani se apropriam da instituição escolar nas aldeias, a indianizam. Nas palavras da autora: “Uso o termo indianização para expressar o movimento de recriação da escola que observo na aldeia. Embora o modelo escolar advindo da cosmologia ocidental moderna se mostra forte, é possível perceber um modo próprio do fazer pedagógico e é esse movimento que aponta para uma escola diferenciada, que denomino aqui de ‘indianização’ da escola” (Bergamaschi, 2010, 145).

2º- Nacionalizar os índios. Enquanto o índio não falar a língua dos brasileiros, viverá isolado dos demais da nação. O conhecimento da língua portuguesa é o meio absolutamente necessário, para que ele possa sujeitar-se às leis do país, recorrer à proteção das autoridades etc... Enquanto não conhecer a língua, o índio será necessariamente, um pequeno Estado dentro do Estado. Mas, o único meio para introduzir a língua portuguesa na família indígena, é a escola. E para quem frequenta os índios do Faxinal (Toldo de Cacique Doble) é certo que aproveitam da escola e gostam de introduzir nas suas famílias a língua portuguesa. Quando falam português, sentem-se iguais aos outros e não se julgam mais, como dantes, filhos do mato. Sem nenhum exagero pode-se dizer que, através do constante esforço do professor, a língua portuguesa se vai vulgarizar rapidamente nas famílias indígenas. E vulgarizar a língua portuguesa é um grande passo dado para nacionalizar o índio. (D'Apremont & Gillonnay, 1976, 256)

Segundo os relatos do Frei Bernardin D'Apremont, a saída encontrada pelo governador do estado frente aos “decretos federais de laicização da catequese” (D'Apremont & Gillonnay, 1976, 76), uma vez que estaria convencido da eficácia dos métodos religiosos e da precariedade de resultados do trabalho leigo, mas queria evitar parecer ostensivamente contrário ao governo federal, foi de conciliar partidários da catequese leiga e religiosa, mantendo professores leigos e missionários atuando junto aos coletivos indígenas. A coexistência entre os dois sistemas educativos, contudo, não dissolveu as divergências de opiniões e conflitos em relação aos métodos a serem adotados no trabalho junto aos nativos. Em defesa do trabalho capuchinho, D'Apremont comenta: “Nossos catequistas religiosos ensinam aos selvagens: leitura, religião, escrita, agricultura e alguns elementos de artes e ofícios. No programa dos professores leigos insistia-se particularmente, sobre a música e a dança” (D'Apremont & Gillonnay, 1976, 76-77). Com a eleição de Borges de Medeiros, o Dr. Raul Abott, que assumira a coordenação das ações de catequese dos coletivos indígenas, convidou o professor Ricardo Zeni a continuar seu trabalho, manifestando a ineficácia dos catequistas leigos.

Em que pese o fato de tratar-se de relatos com viés evangelizador, dão mostras da força que os missionários assumiam frente ao interesse estatal de civilizar as populações indígenas, apesar de recém-instituído o SPI. De outro lado, também dão pistas de que os Kaingang também tinham papel ativo na relação com os missionários exigindo esforços e negociações da parte destes. Neste sentido, Laroque afirma que tanto com os jesuítas quanto com os capuchinhos e luteranos, “os Kaingang e seus líderes aceitaram as

negociações propostas pelos referidos missionários, mas orquestraram a aliança de acordo com a sua cultura” (Laroque, 2009, 52)

Em 1913, com a dispensa dos capuchinhos pelo novo bispo, Dom Becker, do Seminário Diocesano Mãe de Deus, em Porto Alegre e com o fim dos auxílios à catequese junto aos indígenas por parte do governo, os missionários retornam à Europa (Laroque, 2009). Frei Bruno, porém permaneceu no estado até 1924 e realizaria nova tentativa de catequese dos Kaingang em 1920, com a construção de uma escola nos limites com a paróquia de Sananduva, numa área pertencente à Mitra, contígua com o Toldo do Rio Ligeiro, mas tal intento não seguiu adiante em razão de um incêndio que atingiu o prédio da escola (D’Apremont & Gillonay, 1976, 257).

Stangerlin, ao reconstituir a história do município de Cacique Doble, informa que em 1915 o professor Ricardo Zeni, que também tinha uma venda na localidade, foi nomeado professor em Cacique Doble e menciona a “reabertura da escola” dois anos depois, através do Ato N° 441/1917 da prefeitura do município de Lagoa Vermelha. A autora, contudo, não informa mais detalhes sobre a escola, não sendo possível afirmar que fosse ou não a mesma referida pelos freis capuchinhos (Stangerlin, 1989). Conforme relato do Frei D’Apremont, após o trabalho com os Kaingang, o professor também atuaria junto a coletivos indígenas em Santa Catarina (D’Apremont & Gillonay, 1976).

Nas décadas seguintes o Estado passaria a assumir as ações de educação escolar implantando escolas nos aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul. Como vimos no capítulo anterior, o SPI teria instalado uma escola na área indígena de Ligeiro na década de 1920. Segundo Bergamaschi, em um mapeamento realizado pela SEE-RS na gestão de 1987-1990 verificou-se que a maior parte das escolas em áreas indígenas haviam sido construídas durante o período de 1930-1945, primeira fase do governo Vargas (Bergamaschi, 2005). Conforme os dados do Apêndice C, só na década de 1950 entraram em funcionamento pelo menos três escolas em aldeamentos Kaingang e na década seguinte seriam 15 escolas a entrar em funcionamento, totalizando pelo menos nove áreas Kaingang com escolas até o final da década de 1960. Durante a década de 1970 mais duas escolas passaram a funcionar e nas décadas de 1980 e 1990 seriam mais 17 escolas, totalizando pelo menos 38 escolas em 12 áreas Kaingang (Apêndice C).

Como visto no primeiro capítulo, as escolas no interior dos postos indígenas mantinham os mesmos propósitos civilizadores da catequese missionária, diferenciando-se em princípio pela atuação leiga. Conforme Santos relata acerca das escolas nos postos da região Sul na década de 1970, toda programação escolar estava confinada ao ambiente das escolas que funcionavam com calendário e horários rígidos no mesmo padrão das escolas não indígenas, embora houvesse prerrogativa legal para que as escolas funcionassem com calendário diferenciado. Os materiais didáticos, à exceção daqueles utilizados pelos monitores bilíngues, bem como a organização curricular eram os mesmos utilizados fora das aldeias. Como consequência desse quadro, os resultados em termos de aprendizagem eram invariavelmente nulos, afirma o autor, mesmo assim, relata não haver qualquer avaliação crítica por parte da FUNAI “quanto às funções e possibilidades da educação formal para os índios” (1975, 55). Segundo Santos, na prática a função dessas escolas era a de convencer a sociedade nacional de que “os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que ‘se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes’” (1975, 55). Menciona ainda que o maior domínio sobre a cultura da comunidade atendida ou interesse por parte de alguns professores não é suficiente para melhorar os resultados alcançados pela escola, mesmo isoladamente, uma vez que seus problemas são de ordem estrutural, observa o autor.

Santos também relata que com a introdução dos monitores bilíngues nas escolas, estes passaram a ser vistos como potenciais concorrentes pelos professores brancos que criavam obstáculos para a sua atuação. O pesquisador informa que não foram poucos os depoimentos de professores não indígenas alegando que o trabalho dos monitores era desnecessário. Com as comunidades os professores também enfrentavam barreiras, pois muitos pais não aceitavam que os filhos aprendessem Kaingang na escola porque tinham interesse em que estes aprendessem o português, bem como havia desconfiança de muitos membros das comunidades em relação à vinculação dos monitores com os projetos de evangelização (Santos, 1975). Nesse momento, os monitores bilíngues passaram a lutar por espaço dentro das escolas, buscando apoio das comunidades e reconhecimento junto aos professores não indígenas. Segundo Andila Belfort, cerca de seis meses após o início da atuação dos monitores, a FUNAI organizou uma reunião entre estes e os professores “brancos” para facilitar o trabalho conjunto. Durante a reunião, os

professores passaram a questionar o ensino do idioma Kaingang, bem como a escolaridade dos monitores para lecionarem e propuseram que os monitores os ajudassem com a limpeza, a merenda e o diálogo com os alunos (Belfort, 2009). Conforme Andila, “Daquele dia em diante a relação entre os professores e os monitores começaria a mudar, mesmo que só aparentemente (...)”, pois estes acabaram por expulsar os professores brancos do encontro e então se reuniram sozinhos, avaliando a situação e definindo metas (Belfort, 2009, 119).

Em outro momento de atuação, a partir de meados da década de 1980, os monitores passaram a avaliar que seu trabalho facilitava a “aculturação” das crianças Kaingang pelos professores não indígenas: “Em 1985, a educação escolar ofertada para as nossas crianças, sem dúvida nenhuma, não era a melhor, estava incutindo nelas valores que desmereciam a nossa cultura, estava sendo danosa para nossas comunidades” (Belfort, 2009, 120). No começo da década seguinte, os professores Kaingang passaram a ocupar espaços de participação criados pela Secretaria de Educação como a Comissão de Educação Indígena e o Núcleo de Educação Indígena, na coordenação das ações de educação escolar indígena. Também nesse período, através da APBKG, ampliaram seus espaços de participação e intervenção na educação escolar e, em especial, na formação de professores bilíngues.

No começo da década de 2000, articularam-se em torno da construção do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Coletivo das escolas Kaingang do Rio Grande do Sul, ações que se inscreveram num processo maior de construção de diretrizes político-pedagógicas das escolas através da Constituinte Escolar, programa de referência que orientava as políticas de educação no estado na gestão do período de 1999-2002.

Em uma crítica mais atual sobre o ensino bilíngue nas escolas Kaingang, a professora e pesquisadora Kaingang Marcia Nascimento alerta para os riscos que o idioma do seu povo sofre enquanto idioma minoritário em um contexto colonial. Segundo Nascimento, apesar dos avanços proporcionados pelo movimento indígena na educação, ainda persistem muitas barreiras para uma educação diferenciada e de valorização linguística, “antigas políticas de transição linguística” vigoram ainda em muitos estados. Avalia que não há grandes avanços nas políticas educacionais/linguísticas

na perspectiva de uma educação ancorada no estudo da cultura, língua e história tradicional. Em que pese a relevância do esforço empreendido por muitos professores para a revitalização linguística e cultural Kaingang em contraposição à “função devastadora” que o ensino bilíngue exercia anteriormente, afirma:

Contudo, o que temos de concreto hoje, se torna muito pequeno diante da gravidade da situação que se apresenta. As sequelas e consequências são muitas. (...) No caso da língua Kaingang, os “sinais de perigo” estão bem visíveis em vários aspectos. Apesar de ter um bom número de falantes, a língua Kaingang vem perdendo espaços importantes para a língua portuguesa. As gerações mais jovens, filhos de casamentos com fóg tendem a falar somente o português. O cotidiano tradicional familiar, pode se dizer assim, também vem se transformando. Como por exemplo, as visitas noturnas entre as famílias que propiciavam às crianças ouvirem as narrativas, já ocorrem de maneira raríssima. Escolas têm optado por ministrar a alfabetização (de crianças que tem o Kaingang como língua materna) na língua portuguesa, por falta de recursos eficientes para o ensino da língua Kaingang. E ainda temos nas escolas uma clientela que chega cada vez mais “exigente”, por serem de uma geração que convive e se utiliza das praticidades que a tecnologia proporciona, e que a escola não consegue acompanhar. Da mesma forma, encontramos muitas dificuldades no desenvolvimento da literatura escrita da língua e no estudo de sua gramática. Por mais que os professores Kaingang, que ministram o ensino bilíngue, tenham formação superior, eles não possuem formação específica sobre a gramática da língua; trazendo somente o conhecimento linguístico obtido no ensino fundamental. A salvo aqueles professores que se formaram em curso de magistério específico (e alguns em curso superior), e que tiveram uma formação mais direcionada. Diante disso, abrem-se lacunas nesse amplo território da tradição oral das línguas indígenas. Alguns gêneros continuam em evidência, e outros vão ficando guardados nas memórias dos mais velhos, como as narrativas sagradas, mitos e lendas. E preciso então que se pense em estratégias para trazê-las de volta aos ouvidos dos mais jovens, para que se encantem com este mundo onde o real e a magia seguem entrelaçados. (Nascimento, 2009, 11-12)

O texto revela que mesmo inscrita no âmbito de uma legislação que assegura aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngue, específica, intercultural e diferenciada, são grandes os desafios que enfrentam comunidades e professores na efetivação desse direito, destacando-se a necessidade de qualificação específica dos professores para o ensino do idioma Kaingang e a necessidade de desenvolver estratégias para lidar com as mudanças no cotidiano tradicional familiar – mudanças para os quais a escola contribui, e muito – que reduzem os momentos tradicionais de convívio familiar e comunitário onde se podem ouvir as narrativas sagradas.

Bruno Ferreira, por outro lado, alerta que a gestão das escolas encontra-se nas mãos de professores não indígenas despreparados e com grande carga de preconceito e

afirma que “infelizmente, as escolas têm uma prática de reprodução do mesmo processo do SPI, integracionista, isto é, para preparar o índio para a ‘civilização” (Ferreira, 2012, 40). Também observa que a escola reproduz a ideia de individualismo que é característica da cultura ocidental, conflitando com a lógica Kaingang que se afirma sobre a reciprocidade.

Em outra direção, alguns professores também apontam as potencialidades da atuação de docentes indígenas que, não sem dificuldades, introduzem novas práticas pedagógicas voltadas para a valorização dos saberes e costumes tradicionais. Neste sentido, é exemplar o relato de uma professora Kaingang, aluna do curso de especialização PROEJA Indígena sobre o trabalho a partir de temas geradores com a comunidade da TI Borboleta, que luta pelo reconhecimento legal da área há quase 30 anos. Conforme a professora, que também atua como diretora na escola da comunidade, a utilização dessa metodologia vem criando condições para a contextualização das ações de ensino a partir da realidade da comunidade (Diário de campo, 21/10/2012).

## Parte II - Formação de Professores Kaingang no Rio Grande do Sul

### 5. Cursos de formação

As mudanças na educação escolar indígena no final do século passado criaram uma demanda de professores indígenas, assim como demandas de formação específica para esses professores. Como comentado anteriormente, a partir da Constituição Federal de 1988 novas leis e normas relativas à educação escolar indígena passam a afirmar a prioridade dos professores indígenas na sala de aula, bem como a necessidade de desenvolvimento de programas de formação específicos para o magistério indígena por parte dos estados. No Rio Grande do Sul os cursos posteriores ao Projeto Clara Camarão que perdurou até 1980, foram todos realizados após a nova Constituição e se desenvolveram sob um marco legal de reconhecimento à educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada e de valorização dos professores indígenas. Essas experiências, no entanto, surgiram de diferentes iniciativas em sua maioria protagonizadas por professores e comunidades indígenas e instituições de ensino e de cunho indigenista, que juntas formaram mais de 100 professores até o momento. Dessa forma, no período de 1993 a 1996 se desenvolveu o Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau – Habilitação Magistério, que formou 22 professores Kaingang e apenas cinco anos depois houve nova iniciativa neste sentido, com o Projeto Vãfy, que formou cerca de 80 professores indígenas em 2005.

O governo do estado tardiamente encarregou-se de proporcionar formação inicial específica para 12 professores Guarani, através do Programa de Formação para Professores Guarani das Regiões Sul e Sudeste – Kuaa Mbo'e, criado a partir de um Protocolo de Intenções celebrado em 2004 pelas secretarias de estado de educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, MEC e FUNAI. O Programa objetivou a formação de professores Guarani em nível de ensino médio, com habilitação para o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental e ocorreu entre 2004 e 2009, constituindo a primeira experiência de formação específica de professores Guarani numa perspectiva etnoterritorial. Com exceção deste curso, nas outras experiências de formação desenvolvidas no estado em que participaram, os

Guarani foram sempre minoria. No ano de 2010, o Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, município de Miraguaí, 21ª CRE, formou uma turma com cerca de 20 alunos indígenas no Curso de Complementação de Estudos com ênfase em Educação Indígena.

No âmbito do ensino superior, o Rio Grande do Sul conta com apenas uma experiência em nível de especialização específica para professores indígenas, o Curso de Especialização PROEJA Indígena, desenvolvido pela UFRGS, em Porto Alegre. Este curso formou recentemente 27 especialistas, sendo dezenove pessoas da etnia Kaingang e oito pessoas não indígenas vinculadas à gestão de políticas públicas para povos indígenas. No estado de Santa Catarina, atualmente está em andamento o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde ingressaram mais de 20 alunos da etnia Kaingang e 5 da etnia Guarani do Rio Grande do Sul. Esse curso disponibilizou inicialmente 120 vagas ao total, sendo 40 para estudantes de cada uma das etnias: Kaingang, Guarani e Xokleng.

As próximas seções abordam o desenvolvimento dos quatro cursos estudados na pesquisa, três em nível de formação inicial (Projeto Clara Camarão<sup>21</sup>, CRES-Bom Progresso e Vãfy) e um de formação continuada de professores (PROEJA Indígena). Como anunciado na introdução, a pesquisa sobre essas experiências baseou-se em entrevistas, uso de fontes documentais e bibliográficas e observações de aula do curso de especialização. Para a abordagem desses cursos, ao todo foram entrevistadas cinco ex-alunas, sendo que duas delas realizaram dois entre os quatro cursos estudados. Com exceção de uma entrevista, as demais foram realizadas em duas saídas de campo nas terras indígenas, onde moram as professoras entrevistadas, sendo que duas vivem na TI Carreteiro (em 18/12/2011), duas na TI Guarita (em 20/12/2011) e uma na TI Serrinha (em 19/01/2012). Com exceção de uma das entrevistadas que eu conhecia há bastante tempo, as demais foram acessadas através da convivência com a turma do PROEJA Indígena. Neste sentido, uma das entrevistadas foi aluna do curso e me apresentou outra professora de sua TI que aceitou colaborar com a pesquisa. Outra aluna do PROEJA me indicou duas familiares que também aceitaram colaborar com a pesquisa. Por uma feliz

---

<sup>21</sup> Embora o curso oferecido pela escola Clara Camarão a rigor fosse de formação de monitores bilíngues, como veremos, na prática estes sempre atuaram como professores nas escolas indígenas. Por esta razão, este curso é considerado aqui como o primeiro curso de formação de professores indígenas do estado.

coincidência eu já as conhecia, mas não tinha qualquer contato com ambas há muito tempo, fato que contribuiu muito para que ficássemos a vontade umas com as outras durante as entrevistas, além de ter proporcionado a alegria de um belo reencontro.

No título de cada seção, apontei primeiro os nomes pelos quais os cursos são normalmente referidos por ex-alunos e ao lado o nome oficial destes. Considerando a extensão dos nomes da maioria dos cursos utilizo preferencialmente os termos dos informantes da pesquisa no decorrer do texto.

### **5.1. Clara Camarão / CTPCC - Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980)**

O Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENICC – posteriormente denominado Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC foi promovido pela FUNAI e pelo SIL, com apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, IECLB, que mantinha uma Missão na área indígena de Guarita, município de Tenente Portela, desde o começo da década de 1960. O curso iniciou suas atividades no ano de 1970 e formou três turmas de monitores bilíngues Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná até o ano de 1980. A primeira turma iniciou com 36 alunos e formou 19 alunos em dezembro de 1972<sup>22</sup>. A segunda turma ocorreu no período de 1973 a dezembro de 1975, e formou 13 monitores. A terceira turma ocorreu no período de 1977 a agosto de 1980 e formou 21 monitores bilíngues e 11 monitores agrícolas. No total, as três turmas formaram 53 monitores bilíngues no CTPCC<sup>23</sup> (Oliveira, 1999; Amancio, 2000).

Conforme Newmann, o curso tinha os seguintes objetivos:

- 1 – Procurar promover a formação do senso de responsabilidade em relação a si próprios, para com seu trabalho, para com sua família e comunidade.
- 2 – Despertar o espírito crítico, no sentido de que se tornem mais aptos a desenvolver suas personalidades e para que melhor conduzam suas vidas.

<sup>22</sup> Após o início da primeira turma, por razões não muito claras, a coordenação do curso eliminou vários alunos, ficando na turma apenas cinco meninas e quatorze rapazes. Santos colheu da direção do curso entre 1973 e 1974 o relato de que houveram falhas na seleção (1975). Uma das ex-alunas entrevistadas foi eliminada da primeira turma e depois reingressou na segunda, conforme seu relato saiu por uma falha da coordenação que resolveu eliminar os alunos que não falavam Kaingang, porém ela sempre foi falante.

<sup>23</sup> Santos informa que na primeira turma ingressaram 35 alunos e na segunda haviam 20 alunos matriculados quando visitou o CTPCC em visita aos postos indígenas da região Sul (1975). Os dados apresentados por Amancio informam 12 formados na segunda turma e, para a terceira, 23 monitores bilíngues e 13 monitores agrícolas formados (Amancio, 2000).

- 3 – Colaborar no desenvolvimento do espírito de iniciativa para que melhor possam atender as suas necessidades e as de sua comunidade.
- 4 – Corroborar a sua auto-afirmação para que se constituam pessoas equilibradas, e que isto se reflita em maior atividade e mais realizações.
- 5 – Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas.
- 6 – Conduzir, pela educação bilíngue, que caracteriza fundamentalmente a Escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para sua integração à vida nacional.
- 7 – Salvaguardando sua cultura e tradições, auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional.
- 8 – Levar à valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento. (Newmann apud Santos, 1975, 64-65)

Afinado com o discurso da época, os objetivos do SIL e FUNAI estavam voltados de forma clara para a integração dos povos indígenas, para que deixassem de ser o que eram. É interessante notar itens como a formação para o equilíbrio pessoal e a formação do senso de responsabilidade consigo, com a família e a comunidade, como se essas características não fizessem parte do modo de vida indígena. Embora se tratasse de uma experiência de formação bilíngue, estava fundado em concepções pedagógicas e culturais que desvalorizavam as cosmologias nativas. Igualmente, o curso estava marcado por uma concepção conservadora de educação aplicando aos alunos um grande rigor disciplinar que violentava os costumes tradicionais, com repressão às conversas, castigos e uma excessiva vigilância.

Depoimentos de professores que foram alunos do curso revelam que desde o processo de arregimentação dos alunos, estes e suas comunidades foram tratados efetivamente como incapazes e tutelados, não foram consultados sobre seu desejo de fazerem qualquer seleção ou de irem ou enviarem os filhos para o CTPCC em regime de internato, nem foram suficientemente informados do que estava acontecendo. Foram simplesmente avisados, ou ordenados em alguns casos, a ingressarem no curso.

o servidor da FUNAI, responsável pela nossa reserva, mandou chamar meu pai, que chegando lá recebeu a “ordem” para que me preparasse, porque em poucos dias a FUNAI me levaria para um colégio interno, em outra reserva indígena, chamada Guarita, localizada no Município de Tenente Portela/RS. (...). Quando meu pai voltou e contou para mim e minha mãe, ele não conseguiu esconder sua tristeza e nem as lágrimas que molharam o seu rosto. Nós, Kaingáng, não nos separamos assim dos nossos filhos, principalmente da filha mulher, que mesmo depois de casada pode continuar morando com os pais. (Belfort, 2008, 116)

Uma das ex-alunas do curso, entrevistada durante a pesquisa, relatou a seleção na aldeia de Nonoai, onde vivia na época. Ela tinha treze anos quando foi selecionada para o curso e conta como o chefe do posto avisou as meninas que haveria uma seleção:

*“Oh, vocês meninas se preparem porque hoje vão vir uns alemães, uns professores, vão vir e fazer uma provinha com vocês. Vocês já terminaram o quarto ano aqui. Se vocês passarem, vocês vão. Quem quer ser professor, vai ser professor, quem quer ser enfermeiro, vai ser enfermeiro.” Ficamos assustadas porque nunca tínhamos saído da Reserva...*

Com a primeira turma, mesmo depois do começo do curso, os alunos ainda não foram colocados a par do que realmente estavam fazendo no CTPCC. O trecho da entrevistada a seguir ilustra isso:

*(...) eu nunca fui consultada sobre o que eu gostaria de ser, porque quando eles nos levaram para lá, nem sabíamos qual ia ser nossa formação. Quando começaram nossas aulas, parece que eles não se sentiam na obrigação de dizer o que nós estávamos fazendo ali. (...) No finalzinho do nosso curso eles começaram a falar que nós íamos ser professores, que nós tínhamos que escolher um lema e que nós tínhamos que preparar nosso material. Ali é que descobrimos que seríamos professores na nossa língua, professores na verdade não, porque até nisso nos discriminaram, nos chamando de monitores. E foram, na verdade, os professores que melhor deram resultado para nós (...).*

O ingresso e a permanência no curso foi uma experiência de grande estranhamento, que alterou profundamente suas rotinas e impôs aos alunos uma rotina com horários rígidos, conforme a professora Andila: “o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes, o cumprimento de horários para todos os trabalhos, das 6 horas da manhã às 22 horas, eram rigorosamente cobrados; nos tornamos escravos do relógio” (Belfort, 2008, 116). O local do curso era distante da aldeia de origem, provavelmente da maioria dos alunos e, conforme as entrevistadas, a primeira turma chegou a ficar cerca de um ano no CTPCC sem poder retornar para suas casas nas férias, por falta de recursos da parte da FUNAI, que era responsável pelo transporte. A ex-aluna da primeira turma comenta sobre como a distância em relação à aldeia de origem era percebida:

*A questão hoje de distância para nós entre uma aldeia e outra, para nós hoje é tão... Daqui a uma hora e meia eu estou no Guarita, daqui a uma hora e pouco eu estou no Ligeiro, Caseiros... Naquela época não era assim. Mal conhecíamos o município do qual éramos mais próximos, então nós não sabíamos nem por onde, qual era a distância de Tenente Portela à nossa aldeia (...).*

As atividades estavam restritas ao CTPCC, onde os alunos eram permanentemente monitorados, especialmente pela coordenadora do curso, Dra. Úrsula. Além do estranhamento proporcionado pelo lugar e padrão de relações a que estavam expostos, conviviam com a falta do conforto proporcionado pelos seus hábitos tradicionais, como a alimentação e o fogo no chão, por exemplo. Em seus relatos, as entrevistadas mencionaram que em alguns momentos houve escassez de alimentos, tendo sido servida comida estragada algumas vezes. A professora Andila relata que a Dra. Úrsula sentava ao seu lado no refeitório e a obrigava a comer primeiro a salada com verduras, que não estava acostumada, para só depois comer arroz, feijão e carne (Belfort, 2002). Os trechos a seguir, com falas das entrevistadas, ilustram um pouco dessa rotina:

A)

*Tinha hora para tudo. Hora para comer, hora para dormir e nós... A falta de fogo de chão... Estranhamos demais, passamos muito frio. Frio por causa da falta de fogo mesmo. E a questão das camisolas que a doutora Úrsula vinha olhando de noite e erguendo coberta para ver se estava de camisola...*

B)

*(...) no CTPCC era bem rígido mesmo. A gente não podia namorar. Castigo mesmo..., mas eu nunca fui castigada, mas às vezes era chamada a atenção, era bem controlado, tinha horário para dormir, para levantar, para tudo, éramos bem controlados. Baile era de vez em quando e a diretora ia junto. O professor Luiz também ia junto e muitas coisas que precisávamos era através dele que pedíamos, qualquer coisa que não estava boa falávamos para ele. Eram bem rígidos, a doutora Úrsula também. Domingo tínhamos estudo bíblico, éramos obrigados a ir.*

Ambas entrevistadas observaram que na primeira turma a disciplina foi mais rígida, comparando com a segunda, quando aos alunos foi permitido participar eventualmente de bailes e jogos, contudo, não sem a supervisão da coordenação. Já, a obrigatoriedade do estudo bíblico mencionado acima, que estava ligada ao principal objetivo do SIL, a evangelização, foi comum às duas turmas, sendo que na primeira turma a responsável era a professora Úrsula, na segunda já foi um monitor Kaingang<sup>24</sup>, Luiz Emilio, formado pela primeira turma. Neste sentido, os relatos das professoras entrevistadas confirmam o que boa parte da bibliografia relacionada ao SIL denuncia: “O bilinguismo dos missionários está voltado para o domínio da língua indígena como forma de se territorializarem no

---

24 Conforme as ex-alunas entrevistadas, na primeira turma todos os professores eram estrangeiros.

universo do outro, ‘de dentro’, levarem aos indígenas o acesso à Bíblia, traduzida em língua nativa” (Tommasino, 1997, 119).

A partir do exame de documentos do CTPCC, Sílvia Maria de Oliveira recolheu informações sobre a grade curricular que era formada por componentes comuns ao ensino fundamental não indígena, componentes relativos ao magistério e específicos ao ensino bilíngue, além de componentes relativos aos conhecimentos agrícolas. A tabela abaixo foi elaborada a partir das informações apresentadas pela autora:

1ª turma	2ª turma <sup>25</sup>	3ª turma
Português Língua Indígena Matemática História Geografia Educação Moral e Cívica Educação Física Ciências Naturais Rudimentos de Educação Educação Moral Administração Escolar Estudos Sociais Desenho Conhecimentos Agro-Culturais Didática Especial de Linguagem Didática Especial de Matemática	Português Língua Indígena Matemática História Geografia Ciências Educação Física Educação Artística Educação Religiosa Programas de Saúde Práticas Agrícolas Técnicas Agrícolas Educação Moral	Português Língua Indígena Matemática História Geografia Educação Moral e Cívica Ciências Educação Artística Educação Física Educação Religiosa Programa de Saúde Práticas Agrícolas Técnicas Agrícolas Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau Metodologia Geral Sociologia Psicologia Didática de Linguagem Didática de Matemática Estudos Sociais

(Dados: Oliveira, 1999)

Oliveira relata três mudanças na grade curricular no período de funcionamento do CTPCC, sendo que a maior ocorreu na terceira turma com uma ampliação na carga horária, passando o curso a ter duração de três anos e meio e, após o primeiro ano de ensino básico, puderam escolher entre as habilitações de monitor bilíngue e agrícola. Uma das entrevistadas relata que realizou estágio em uma escola na aldeia de Ligeiro no final do curso. Segundo Oliveira, a partir de 1978 começou a funcionar junto do CTPCC uma escola de aplicação, onde os monitores deveriam realizar estágio. Conforme as entrevistadas, a avaliação era realizada por meio de provas e trabalhos. Mais tarde,

<sup>25</sup> No trabalho de Oliveira (1999) na relação de componentes da segunda turma não são mencionados aqueles relativos à formação para o magistério.

quando já atuavam nas escolas e alguns monitores resolveram voltar a estudar, descobriram que o curso não era reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação e que, portanto, oficialmente não haviam concluído o ensino fundamental.

Uma das ex-alunas entrevistadas relatou que a rotina dos estudantes também incluía a realização de trabalhos nas dependências do CTPCC no contraturno das aulas.

*(...) tinham os trabalhos que fazíamos pela manhã, uma escala de trabalho. Ficávamos ali fazendo, aprendendo, depois, a tarde era horário de aula. As aulas eram boas, havia professores de vários lugares, cada um dava uma disciplina. Tinha a disciplina de Kaingang e era muito boa. Foi aí que eu aprendi, dominei a escrita.*

Mesmo reconhecendo os rigores do curso, sua experiência também teve aspectos gratificantes, como podemos apreender na fala acima sobre as aulas, especialmente as de Kaingang. Neste sentido, a professora Andila relata que, inicialmente, a primeira turma teve muita resistência em estudar a língua Kaingang e comenta que havia, mesmo entre os Kaingang, muita rejeição ao idioma. Esta situação se modificou quando passaram ter domínio da língua escrita:

Aos poucos e a muito custo aprendemos escrever a nossa língua. Foi um momento único e histórico para nós, era a primeira vez que víamos ela escrita. Percebemos então que ela também era uma língua boa e de valor porque também podia ser escrita. Um misto de alegria e arrependimento tomou conta da gente e não deixamos de sentir orgulho dela. (Belfort, 2005, 11)

A rígida disciplina aplicada aos alunos não impediu que desenvolvessem relações de cumplicidade com alguns professores. Neste sentido, a relação de empatia entre o professor/monitor Kaingang Luiz Emilio e os alunos fez com que ele atuasse em muitos momentos como mediador nas relações entre alunos e coordenação do curso. Da mesma forma, no trecho abaixo uma das entrevistadas comenta sobre um dos professores da primeira turma:

*Não lembro de que ele dava aula. E ele passava a mão na nossa cabeça sim, escondia muitas coisas, se omitia para proteger a gente com a doutora Úrsula. Até nas reuniões de professores que eles faziam, “não, porque fulano estava...” e ele “Não, eu não vi”, coisa assim. Ficou bem claro para nós que ele protegia certas coisas. Até porque não tinha nada daquilo que eles pudessem estar questionando, não estava acontecendo nada assim de mais. Então o professor Edgar era uma pessoa muito legal nesse sentido.*

O relato de uma das alunas demonstra como também desenvolviam estratégias para escapar à vigilância. Em uma ocasião, as meninas e os meninos fizeram um “telefone sem fio” esticando uma linha entre o dormitório feminino e o masculino, mas quando estavam conversando foram vistos pela Dra. Úrsula que passeava pelo jardim e no dia seguinte foram penalizados. De forma mais ousada, alguns alunos conseguiam sair das dependências do CTPCC para frequentarem reuniões com lideranças da aldeia de Guarita. Dessa forma, avalia que o curso acabou lhe proporcionando a convivência e o envolvimento com os problemas de outra comunidade e com as questões relativas à política indigenista da época. Nas suas palavras:

*Nós descíamos por dentro da Reserva. Lá da Missão nós descíamos ali no Irapuá por dentro da Reserva, a cavalo, para fazer reunião com a liderança (...), para fazer as reuniões, para ajudar, ver de que maneira poderíamos fazer frente às questões que apareciam que eles não sabiam..., que eram questões novas – arrendamento, terras intrusadas, a própria FUNAI plantando nossas terras, era um monte de problemas que eles não sabiam como lidar, na verdade nem nós sabíamos. Nós nos reuníamos para discutir, para ver de que maneira podíamos encaminhar as coisas.*

Após a formatura, as duas primeiras turmas de monitores bilíngues foram contratadas pela FUNAI, enquanto a terceira turma não contou com essa prerrogativa. Contudo, Oliveira (1999) relata que posteriormente alguns monitores formados nesta turma passariam a ocupar cargos na burocracia interna do órgão indigenista. Conforme as entrevistadas, na prática sempre atuaram sozinhas em sala de aula, nunca tiveram ninguém para auxiliar, mas se aposentaram no cargo de monitor bilíngue, recebendo um salário bem inferior em relação aos demais professores e nunca foram oficialmente reconhecidas como professoras que eram de fato.

Conforme Santos, no quadro de funções da FUNAI em 1973, havia as seguintes categorias de professor: “Professor Primário, níveis I até V, com salário inicial de Cr\$1.040,00 mensais; Professor Auxiliar de Ensino, com salário de Cr\$ 630,00 mensais; Professor-Monitor, com salário de Cr\$ 320,00 mensais” (1975, 56). No entanto, na região Sul, em 1973 só havia professores contratados nos cargos de Auxiliar de Ensino ou Monitor. O pesquisador observa que “os próprios professores que atuavam no Centro Clara Camarão não percebiam os salários a que faziam jus, sendo nivelados à condição de Professores Auxiliares de Ensino” (1975, 56). À época da pesquisa de Santos, o Centro de

Treinamento contava com nove professores, quatro contratados pela FUNAI e cinco pela IECLB.

Como comentado no capítulo 4, os monitores encontraram muitas barreiras para desenvolverem seu trabalho nas escolas dos postos. Além da desconfiança em relação aos vínculos dos professores com os projetos de evangelização e ao ensino do Kaingang, outros fatores contribuía para a rejeição dos monitores nas aldeias. Conforme Santos, no geral estes eram originários de outras aldeias e muitas vezes a sua relação com a comunidade restringia-se ao âmbito da escola, o que os colocava em uma condição de “índio diferente”, “índio assalariado”, situação, em alguns casos, reforçada pela distinção dos monitores em relação ao resto da comunidade no que diz respeito ao seu vestuário e aquisição de bens de consumo (1975). De toda forma, mesmo com as dificuldades, os monitores passaram a ter muito mais sucesso que os professores brancos na alfabetização das crianças (Andila, 2005; Santos, 1975).

Em outro sentido, os relatos de alguns monitores mostram que cedo começaram a perceber os limites que a instituição escolar implantada nas aldeias impunha ao seu trabalho. Santos, citando Barbara Newmann, dá a conhecer cinco itens arrolados pelos monitores após a primeira reunião entre monitores e professores não indígenas, que culminou com a expulsão desses últimos pelos primeiros. No texto fica evidente a consciência dos monitores em relação à inadequação das práticas da administração e dos professores não indígenas que obstaculizavam seu trabalho, bem como o seu desamparo diante da falta de ouvidos para suas contribuições e reivindicações no campo escolar:

- a) não temos liberdade de pensamento e ação;
  - b) não existe diálogo entre a comunidade indígena e a administração não indígena;
  - c) não há quem procure entender nossa necessidade, nossos desejos;
  - d) sentimos falta de igualdade com o mundo não-índio em relação aos deveres e direitos de todo brasileiro;
  - e) por falta de conhecimento, não temos confiança no mundo não-índio.
- (Newmann, apud Santos, 1975, 75).

À parte dos conflitos vivenciados pelos monitores, o governo brasileiro passou a valer-se dessa experiência como exemplo de boa atuação no campo indigenista. Na seção de Informes Nacionais do Anuário Indigenista do Instituto Indigenista Interamericano, de

dezembro de 1972, essa experiência com professores Kaingang e Guarani ganhou destaque no item sobre as ações de educação no Informe do governo brasileiro:

(...) a FUNAI desarrolla un programa con el objetivo de alfabetizar al indio en portugués y en la lengua tribal, administrare conocimientos básicos de aritmética e instruirlo en las modernas técnicas del cultivo del suelo y creación de ganado. Está claro que estas actividades están siendo ejercidas unicamente en las comunidades indígenas que están em vias de integración o ya integradas. Además de eso, la FUNAI organizó cursos especiales para coordinadores de enseñanza, profesores y monitores para la enseñanza bilingue. También están programados cursos de iniciación y orientación profesional em la Escuela Clara Camarão, en el Puesto Indígena Guarita (Estado de Rio Grande do Sul) y la instalación de pequenos talleres para el aprendizaje em varios Puestos Indígenas.(Instituto Indigenista Interamericano, 1972, 58)

Em relação ao trabalho de alfabetização dos monitores, este estava organizado em quatro semestres, iniciando com o estudo do Kaingang, acompanhado do português oral até a introdução da alfabetização na língua oficial, caracterizando o que Wilmar D'Angelis chama de “bilingüismo de transição”, cuja finalidade não é o fortalecimento da língua minoritária, mas, ao contrário, visa seu rápido abandono pela passagem à língua majoritária” (D'Angelis, 2008). Ilustrando essa sistemática, Santos apresenta o seguinte esquema:

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Pré-Leitura Pré-Escrita Pré-Cálculo Português Oral Estudos Sociais	Língua Indígena (escrita e leitura) Matemática Português Oral Estudos Sociais	Língua Indígena Matemática Português Oral Estudos Sociais	Língua Indígena Matemática Português Oral Alfabetização na Língua Nacional

O relato de Stawinski, sobre visita ao Toldo de Cacique Doble no ano de 1976, dá notícias importantes sobre o andamento da escola naquele momento e ilustra um pouco como se desenvolvia o projeto de educação bilíngue. Naquela época viviam no Toldo 65 famílias com um total de 390 indivíduos, conforme o autor:

Funciona, na sede do toldo, uma escola primária com a matrícula de 43 alunos, entre os quais há, também, alunos não indígenas. Ministram o ensino na escola duas professoras formadas. Uma delas é professora bilíngue. Leciona a língua portuguesa e a caingangue. Chama-se Cesarina Cândido. Filha de pais cainganges, nasceu em Tenente Portela. Cursou o ginásio e a escola normal. Está com 21 anos de idade e ainda é solteira. Inteligente, bem-apesoada, trigueira e afável, a professora Cesarina não só leciona, mas costura, cozinha e faz todo o serviço doméstico. Tem alguns livros em língua caingangue: um dicionário português-caingangue e vice-versa, e uns poucos livrinhos mimeografados, contendo historinhas de animais, fábulas, pequenos contos. No

alfabeto caingangue não existem as letras: b, p., q.. Mas, a língua caingangue tem uma porção de sons que não existem na língua portuguesa. Para indicar a diversidade de sons são empregados especiais sinais diacríticos. O caingangue é uma língua esquisita em que predominam as palavras monossilábicas. A professora Cesarina afirma que o idioma caingangue é pobre e não se presta a exprimir tudo como o português. Ela sabe rezar em português, mas diz que ainda não “gravou” as orações em caingangue. Declarou, ainda, que as crianças indígenas são bastante inteligentes. Aprendem, pois, com facilidade tudo o que se lhes ensina. Gostam mais de falar o português do que o caingangue. (Stawinski, 1976, 258-259)

O relato de Stawinski mostra a força da desvalorização do idioma nativo que se implantava entre as próprias comunidades indígenas e a contribuição do modelo de escola vigente. A seguinte citação põe em destaque esses aspectos:

(...) a "escola-bílingue do S.I.L." é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o "monitor-bílingue", que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bílingue foi "inventado" para ajudar os missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os "capitães de aldeia", estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados. (Silva e Azevedo, 1995, 152)

Sem negar os prejuízos evidentes desse modelo de educação, gostaria de salientar que essa experiência foi ressignificada pelos próprios professores indígenas ao longo do tempo, conforme Andila Belfort: “Foi preciso trabalharmos mais de dez anos para que percebêssemos que estávamos a serviço da desintegração cultural do nosso povo” (Belfort, 2005). Mais além, destacaria que mesmo antes de se darem conta do que a engrenagem escolar estava produzindo nas aldeias, como conta Andila, sempre tiveram consciência de que a sua inserção se dava em uma situação de desigualdade em relação aos professores não indígenas, como pudemos ver anteriormente. Outra questão importante está no fato de que um dos efeitos do curso foi a valorização do idioma Kaingang por parte de muitos monitores que passaram a sentir orgulho de sua língua ao vê-la escrita. Neste sentido temos razões para supor que, mesmo sob um modelo integrador de escola, muitos monitores trabalhavam orientados para o fortalecimento da língua nativa.

Por fim, após o término da terceira turma, o curso encerrou suas atividades. Conforme Oliveira (1999), havia resistências internas na FUNAI e também por parte de lideranças ao projeto, bem como divergências entre esta e a IECLB, fatores agravados pela falta de perspectiva na contratação de novas turmas e pela transferência do Posto Indígena para as instalações do CTPCC que ocasionou conflitos entre a direção da escola e a chefia do posto.

## **5.2. CRES, Bom Progresso - Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau – Habilitação Magistério (1993-1996)**

O Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau – Habilitação Magistério, sediado no Centro Rural de Ensino Supletivo, CRES, município de Bom Progresso, foi promovido por duas organizações indígenas, APBKG e ONISUL, duas organizações indigenistas, CIMI e COMIN e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) no período de julho de 1993 a dezembro de 1996, formando 22 professores Kaingang bilíngues dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina<sup>26</sup>.

De acordo com professor Bruno Ferreira, um dos organizadores do Supletivo, o primeiro curso de formação específica de professores indígenas do estado surge da luta dos professores indígenas articulados em torno da APBKG (Bruno Kaingang, 2005). A professora Silvia Maria de Oliveira, que atuou na coordenação e realizou um estudo sobre o curso em seu mestrado, detalha que sua realização envolveu uma articulação entre APBKG, ONISUL, COMIN, CIMI e a UNIJUÍ que elaboraram quatro projetos e os encaminharam para a Secretaria Estadual de Educação no final do ano de 1990, quando se finalizava uma gestão no governo do estado. Com o não atendimento da demanda por parte do novo governo, esse coletivo optou por levar a frente um dos projetos, o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues, Supletivo, em nível de Segundo Grau – Habilitação Magistério, solicitando recursos a agências de cooperação internacional (Oliveira, 1999).

---

<sup>26</sup> O curso também contou, durante as duas primeiras etapas, com estudantes Kaingang do Paraná, que desistiram porque passaram a contar com oportunidades de capacitação no próprio estado (Oliveira, 1999).

Conforme Oliveira, o pedido de autorização de funcionamento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação e após quase um ano de tramitação o curso foi autorizado em 31 de janeiro de 1994, quando já estava em andamento. O processo de divulgação foi realizado pela própria coordenação nas aldeias do estado e ao todo o curso teve 50 inscritos e todos foram aceitos, com exceção dos menores de dezoito anos. Diferente dos critérios de seleção estabelecidos pela coordenação, aproximadamente um terço dos candidatos não era falante do idioma Kaingang e alguns não haviam concluído o Ensino Fundamental. Mesmo assim, todos foram aceitos, sendo providenciadas aulas extras de Kaingang para os não falantes e aqueles que não cumpriam o pré-requisito de escolaridade ingressaram com a condição de concluírem esse nível de ensino até o término do Supletivo (Oliveira, 1999).

As aulas foram realizadas em regime intensivo por sete etapas, desenvolvidas durante as férias escolares nos meses de janeiro, fevereiro e julho, totalizando 2.400 horas, incluindo 300 horas de estágio supervisionado (além de dois pré-estágios de dez dias cada, não computados na carga horária total), com 20% das cargas horárias das disciplinas na modalidade não presencial. A organização curricular contemplou disciplinas de formação geral, disciplinas de formação específica (Língua Kaingang, Sociologia Cultural, Organização Social Kaingang e Agricultura), disciplinas de formação do professor (Alfabetização e Leitura Bilíngue, entre outras) e estágio supervisionado<sup>27</sup>. Ao todo, atuaram no curso vinte e quatro professores, quase todos com mestrado ou doutorado, sendo que onze tinham experiência anterior com a temática indígena e oito tinham experiência com comunidades Kaingang; dez docentes estavam vinculados à UNIJUÍ. Os estágios foram supervisionados por docentes da UNIJUÍ e eventualmente por membros da comissão coordenadora. Conforme Oliveira, os alunos não aprovados no estágio puderam refazê-lo, mas ainda assim, dois alunos não alcançaram a aprovação. Após o estágio, o curso ainda teve uma última etapa de formação onde as experiências de estágio puderam ser compartilhadas e avaliadas (Oliveira, 1999).

Conforme Oliveira, o curso teve como objetivo principal:

(...) formar professores indígenas bilíngues para atuarem no ensino de primeira à quarta série nas escolas das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil (PR, SC, RS),

---

<sup>27</sup> No Anexo I está a tabela com a grade curricular do curso publicada por Oliveira.

buscando garantir o direito deste povo a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade - respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. (1999, 59)

Segundo a autora, diferentemente do SIL e FUNAI que trabalhavam com a perspectiva de um bilinguismo de transição, a coordenação do curso trabalhou com uma perspectiva de bilinguismo aditivo ou de manutenção, visando o fortalecimento do idioma Kaingang, buscando que os professores se constituíssem em pesquisadores da própria língua (Oliveira, 1999).

Com práticas e intencionalidades muito diferenciadas do Projeto Clara Camarão, o curso que contemplou, desde a sua concepção, a participação de professores indígenas, esteve voltado para a valorização do idioma e dos saberes tradicionais na formação dos professores Kaingang. Neste sentido, a fala da ex-aluna entrevistada durante a pesquisa revela o impacto da formação do curso na sua própria visão acerca dos velhos e dos conhecimentos tradicionais:

*Muitas vezes sentávamos para falar com as pessoas mais velhas, elas contavam muitas coisas pra nós e não levávamos aquilo a sério, para nós era uma brincadeira aquilo, muitas vezes virávamos as costas para aquele senhor, “Bah, mas está aí falando besteira, o que eu quero saber?” (...) Ele [o professor de Antropologia, André Toral] puxou lá do fundo do baú todas aquelas histórias, histórias que nós já tínhamos ouvido, mas nunca tínhamos dado valor, nunca tínhamos valorizado. E aquilo me incentivou muito a fazer aquele tipo de trabalho de pesquisar, de querer saber mais, de conversar com as pessoas mais velhas, de valorizar aquilo que eles estavam passando pra nós porque isso antes nós não fazíamos. Então, aquele curso nos ajudou bastante a valorizarmos a riqueza que tínhamos na nossa comunidade, desde os Kujás... (...) Hoje se eu saio atrás de procurar pesquisar as coisas do passado, como era, foi através desse curso que eu aprendi. (...) Acho que se não fosse esse curso do CRES, eu poderia ter outra formação fora, mas não é essa a formação para trabalhar dentro de uma reserva indígena, e isso me ajudou. Até hoje, o que eu faço, foi tudo através desse curso. E o professor de História, agora também não estou lembrada do nome dele, (...) o conteúdo que ele trabalhou com nós foi todo voltado à educação indígena, à história das comunidades indígenas.*

A abordagem antropológica e histórica sobre o povo Kaingang, acompanhada de uma metodologia que incorporou as pesquisas nas comunidades de origem, foi capaz de ressignificar o olhar da professora sobre os velhos, bem como sua própria relação com estes. Particularmente, no caso da entrevistada, a influência dessas disciplinas foi tão grande que depois de formada ela cursou graduação em História e desenvolveu seu trabalho de conclusão sobre benzedeadas Kaingang. Ressaltando também a importância

das disciplinas relacionadas à prática de ensino, pois ela nunca tinha lecionado, e a de Alfabetização e Leitura Bilíngue, onde aprendeu a escrever a língua Kaingang da qual já era falante, a professora relatou que a partir de seus pré-estágios e estágio na escola da sua comunidade começou a trabalhar o idioma Kaingang e saberes tradicionais na sala de aula, não sem resistência da parte da direção, conforme seu relato:

*Se eu pegasse a minha turma – eu peguei a segunda série para fazer o estágio –, se pegasse a segunda para sair, nós irmos para o mato procurar frutas, irmos para o rio atrás de ervas, ela dizia que era perda de tempo, que nós queríamos era passear (...), na verdade ela não conhecia, ela trabalhou anos aqui, mas nunca foi atrás de ver o que fazia parte da cultura e o que não fazia. E então, meu Deus, eu queria passar aquilo pras minhas crianças!*

A entrevistada conta que junto com outra colega solicitou que a liderança interviesse junto à direção e com o seu apoio passou a trabalhar com grupos de dança e canto com os alunos dentro da escola.

Assim como no projeto Clara Camarão, destaca-se a relação de empatia entre o professor indígena e os alunos da turma. Nesse sentido, quando indagada sobre a atuação dos professores indígenas e do professor indígena, a entrevistada comentou:

*(...) os professores [não indígenas] eram bem legais, eles tinham uma atenção muito grande de passar e muitas vezes queriam também aprender conosco. Então, tínhamos um relacionamento bom com os professores não indígenas, mas com o indígena [Natalino Góg Crespo, professor de Kaingang] tínhamos mais aquela coisa de chegar, de conversar, de perguntar. Quando tínhamos alguma dúvida parece que tínhamos mais liberdade com o professor indígena. Então, eu acho que tem uma diferença sim com o indígena e o não indígena. Por mais que aquele professor não indígena faça o maior esforço, para nós indígenas parece que aquele professor indígena é mais..., sei lá se porque faz parte da nossa cultura, não sei se a gente sente mais liberdade, não sei, mas que há alguma diferença há... [risos]*

De outro lado, a experiência de permanência no CRES durante as etapas de realização do curso também foi acompanhada de dificuldades e conflitos. Neste sentido a entrevistada relata o estranhamento em relação à escola agrícola na primeira etapa: *chegamos lá e era um lugar bem estranho, um lugar retirado..., olhava assim... Tu chegavas lá e tinha vontade de sumir. (...) Embora a alimentação fosse preparada por cozinheiras Kaingang, a falta de recursos fez com que esse ponto se tornasse uma dificuldade em alguns momentos: Havia vezes que a alimentação era boa, mas tinha vezes que também..., porque todas as coisas têm suas dificuldades contra a organização. Havia vezes que tínhamos alimentação boa, mas havia vezes também que comíamos o que tinha. A entrevistada também lembra o desconforto com o alojamento: E o dormitório também onde ficávamos, enorme dentro duma coisa. Então, sabe como é, mas superamos....*

Em relação à coordenação do curso, a entrevistada destacou que esta era bem exigente, mas que havia muito diálogo com os alunos:

*(...) eles foram bem exigentes, mas aquilo ajudou, ajudou para o curso ir até o fim. E eles eram muito atenciosos quando precisávamos de alguma coisa, tínhamos algum problema, alguma dificuldade, eles estavam sempre do lado. Tinham uns professores da UNIJUÍ que estavam sempre lá, bem preocupados, a Silvia [Silvia Maria de Oliveira], o professor Gilvan [Gilvan Müller, Linguista], que também acho que fazia parte da coordenação (...).*

Lembrou ainda, que os maiores conflitos se davam por causa de atrasos ou ausências de colegas:

*Sabe aquele que vem as oito, aquele que vem as nove, os que às vezes ficavam dormindo. Então, havia aqueles que oito horas estavam em sala de aula e aqueles que vinham à tarde. Então tiveram vezes que a coordenação teve que dar uma chamada, nesse sentido, porque se não, no mais tivemos uma turma que nunca foi de dar conflito, essas coisas, mais seria a pontualidade; o pessoal às vezes, os que podiam, no final de semana iam embora e resolviam voltar na terça, aí...*

A convivência com os colegas e a qualidade do curso, de outro lado, foram destacados pela entrevistada como motivadores para que superasse as dificuldades de permanência no curso, especialmente nas etapas de janeiro e fevereiro, quando ficava fora de casa por dois meses, pois não tinha recursos para se deslocar nos finais de semana e a FUNAI somente custeava uma viagem de ida e volta por etapa. A convivência com outros colegas Kaingang gerou boas expectativas, desde o primeiro momento perdurando durante o curso, conforme a entrevistada:

*Eu não conhecia ninguém, mas eram todos indígenas. Então aquilo pra mim já era uma grande coisa, porque chegando lá, um já vinha cumprimentar e já pedia de onde era. E com aquilo nós começamos no primeiro dia a fazer amizade. (...) nós éramos a primeira turma. O pessoal estava todo muito ansioso, interessado. Fizemos uma amizade muito grande entre os colegas e todo mundo estava interessado em aprender.*

Foi também através do curso que a entrevistada passou a interessar-se pela profissão docente. Segundo ela, seu primeiro interesse se deu pela oportunidade de retornar aos estudos que interrompera na sétima série por falta de condições econômicas (material escolar, roupa, calçado...). Ao saber do curso, num primeiro momento, não sabia que se destinava à formação de professores, tinha sido informada pelo seu pai, que era cacique em sua aldeia de origem, Carreteiro. Nas palavras da entrevistada:

*(...) minha vontade foi de voltar a estudar, depois com o curso, aí veio a coisa de ser professora, mas no início foi voltar, mesmo porque eu nunca tinha pensado em ser professora, nunca me passou pela cabeça de um dia eu ser professora. Então, na verdade eu voltei porque me disseram que era um curso, não me disseram que era para professor. Então, na verdade foi pra eu voltar a estudar.*

Conta que ingressou no curso sem saber se ia ficar: *Pensei, se eu não gostar, desisto e se gostar, vou até o fim, mas eu adorei aquele curso!* A entrevistada também comentou que a motivação com o curso a incentivou a concluir o primeiro grau no ano seguinte: *Eu acho que se não fosse aquele curso, eu não tinha continuado a estudar, eu tinha parado por ali mesmo. Mas o surgimento dessa formação me levou a chegar até onde estou.* Logo depois de formada, a entrevistada relata, com muita insistência junto à CRE, conseguiu ser contratada emergencialmente na escola de sua aldeia, onde leciona até o momento. Recentemente concluiu o curso de especialização PROEJA Indígena e obteve aprovação no último concurso público estadual para o cargo de Professor de Anos Iniciais em escola Kaingang.

Por fim, o curso teve trinta e dois alunos regulares e outros vinte que frequentaram uma ou mais etapas. Os oito alunos com ensino fundamental incompleto participaram satisfatoriamente de todas as etapas, conforme Oliveira, mas apenas dois conseguiram concluir o ensino fundamental durante o curso (1999). Apesar de ter se constituído em muitos aspectos como uma experiência bem sucedida, o curso não teve continuidade após a primeira turma. Outra iniciativa semelhante surgiria no estado somente cinco anos depois.

### **5.3. Vãfy<sup>28</sup> – Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental (2001-2005)**

Promovido em conjunto pela Universidade de Passo Fundo, UPF, FUNAI e UNIJUÍ, com apoio da APBKG no seu planejamento e execução, o curso Vãfy realizou-se entre os anos de 2001 a 2005 e teve duas turmas simultâneas, com 50 alunos cada, funcionando em dois núcleos nos municípios de Redentora, Terra Indígena de Guarita e Benjamin Constant do Sul, Terra Indígena de Votouro, tendo formado ao todo 80 professores Kaingang habilitados para o ensino de primeira a quarta série nas escolas indígenas.

A equipe de elaboração do projeto contou com 27 professores mais uma liderança política, o cacique da Terra Indígena de Guarita na época, Carlinhos Alfaiate. Entre os

---

<sup>28</sup> Vãfy significa artesanato no idioma Kaingang.

professores, pelo menos eram 14 indígenas e os demais eram vinculados à FUNAI, UPF, UNIJUÍ e 7ª CRE (Passo Fundo). A Coordenação Geral foi formada por 23 membros das instituições, que elaboraram o projeto, entre os quais quatro professores indígenas. Cada núcleo também teve uma coordenação formada por três professores universitários, sendo que o núcleo da TI de Guarita ficou a cargo da UNIJUÍ e o da TI Votouro a cargo da UPF. O curso foi direcionado para os professores Kaingang e Guarani que atuavam nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul, pois, de acordo com o projeto do curso, havia mais de 140 professores em atuação nas escolas indígenas do estado “sem formação adequada” (FUPF, 2001) naquele momento. Conforme relatos das ex-alunas entrevistadas, o curso também aceitou estudantes com ensino fundamental incompleto com a condição de que concluíssem esse nível de ensino até o final da nona etapa.

O Vãfy teve como objetivos proporcionar aos professores: condições de conhecer e reconhecer formas de conhecimentos distintas de diferentes sociedades e culturas; condições de promover um processo educativo baseado nas práticas, conhecimentos e valores de suas sociedades; instrumentalizar sua ação pedagógica com metodologia apropriada para que os alunos do ensino fundamental possam construir conhecimentos a partir da realidade que os cerca; capacitar para atuarem na avaliação e formulação das propostas político-pedagógicas das escolas; capacitar para atuar na educação escolar bilíngue e intercultural com vistas ao fortalecimento e valorização da língua indígena; permitir compreensão crítica dos processos de subordinação das sociedades indígenas aos Estados nacionais de origem europeia e os conflitos daí decorrentes. Um último objetivo consistia na contribuição para “o processo de construção de uma crescente autonomia dos programas de educação escolar indígena e dos seus principais atores, os educadores indígenas” (FUPF, 2001).

De acordo com o projeto do curso, este foi organizado em regime especial, com mais de 30% da carga horária total na forma de atividades em serviço desenvolvidas nas escolas das comunidades de origem dos alunos. A carga horária presencial foi cumprida em 9 etapas, durante as férias escolares nos meses de janeiro, fevereiro e julho. O currículo foi organizado em quatro complexos temáticos, sendo eles: “A trajetória e a realidade das sociedades Kaingang e/ou Guarani”, “Conhecimentos historicamente constituídos e sistematizados: competências e habilidades próprias para a formação do

Ensino Médio”, “As práticas sociais e as relações interdiscursivas nos processos de ensino e aprendizagem”, “A escola necessária para a vida indígena”<sup>29</sup>. O corpo docente do curso foi constituído por 34 professores, a maioria com titulação de mestrado ou doutorado. Do total de docentes, quatro eram da etnia Kaingang (FUPF, 2001). Embora o Vãfy previsse o atendimento a alunos Guarani, o quadro docente relacionado no projeto do curso não contemplou professores dessa etnia.

As três ex-alunas do curso entrevistadas nesta pesquisa, estudaram no núcleo de Votouro, sendo que duas delas moravam na TI Serrinha e uma na TI Carreteiro na época do curso. Todas foram informadas sobre o curso nas próprias aldeias, por técnicos da FUNAI ou professores envolvidos com a coordenação. A coordenação também providenciou um folder sobre o curso para auxiliar na divulgação entre os professores.

Assim como no curso realizado em Bom Progresso, a conjugação de componentes curriculares voltados para a língua, história e cultura indígenas com a realização de pesquisas nas comunidades de origem dos alunos, sem excluir outros fatores, provocou grande impacto na visão dos professores em formação sobre a própria cultura Kaingang, bem como em sua atuação em sala de aula. Neste sentido, uma das entrevistadas, que anteriormente havia cursado magistério não específico e já atuava em sala de aula antes de ingressar no Vãfy, relatou:

*Fico pensando, a minha primeira turma foi horrível e foi a turma de primeira série, alfabetização, quando eu iniciei. Eu já tinha noção, mas no começo não sabemos muito bem trabalhar. Eram alunos falantes só da língua e não se tinha uma metodologia específica para ensinar o aluno que fala a língua indígena e tem que ser alfabetizado em português<sup>30</sup>, então é muito difícil. Geralmente os alunos aprendem, começam a se alfabetizar na primeira série, mas eles terminam esse processo de alfabetização na quarta série, é muito difícil.*

*(...) Eu pensava que eu sabia tudo sobre a minha cultura quando comecei o curso, pensava que não fosse arrumar nenhuma dificuldade lá, mas estava muito enganada, eu só conhecia um pouquinho da imensidão de conhecimento que é a cultura Kaingang. Até então, quando tu estás dentro de casa, com a tua família, tu não dás valor para aquilo, pode até conhecer e não sabe que é tão importante então esse curso abriu horizontes para todo mundo.*

<sup>29</sup> A tabela do Anexo II detalha os componentes curriculares de cada complexo, bem como distribuição da carga horária.

<sup>30</sup> Conforme a entrevistada, nessa época ela dava aula em uma escola na aldeia de Pinhalzinho e por solicitação dos pais a alfabetização se dava em língua portuguesa. Em suas palavras: “No Pinhalzinho eles eram falantes da língua, mas os pais tinham pedido que a alfabetização fosse em Português, porque já sabiam falar a língua, acreditavam que eles [os alunos] não precisavam ser alfabetizados em Kaingang, então queriam o Português”.

(...) Antes do Vãfy, não valorizávamos muito, não dávamos muita importância para o conhecimento indígena, era o nosso cotidiano, eram a nossa rotina todos aqueles conhecimentos, os valores e tudo, para nós não tinha assim..., era normal. Depois do curso Vãfy eu passei a valorizar mais em sala de aula com os alunos e a instigá-los para também valorizarem, para começarem a observar as coisas da cultura que os pais, que os avós, que os tios transmitem a todo momento e achamos que é normal, mas não é, é uma coisa diferente, é um saber diferente e então eu passei a instigar. E as minhas aulas hoje são de valores culturais em consequência do curso Vãfy.

Uma das entrevistadas que concluía o ensino médio e estava prestes a começar a lecionar em uma escola Kaingang quando ingressou no Vãfy comentou:

Acho que favoreceu bastante pra mim o lado de como trabalhar com as crianças, porque até então, eu acho que se eu tivesse feito o segundo grau e começado a trabalhar... Porque naquela época era assim, tiveram uns colegas meus que estavam trabalhando com oitava série e até havia uns que não tinham nem completado a oitava. (...) Eu acho assim que, meu Deus do céu, o curso me ajudou um monte mesmo para saber como trabalhar com as crianças, eu acho que me ajudou bastante.

(...) todos os trabalhos que fazíamos eram voltados para depois trabalharmos com as crianças também. Eu acho que a Antropologia e a língua indígena que nós estudamos lá, meu Deus do céu, passaram bastante coisa que até hoje podemos trabalhar com as crianças né, como eram os antepassados, passar pra eles da cultura. E eu acho que nesse curso tudo foi trabalhado voltado para a cultura indígena mesmo, aprendemos bastante como trabalhar, mas tudo voltado pra cultura.

(...) Eu fiquei bem realizada com esse curso, aprendi bastante. E até hoje estamos passando para as crianças (...).

Outra entrevistada havia cursado o Projeto Clara Camarão e comparou as duas experiências, destacando a importância da abordagem sobre a cultura e idioma Kaingang e também a produção de materiais didáticos na formação oferecida pelo Vãfy:

(...) já foi bem melhor, aprendi mais ainda. A experiência que eu tinha me ajudou bastante também no curso. Foi legal mesmo, aprendi um monte. Trabalhamos bastante sobre cultura, tudo..., como trabalhar com as crianças Kaingang. Aprendi muito, mas aquela experiência que eu trouxe de lá [do CTPCC] (...), foi muito boa pra mim lá no curso [Vãfy]. Me senti bem mais..., me senti melhor, meu aprendizado foi bem melhor com o curso do Vãfy.

(...) Quando eu comecei a trabalhar não tinha aquela grande experiência que nem eu tenho hoje depois do Vãfy. A gente foi preparado, mas faltava algo, mais cultura.

(...) eu sinto que eu avancei, melhorei, tinham coisas assim que não eram tão boas como depois do Vãfy.(..) A cultura que eu trabalhei mais, (...) gramática (...) produção de material didático também aprendemos. E hoje eu mesmo faço o meu material.

Em relação ao corpo docente, as entrevistadas ressaltaram a qualidade de todos os professores, com apenas uma exceção; não foram enfatizadas as diferenças entre professores indígenas e não indígenas. Alguns professores não indígenas ganharam destaque em suas falas, quer pelo conhecimento sobre a cultura Kaingang, pela cumplicidade com suas causas ou pela proximidade que estabeleceram com alguns alunos em particular. Os trechos abaixo as entrevistadas comentam acerca de alguns professores:

A)

*No Vãfy tinha o professor Bruno, tinham vários professores que conheciam mesmo a cultura, sabedores, que ajudaram bastante. Antropóloga como a professora Juracilda, o professor Wilmar, que trabalhou a parte de linguística. Bem bom.*

B)

*Nós tínhamos três professores indígenas, o professor Bruno Ferreira, que trabalhava História, o professor Walmir, que trabalhava a língua indígena, o professor Luiz também trabalhava a língua indígena. Os professores não indígenas eram os que a gente conhece desde sempre, o professor Wilmar D'Angelis, a professora Juracilda, professor Valdocir Esquinsani. Esses professores marcaram muito o curso, porque eles instigavam – como eles já conhecem muito sobre a nossa cultura, nos cutucavam para produzir material, para falar mais, para desenvolver cada um de nós, eles cutucavam, instigavam para o conhecimento, esses professores foram muito importantes, foram ícones únicos, cada um deles (...)*

C)

*Tanto um como outro davam atenção, só que quando eram os professores indígenas, os alunos ficavam mais a vontade para se comunicar na língua Kaingang e tirar as dúvidas que tinham. A diferença que tinha era essa.*

*(...) todos eles eram ótimos professores. Só eu acho que o que mais me ajudou foi o professor Wilmar, que teve mais paciência comigo porque eu não sabia muito bem a língua. Ele me deu uma mão bem grande, me ajudou, teve paciência, até fora das horas de aula ele sentava e ajudava, então eu acho que ele foi o que mais me ajudou.*

A única exceção foi relatada por uma das entrevistadas. Conforme ela, foi o único professor do curso que não teve uma postura de respeito com os alunos e com o próprio povo Kaingang. Ela relatou que a turma não aceitou que ele continuasse atuando e que foi retirado do curso:

*(...) ele não acreditava na cultura e estava trabalhando conosco lá, então ele dizia que era tudo bobagem, mitos, religiosidade indígena, ele não acreditava. Ele quase foi expulso meio a força da nossa sala, porque nós não o aceitamos mais, ele não acreditava, não gostava de trabalhar com indígena e estava lá. Então esse nós tiramos, excluímos, ele deu quatro aulas*

*só. Fora que ele dizia que índio era preguiçoso, isso ele disse escancarado (...), ele falou que ele não acreditava que índio passasse fome ou que tivesse miséria e pobreza nas comunidades indígenas com tanta terra. Então ele falou assim, “deve ser o tal do famoso bichinho da preguiça”, falava assim, nesses termos conosco. Ele foi um professor marcante por causa disso, por causa da prepotência, ele foi lá e disse na frente de todo mundo que ele só tinha ido lá porque queria ver se os indígenas eram capazes de aprender alguma coisa. (...) Na verdade ele fez um laboratório e se deu um pouco mal.*

Em relação às avaliações do curso, as entrevistadas relataram que eram feitos trabalhos individuais e em grupo, além de provas. Também destacaram que levavam muito trabalho para fazer na comunidade e enviar aos professores no intervalo das etapas, se movimentavam bastante, conforme explicou uma delas. Em relação aos conteúdos “universais”, uma das entrevistadas relatou que também haviam trabalhos “que não tinham muito a ver com a cultura”, mas salientou que a maior parte dos trabalhos eram voltados para a cultura Kaingang. Uma das entrevistadas lembrou as dificuldades da turma com a disciplina de inglês, que para eles era uma terceira língua, dificuldade que foi superada com a atuação da professora:

*Para nós foi muito chocante a disciplina de inglês, porque nós já tínhamos a nossa língua, já tínhamos o português e ainda chegou de paraquedas o tal do inglês e na grade de disciplinas era obrigatório. Mas a professora era muito gente boa, ela entendia que era difícil para nós. Eu já tive outras experiências de aula de inglês, ela estava alfabetizando também em inglês, só que não conseguiu muito êxito, mas ela foi tranquila nas avaliações, ela viu o esforço de cada um, ela avaliou sem prova, avaliou no cotidiano de cada aluno.*

Conforme os relatos das entrevistadas, as etapas do núcleo de Votouro iniciaram nesta TI, mas também ocorreram em outros lugares: municípios de Passo Fundo e Sertão, e nas terras indígenas de Iraí e Serrinha. Também relataram que a FUNAI era responsável pelo transporte dos alunos, que ou eram levados em viaturas do órgão ou recebiam dinheiro para as passagens de ônibus. Embora a FUNAI também custeasse passagens para que pudessem retornar para a casa nos finais de semana durante as etapas do curso, isso nem sempre foi possível, porque por vezes o recurso não chegava a tempo. Uma das entrevistadas relata que mesmo com a possibilidade de ressarcimento depois da viagem, algumas vezes não conseguiu retornar no final de semana, por falta de recursos.

Em relação a alimentação, as entrevistadas relataram que havia muita preocupação por parte da coordenação em adequar o cardápio às preferências da turma, embora as cozinheiras não fossem indígenas. Duas entrevistadas relataram que em

alguns momentos foram servidos alimentos que não eram apreciados por todos, mas que com apoio da coordenação conseguiram mudar o cardápio.

A abertura da coordenação para o diálogo e o respeito e valorização do modo de vida Kaingang, também foram destacados pelas ex-alunas, conforme trechos abaixo:

A)

*De vez em quando a gente discutia na coordenação alguma coisa que não estava bem, e entrava num consenso e ficava tudo bem. Não tenho nada a reclamar do curso. E a coordenação trabalhava bem, sempre cuidando pra ir tudo bem, respeitavam nossa cultura. O Vãfy foi ótimo.*

B)

*A coordenação era composta de representantes da Universidade de Passo Fundo, a professora Elisa e a professora Celina, as coordenações das FUNAIs de Passo Fundo, a Maria Inês, de Chapecó, a professora Janete, a professora Marijara... Elas eram muito boas, nos ajudavam bastante, entendiam, quando tinha que puxar a orelha, elas puxavam, quando tinha algum aluno que não estava bem de nota elas chamavam na secretaria, conversavam, viam a forma melhor de dar trabalhos complementares por causa da nota, sempre. E além de tudo, a professora Iara, na época ela era da FUNAI, ela era amiga.*

Também neste curso o não cumprimento dos horários de aulas por parte de alguns alunos foi motivo de conflito em alguns momentos, conforme o relato abaixo:

*Assim, tinha uma relação boa. Os alunos, principalmente os piás, abusavam um pouco, mas elas levavam “ali” também. Na hora do início de aula, se eles não tinham chegado na sala, elas batiam nos quartos e puxavam eles, mas eram poucos também, não eram muitos que faziam isso. Mas, sempre teve uma relação boa, eu acho.*

Por fim, uma última contribuição do curso foi observada por uma das entrevistas que relatou que essa experiência foi motivadora para que muitos ex-alunos continuassem estudando, sendo que ela própria atualmente cursa graduação em história e pretende desenvolver seu trabalho de conclusão acerca da cultura Kaingang. Conforme seu relato:

*Quem pensava em estacionar ali, terminar o curso e não continuar viu que não era por ali mesmo, a maioria dos meus colegas do núcleo Votouro estão fazendo a graduação, tem uns que até já estão fazendo a pós-graduação. A maioria do núcleo de Votouro está fazendo a Plataforma Freire, que é um curso gratuito para professores que não têm o ensino superior.*

Assim como o curso que o antecedeu, o Vãfy encerrou-se com a conclusão das duas turmas em 2005 e novamente as comunidades Kaingang enfrentam novo vazio na

oferta de cursos específicos, de forma contrária às garantias legais no campo da educação escolar indígena, já bastante avançadas nesse momento.

#### **5.4. PROEJA Indígena – Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas (2011-2012)**

O Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas, PROEJA Indígena, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS com apoio da Secretaria de Ensino Técnico do MEC, SETEC/MEC, foi uma das primeiras experiências de formação de professores indígenas em nível de especialização no país e realizou-se no período de março de 2011 a junho de 2012<sup>31</sup>. Ao todo ingressaram 35 alunos, 23 da etnia Kaingang, um aluno da etnia Guarani, um da etnia Xokleng e 10 pessoas não indígenas, vinculadas à gestão de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas ou vinculadas a projetos no campo da educação indígena, tendo formado dezenove especialistas da etnia Kaingang e oito especialistas não indígenas.

Segundo o depoimento de uma das coordenadoras, após quatro edições do Curso de Especialização PROEJA na UFRGS, nas quais estudaram nove alunos Kaingang, sendo apenas quatro concluintes, e percebendo a necessidade e a potencialidade de uma proposta específica, a coordenação optou por desenvolver um curso para a formação de especialistas indígenas, com currículo e tempos diferenciados. Uma das entrevistadas na pesquisa que se formou na segunda edição do PROEJA relata como a presença dos estudantes indígenas impactou aquela experiência:

*O PROEJA não era indígena, mas fizemos ele ser indígena, porque em cada aula fazíamos um paralelo. O professor nos fazia pensar aquele tema em Kaingang, na nossa realidade, na nossa visão (...). E tivemos abertura também, porque eles podiam não dar tempo, eles podiam nos colocar junto com a turma e dizer que não íamos trabalhar essa especificidade. Então os outros da nossa turma é que foram obrigados a compartilhar conosco a experiência. Mas eles gostaram, houve uma receptividade muito grande com a nossa experiência de educação.*

---

<sup>31</sup> É o primeiro curso de especialização indígena do Programa de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Pós-Graduação Lato Sensu).

O projeto do curso foi elaborado pela coordenação com a contribuição de professores indígenas, incluindo três especialistas Kaingang formados em edições anteriores do PROEJA e sábios indígenas. Conforme o projeto, o curso teve como objetivo:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias e de prever pro-ativamente as condições necessárias e possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional e Básica, Específica e Diferenciada das comunidades indígenas, visando a construção de políticas públicas e propostas educacionais próprias (PROEJA, s./d.).

A divulgação do curso foi realizada principalmente através de três palestras promovidas pela coordenação nas terras indígenas de Serrinha, município de Ronda Alta, TI Guarita, município de Tenente Portela e TI Porfi, município de São Leopoldo, Grande Porto Alegre. No intuito de colocar os candidatos a par das dimensões pedagógicas, administrativas e operacionais do curso, a inscrição foi condicionada à participação em uma palestra de esclarecimento, sendo que os candidatos puderam optar por assisti-la na capital ou no município de Passo Fundo (MEC, 2010).

O curso foi organizado em conformidade com a pedagogia da alternância<sup>32</sup>, por esta razão a carga horária de 360 horas foi distribuída em oito etapas de estudos presenciais na Universidade, no município de Porto Alegre, alternadas com períodos de vivência nas comunidades de origem dos estudantes. O currículo foi organizado em três módulos curriculares visando o diálogo entre os saberes acadêmicos e os tradicionais, conforme a grade abaixo:

---

<sup>32</sup> Conforme o projeto do curso, a pedagogia da alternância consiste em um processo de formação que contempla espaços diferenciados e alternados, sendo o primeiro a família e a comunidade e o segundo a escola/a academia (PROEJA Indígena, s./d.).

<b>Módulo</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Etapas/ Meses</b>
I – Processos históricos, trajetórias, sujeitos e culturas indígenas	Histórias de vida e trajetórias educativas: expressões simbólicas e culturas indígenas	60	Jan., Mar., Mai., Jun./2011
	Educação tradicional nas perspectivas indígenas	30	Mar., Mai./2011
II – Educação, escola e suas interfaces	História da escolarização no Brasil e histórias da educação escolar indígena	30	Jun., Jul./2011
	Educação de Jovens e Adultos e educação e trabalho: práticas escolares e não-escolares	30	Jun., Jul./2011
	Currículo, avaliação, organização das práticas educativas, gestão e políticas educacionais	30	Set./2011
	Metodologia da Pesquisa	30	Jul., Set./2011
III – Educação de Jovens e Adultos e formação profissional na perspectiva indígena	Legislação e direitos específicos indígenas	30	Out./2011
	Métodos próprios de aprendizagem	60	Out., Nov./2011
	Projeto Político Pedagógico: PROEJA Indígena	60	Nov./2011, Jan./2012

(Compilado do Programa do Curso - COMPONENTES CURRICULARES E PROPOSTA DE CRONOGRAMA, s./d.)

Os módulos curriculares foram ministrados de forma compartilhada entre professores Kaingang e “brancos”. Entre os Kaingang, quatro são especialistas pelo Curso de Especialização PROEJA na UFRGS, dois são mestrandos, um é mestre, um graduado e outro graduando na UFRGS. Entre os não indígenas, além de professores da UFRGS, atuam professores da UFPEL e UNISC e um professor vinculado a gestão da educação indígena; quase todos com titulação de doutorado. A formação do corpo docente como um todo tem caráter multidisciplinar, abrangendo as áreas de conhecimento de ciências sociais, história, antropologia, psicologia, educação, letras e direito e também conhecimentos tradicionais.

Entre todos os cursos estudados na pesquisa, o PROEJA Indígena possui a especificidade de atender alunos indígenas e não indígenas, onde os primeiros constituíram a maioria. O corpo discente no início do curso estava formado por 23 alunos Kaingang, uma aluna Xokleng, um Guarani e dez não indígenas, sendo 22 pessoas do sexo feminino (13 kaingang) e 13 homens (11 kaingang). Entre os alunos indígenas, os professores da educação básica eram maioria, mas havia também profissionais que atuam no âmbito da saúde, um técnico agrícola, um atuante em uma Organização Não Governamental e quatro pessoas sem área de atuação informada. Em relação aos não indígenas, havia uma professora que atua em uma escola Guarani e duas que atuam em uma escola que desenvolve projetos com uma comunidade Kaingang e também gestoras

de políticas de educação diferenciada, além de um aluno que atua na FUNAI. Em relação às áreas de formação, entre os estudantes indígenas, quatro tinham formação em pedagogia e quatro em enfermagem, dois para cada uma das áreas de história, geografia, educação física e biologia; um para cada uma das áreas de conhecimento a seguir: filosofia, terapia ocupacional, letras, direito, nutrição, matemática, tecnologia de gestão rural, artes visuais e odontologia. Entre os demais, havia dois formados em artes visuais e dois em história, e um formado para cada uma das áreas a seguir: ciências sociais, educação física, serviço social, pedagogia, química e letras (Proeja Indígena, s./d.).

Os alunos indígenas receberam uma bolsa no valor de R\$ 300,00 para ajuda de custo durante o período do curso. Durante a primeira etapa, a maior parte dos estudantes indígenas ficou alojada na Casa do Estudante Universitário - CEU, localizada no campus central em Porto Alegre, mas devido à indisponibilidade de vagas na casa nas outras etapas, tiveram que recorrer a hotéis e parentes para se alojarem. No mesmo campus, está localizada a Faculdade de Educação, onde ocorreram as aulas.

A concomitância do período do curso com a realização da pesquisa possibilitou o acompanhamento dessa experiência através da observação de aulas durante as etapas de maio, julho, setembro, outubro e novembro de 2011 e janeiro de 2012, bem como o Seminário de apresentação das monografias de conclusão do curso em junho de 2012. Durante esse período também realizei uma entrevista com uma das alunas Kaingang e em diversos momentos pude dialogar com muitos alunos da turma. Buscando potencializar a riqueza proporcionada pelas observações, pelas conversas e partilhas com os estudantes indígenas e não indígenas, na subseção a seguir analiso a experiência do PROEJA Indígena através de uma abordagem/escrita de cunho mais etnográfico.

### ***PROEJA Indígena em processo***

Pela manhã as aulas iniciavam às 8 horas e a partir desse horário começavam a chegar os estudantes, sendo que os últimos chegavam por volta das nove. Aos poucos a turma ia se acomodando e a aula tomava seu curso. Na sala quase sempre houve clara divisão espacial entre os estudantes indígenas e os demais, na medida em que chegavam, os estudantes indígenas iam sentando próximos uns dos outros, enquanto os não indígenas formavam outro grupo. Entre os estudantes indígenas também se podia

observar uma nítida (embora não rígida) separação entre homens e mulheres ao escolherem os lugares para sentarem.

Embora a relação entre os estudantes fosse de cordialidade, alguns estudantes indígenas se mostravam mais cautelosos, reservados na sua relação com os não indígenas, que em sua maioria eram mulheres e professoras. De outro lado, alguns alunos não indígenas se mostraram bastante colaborativos e voluntariosos em sala de aula e, às vezes, inibiam as manifestações dos outros estudantes, por monopolizarem as falas. Isso aconteceu com muita frequência quando os professores pediam para a turma se manifestar. No começo ficava um silêncio e geralmente os alunos “brancos” tomavam a iniciativa de falar. Se por um lado estes se mostraram sensíveis ao universo cultural indígena a ponto de frequentarem um curso de especialização concentrado nessa temática e voltado para a formação de especialistas indígenas, por outro, em muitos momentos não priorizaram a fala destes. Isso fez com que alguns professores intervissem de forma sutil ou explícita em certos momentos, de modo a favorecer a fala dos estudantes indígenas. Contudo, me pergunto em que medida a ânsia dos “brancos” de tomar a palavra não aflorava paradoxalmente pelo desejo de quebrar o gelo, de começar como forma de abrir o caminho, de possibilitar que os outros falassem.

Como espaço de interculturalidade, a sala de aula do PROEJA foi palco de tensões e conflitos que, em alguns momentos, ficaram mais evidentes. Um desses momentos aconteceu durante uma aula na qual os alunos deveriam contar narrativas que tinham colhido em campo depois da última etapa presencial. Na aula debatiam sobre os diferentes tipos de narrativas, entre os quais as narrativas sagradas. Para este trabalho os alunos não indígenas procuraram velhos e lideranças em busca de narrativas, mas uma das alunas afirmou que só contaria as histórias que tinha ouvido de uma liderança Kaingang para o professor, por não saber o que era ou não sagrado, o que deveria ou não expor na aula. Sua declaração provocou a manifestação de estudantes Kaingang que discordaram do ponto de vista da colega e afirmaram que também queriam ouvir as narrativas. No entanto, ela manteve sua palavra e alguns estudantes ficaram visivelmente irritados com o fato. A preocupação da aluna em não expor indevidamente as narrativas converteu-se, para os próprios Kaingang, na restrição ao acesso às narrativas de seu

povo, que contraditoriamente ficariam apenas entre ela e o professor, aliás, duas pessoas não indígenas.

A particularidade de uma turma com maioria indígena também colocou estes e os outros, os não indígenas, em uma condição incomum e abriu espaço a situações que parecem inversões do habitual. Em uma conversa com um aluno Kaingang durante o intervalo de uma aula, ele expressou que as colegas “brancas” haviam comentado que se sentiram discriminadas na turma, situação que se repetiu outras vezes e que também pude presenciar. Ele disse que nunca tinha pensado sobre isso, mas que percebeu que também os não indígenas poderiam se sentir discriminados no meio de um grupo majoritariamente indígena. Estava impressionado com a fala das colegas, por outro lado considerava essa convivência proporcionada pelo curso uma grande aprendizagem. De outro lado, ao longo dessa experiência, entre reclamações e aproximações, as distâncias entre esses dois grupos foram diminuindo, como comentou a aluna do PROEJA Indígena entrevistada, ao refletir sobre a relação entre os alunos indígenas e não indígenas ao final do curso: *“Não sei se era da parte deles, se era da nossa, mas no início não foi fácil, depois conseguimos nos entrosar, conversar(...)”*. Acerca dessa questão, intuo que a grande cumplicidade entre os estudantes indígenas, que tinham maior intimidade entre si, que se sentavam próximos, trocavam olhares e às vezes conversavam no idioma de seu povo, por si explica um pouco do desconforto, da sensação de exclusão por parte de alunas não indígenas, que eram minoria. Mas a turma não era feita apenas de diferenças e em vários momentos todos se comportavam da mesma forma e um bom exemplo disso eram as negociações com os professores para que prorrogassem as datas dos trabalhos solicitados, assim como sobre os atrasos nas aulas.

Refletindo sobre as situações narradas até agora, duas palavras se impõem e se entrelaçam em minhas impressões/interpretações: interculturalidade e conflito. De acordo com Nestor Garcia Canclini, o exercício e o aprendizado da/na interculturalidade não envolve apenas compreensões e entendimentos mútuos, mas também conflitos e negociações. Para este autor, falar em interculturalidade não é o mesmo que falar em aceitação do heterogêneo, mas de grupos em relações e trocas, que tanto envolvem empréstimos recíprocos quanto conflitos e confrontações (Canclini, 2007). E neste

sentido o curso PROEJA se constituiu num contexto privilegiado para pensar a complexidade das interações em contextos interculturais.

De outro lado, os conflitos e confrontações na/da interculturalidade também atravessam a subjetividade de cada aluno. Neste sentido, uma aluna relatou que o trabalho de buscar narrativas tradicionais a fez lembrar muito de quando era criança, de quando ouvia seu avô contar histórias, o via fazer benzeduras e falar sobre o uso de muitas ervas. Emocionada, relatou que seu avô falava tudo aquilo e que, na época, não davam valor ao que ele dizia, e que agora estava compreendendo melhor o que ele falava a respeito da importância do conhecimento tradicional. A partir disso, expôs uma contradição sentida entre o fato de ser evangélica, como muitos outros Kaingang, e ao mesmo tempo sentir a importância da valorização dos conhecimentos e do modo de vida tradicional de seu povo. Esta e outras falas, aos poucos, revelam sentimentos e sentidos que afloram na experiência do curso, bem como dilemas próprios da experiência indígena em sua relação com a sociedade envolvente. Revelam um pouco da complexidade das posições assumidas por aqueles que precisam articular saberes, valores e práticas tradicionais e a convivência com referenciais socioculturais de uma cultura dominante e homogeneizadora, a qual, diga-se de passagem, frequentemente vê as pessoas indígenas como aculturadas, que perderam elementos da cultura tradicional sem os quais um povo perde sua identidade étnica, ignorando que onde muitos veem a “falta da cultura”, há tradições<sup>33</sup>, histórias, memórias, problemas e valores compartilhados - não sem conflitos e contradições, é claro - por grupos sociais cuja diferença é invisibilizada.

A contradição em praticar uma religião cristã cujos valores se opõem às práticas e saberes tradicionais de seu povo, é própria da experiência de muitas pessoas indígenas no estado e em todo país. Mas se por um lado a presença das igrejas nas aldeias incomoda indígenas e não indígenas na sala de aula, preocupados com o seu impacto cultural nas aldeias, por outro, muitas falas sincretizam saberes e valores tradicionais e cristãos. Neste sentido, ao responder ao comentário de uma aluna que argumentava que as igrejas querem acabar com as crenças Kaingang, um professor indígena afirmou que

---

<sup>33</sup> Bergamaschi ao comentar sobre a tradição a partir de seu trabalho com os Guarani demonstra que ela também é dinâmica, se atualiza não só no contato com a cultura dominante no caso dos indígenas, mas pela sua própria dinamicidade que se mantém negociando com o passado (2005).

“eles não querem acabar, mas eles não entendem essa outra visão. A bíblia fala das coisas naturais, ‘do kujá’ (...)”.

Na religião, assim como em outras questões não há um consenso geral entre os estudantes Kaingang. Neste sentido, após a fala de um estudante Guarani que afirmou que os Guarani valorizam muito seu modo próprio de ser e que não dão importância para as coisas materiais, que são mais fechados para a sociedade capitalista, um estudante Kaingang afirmou que seu povo também preserva muito a sua tradição, mas disse que também é importante que se modernizem para fazerem frente à competição no capitalismo. Em outra direção, a partir de uma discussão sobre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar, ao fazer uma crítica sobre a sociedade não indígena, uma aluna anuncia os perigos da proximidade com esse modo de ser que é diferente do indígena. Nas suas palavras:

*Os brancos consideram crime a menina casar com 13 anos, depois que menstrua. E colocar os velhos no asilo? Para nós, isso é crime. Se não cuidarmos nossa cabeça, daqui a pouco estamos pensando que nem eles. (Diário de campo, 19/05/2011)*

De toda forma, é importante salientar que apesar das diferenças de pensamento e de entendimento em relação às estratégias a serem adotadas frente aos problemas identificados, a preocupação com a continuidade e o bem estar de seu povo no futuro sempre foi um horizonte comum para todos os estudantes indígenas na sala de aula.

A partir das situações relatadas, sobressai o caráter pedagógico da convivência intra e interétnica proporcionada pelo curso. Ao possibilitar aos estudantes indígenas e não indígenas o estar juntos e colocar em primeiro plano a especificidade da educação escolar indígena, passou a ser um espaço também de articulação, disputa e de pensar coletivo sobre a complexidade da experiência indígena e seus desafios no campo da educação, como em muitos outros domínios. Neste sentido o curso de especialização, mostrou-se um contexto, por si só, com grande potencial para proporcionar experiências e aprendizagens muito valiosas para alunos e professores, indígenas e não indígenas. Em outros termos, é possível supor que não haveria como um curso com essa configuração não ser diferenciado, apesar de compartilhar uma estrutura normativa comum com os demais cursos em nível de especialização no país.

A reflexão da aluna entrevistada, ao comentar a contribuição do curso para a sua prática docente, ilustra um pouco isso se observamos, que sua fala não distingue conhecimentos construídos com os professores ou colegas:

*Aquilo que eu já tinha, que eu já sabia com as pesquisas<sup>34</sup>, o curso fortaleceu, me ajudou muito (...) pelas aulas, ideias dos colegas... Ajudou a trabalhar coisas novas, porque conversando com outras pessoas percebemos que sempre um tem uma coisa diferente para nos passar e temos mais é que aproveitar isso, porque a cultura indígena é muito extensa; então ouvindo colegas, ouvindo professores que já trabalharam, percebemos o quanto é importante.*

Ao avaliar o corpo docente, a entrevistada colocou que no geral os professores foram bons, que houve muita troca de saberes: *Eu acho que eles passaram para nós aquilo que eles conheciam e nós passamos aquilo que conhecíamos.*

Comparando com os outros cursos estudados, fiquei com a impressão de que, pelo menos alguns alunos indígenas do PROEJA estavam em outro momento de formação, pois já traziam experiências de cursos anteriores, vivências, bem como formulações amadurecidas sobre a valorização dos saberes tradicionais na educação escolar indígena. Anotei essas impressões desse modo no diário de campo, depois de um final de tarde onde pude conversar com vários alunos do curso em um bar próximo ao hotel onde estavam hospedados:

*Senti forte que muitas vezes se sentem subestimados em seus conhecimentos. Um exemplo foi dado por alguns alunos que comentaram que os professores se preocupam em afirmar que aquilo que os Kaingang fazem tem que ser valorizado, mas eles já sabem disso e é por isso que estão no PROEJA, disseram. (...) Essa turma do PROEJA está, parece, em outro momento de formação, mais madura, já vieram para o curso com essa convicção e por causa dela (Diário de Campo, 11/01/2011).*

Extrapolando o âmbito do PROEJA, duas alunas relataram que estavam concluindo também um curso de especialização na EST – Escola Superior de Teologia, em São Leopoldo, e que apesar de serem as únicas Kaingang na turma nunca foram convidadas para fazer uma fala sobre sua cultura no curso, “Apenas os fóg<sup>35</sup> são convidados a falar”, observaram. Posteriormente tive a oportunidade de retomar essas questões com uma das alunas que falou da importância em valorizar a presença indígena nos cursos, tanto

---

<sup>34</sup> A entrevistada se refere às pesquisas sobre conhecimento tradicional Kaingang que passou a desenvolver a partir do curso Supletivo realizado em Bom Progresso no qual também se formou.

<sup>35</sup> Palavra Kaingang que designa pessoa não indígena.

de alunos como de professores, especialmente quando o que está em questão são os conhecimentos tradicionais. Sinalizou que muitos professores indígenas já estão preparados para formarem novos professores, mas é preciso que se abra mais espaço para eles.

A experiência do PROEJA encerrou-se com o ritual acadêmico de apresentação dos trabalhos de conclusão dos alunos e aí também, essa experiência tem um diferencial relevante em relação aos outros cursos. As pesquisas produzidas pelos alunos indígenas, especialmente, anunciaram um potencial muito grande de impactar a pesquisa acadêmica no campo da educação escolar indígena, uma vez que tão logo sejam disponibilizados seus trabalhos na biblioteca da instituição que sediou o curso como é de praxe e em futuras publicações<sup>36</sup>, será possível que muitos pesquisadores tenham acesso a pesquisas com um grau de profundidade sobre os saberes tradicionais e a realidade e o pensamento indígena que muitos trabalhos desenvolvidos pelos “fóg” não ousariam lograr. Neste sentido, um dos alunos que apresentou sua monografia relatou que entrevistou oito pessoas velhas Kaingang em sua pesquisa, algo que dificilmente um pesquisador não indígena alcançaria em poucos meses de trabalho. Outro aluno evidenciou a importância da orientação do sábio Kaingang que ele entrevistou para sua monografia sobre o seu próprio trabalho. Comentou que gostaria de fazer uma interface com a questão da saúde indígena no seu trabalho, mas o velho lhe alertou dando a tônica da sua produção: *“Para falar sobre saúde, é preciso falar de educação e para falar de educação, é preciso falar dos mitos”*. Esses aspectos, em seu conjunto, demonstram que a contribuição dessa experiência específica extrapola o grupo de professores e comunidades indígenas possibilitando aprendizagens intra e interculturais.

---

<sup>36</sup> Seguindo uma tendência de publicação das monografias de conclusão das edições anteriores do PROEJA, a coordenação do curso anunciou que também pretende providenciar a publicação dos trabalhos dessa turma específica.

## 6. Formação de professores Kaingang e educação escolar diferenciada

Em uma perspectiva de contraste em relação ao período anterior à Constituição de 1988, são inegáveis os avanços na educação escolar indígena em favor de uma escola diferenciada, tanto no plano legal quanto em relação à apropriação da instituição escolar pelos povos indígenas. O número crescente de professores indígenas dá prova disso, mas isso não significa que, na prática, as escolas indígenas estejam efetivamente amparadas para a constituição de uma educação escolar diferenciada. A efetivação dessa conquista segue sendo um desafio permanente para os povos indígenas que, em busca de instrumentos para se relacionarem com a sociedade envolvente, lidam com uma instituição exógena, culturalmente orientada para a homogeneização de indivíduos e universalização de conhecimentos historicamente sistematizados na e pela sociedade ocidental. Neste sentido, a conquista de garantias legais para o desenvolvimento de uma educação intercultural trouxe aos professores indígenas uma grande responsabilidade na efetivação dessa nova educação escolar.

Justamente por se colocar em situação de ruptura com outra experiência escolar ainda muito recente que não atendia os interesses das comunidades, a escola indígena de hoje não tem referenciais pedagógicos diferenciados consolidados. Cabe ao professor grande responsabilidade na sua construção, pois a escola diferenciada ocupa um lugar estratégico na mediação entre os conhecimentos historicamente sistematizados na e pela sociedade ocidental e os conhecimentos tradicionais de seu povo. A instituição escolar entrou e entra nas aldeias trazendo muitos elementos cristalizados: o currículo, o controle do tempo, a disciplinarização dos corpos, a contagem da frequência, os materiais didáticos, os métodos de ensino e avaliação de aprendizagem, a equipe diretiva, o prédio escolar, etc. Isto coloca o professor indígena numa condição de mediador entre duas culturas, dois modos de pensar, exercendo um papel central na educação escolar indígena.

Em relação à instituição escolar, Bruno Ferreira afirma:

A escola foi forjada, e em boa dose ainda é, para transmitir conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de serem universais. A ideia de que deve haver um modelo de ensino especializado para as crianças, materiais específicos e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas que dizem respeito a uma história particular, a ocidental. Ao transpor esse modelo às populações com outras

histórias e culturas, vemos que, por melhor que seja (se é que dá para dizer assim) a intenção e esforço, ele acontece como uma espécie de resíduo: o de que essa escola está ligada a uma ideia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina típica da sociedade ocidental não indígena. (2012, 12)

Essa instituição tem raízes nos processos educativos das crianças e jovens desenvolvidos pela Igreja a partir do século XVI (Varela & Alvarez Uria, 1992) e a partir do século XIX se afirma como instituição obrigatória para a socialização da infância (Bergamaschi, 2005). Conforme Bergamaschi, “potencializada pelo Iluminismo que projetou a instrução pública a partir dos Estados Nacionais e organizada pela ciência positivista” (2005, 173), a ideia de escola se universaliza e passa a ser naturalizada. Ao se universalizar, a escola universaliza também conhecimentos, usos do tempo, práticas, valores e formas de pensar próprias da sociedade ocidental moderna.

A naturalização de seu modelo pedagógico e burocrático, mecanismos de controle, disciplina e, em especial, do currículo que portaria conhecimentos pretensamente universais anda de par com a ausência de estranhamento sobre as funções e atributos seculares da instituição escolar, o que se reflete tanto no contexto das escolas quanto na sua gestão. Neste sentido, é exemplar o relato de um professor Kaingang, aluno do curso de especialização PROEJA Indígena sobre uma situação vivenciada em uma escola onde trabalha. Ele relatou que durante uma aula a secretária foi até a sala de aula e lhe perguntou se ele estava dando aula ou ouvindo música. Naquela ocasião, seu Jorge Garcia, reconhecida liderança espiritual entre os Kaingang, participava da aula como convidado e ensinava músicas tradicionais para os alunos. Do ponto de vista da secretária, aquela cena era inadequada aos propósitos daquele estabelecimento. Outra situação foi narrada por uma aluna Kaingang do mesmo curso e professora de educação física em uma escola indígena. Após levar duas turmas de alunos para conversar com um velho da aldeia sobre os remédios tradicionais, ela foi advertida pela direção da escola de que apenas os professores de cultura Kaingang podem desenvolver conteúdos da cultura tradicional. Do ponto de vista da direção, a atitude da professora não respeitou uma organização/separação ideal dos conteúdos curriculares, extrapolou os limites de sua disciplina, a educação física, e adentrou nos limites de outra.

Em que pese todas as proteções legais ao exercício de uma prática pedagógica diferenciada e ao desenvolvimento de conteúdos próprios das culturas nativas, a

instituição escolar nas aldeias é constantemente tensionada por um modelo de escolarização universalizado. Conforme Bergamaschi, essa escola “está legalmente organizada para ser diferenciada, para respeitar o modo de vida de cada etnia, mas está amarrada a concepções ocidentais de tempo e espaço que não ousa questionar” (Bergamaschi, 2005, 234). Esse modelo de instituição, também reflete na normatização, que proporciona uma autonomia relativa às escolas em relação ao sistema de ensino nacional e a questão dos conteúdos tidos como universais e próprios das culturas indígenas é exemplar neste sentido. Ao definir que os conteúdos próprios da cultura têm seu espaço na parte diversificada do currículo e, de outro lado, estabelecer que estas seguem também as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, o Estado delimita um modelo de educação escolar que está disposto a legitimar e, de certo modo, limita as possibilidades da escola no fortalecimento e valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, não sem contradizer de alguma forma os preceitos da Constituição, da LDB e outros textos legais que reconhecem o direito às práticas, costumes, tradições e a uma educação específica que fortaleça e valorize suas culturas.

Além disso, o marco legal relativo a esta educação não deixa de se omitir em relação a aspectos mais gerais da educação nacional, aplicados a todas as escolas do sistema de ensino do país, que determinam sobretudo o modelo de educação desenvolvido nas aldeias. Exemplo disso é a aplicação indiscriminada da exigência de uma carga horária mínima anual bem como de dias letivos. Dessa forma:

O Estado, desde uma perspectiva burocrática e generalista exige a realização de duzentos dias letivos com carga horária mínima de quatro horas para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino da educação básica. O mesmo Estado quando contrata um professor exige-lhe o cumprimento efetivo de pelo menos vinte ou quarenta horas de trabalho na escola. Não cabe nessa organização burocrática a especificidade da educação indígena que tem seus ritmos próprios de aprendizagem e que demanda do professor uma atuação que pode ultrapassar em muito a sua carga horária oficial, uma vez que sua investidura não se dá apenas em termos formais, mas estende-se por toda sua atuação na comunidade independente do regime de trabalho estipulado pelo Estado. (...) Além disto, o professor indígena, pela sua condição de mediador entre duas culturas possui a responsabilidade de produzir as sínteses entre o conteúdo curricular oficial e os saberes indígenas, ou seja, de “inventar” essa escola intercultural, específica e bilíngue, e isso não pode ser feito dentro dos tempos estipulados pelo estado para o planejamento de aulas, por exemplo. (Antunes, 2009, 62)

Neste sentido, uma das professoras entrevistadas durante a pesquisa afirma sobre a atuação do professor indígena:

*(...) não é simplesmente trabalhar as quatro horas e vou pra casa, deixo de ser professor, quando chegar na escola sou professor de novo. Professor é comunidade, ainda mais nós indígenas que moramos na comunidade, então nosso trabalho não termina dentro da sala de aula, ele continua fora da sala de aula também.*

Na prática, a gestão burocrática também modela essa escola. Na gestão das escolas diferenciadas, existem muitos limites ao tratamento dessa educação nas suas especificidades e a lógica de funcionamento das instituições estatais muitas vezes conflita com as expectativas das comunidades. Neste sentido, há, muitas vezes, distância entre as garantias legais no marco da educação indígena e as normas e procedimentos burocráticos na gestão da educação escolar. Em muitos aspectos, a educação diferenciada está submetida às mesmas condições de operacionalização da educação não indígena e para o atendimento às demandas da educação diferenciada o Estado precisa fazer novos arranjos burocráticos, dos quais a contratação de professores com critérios específicos para assegurar a presença dos professores indígenas nas escolas é um exemplo. No entanto, nem sempre é possível realizar tais arranjos. Neste sentido, destaco um momento no processo de elaboração coletiva do regimento das escolas Kaingang que se desenvolveu no estado entre 2001 e 2002, quando os professores indígenas propuseram que todas as crianças das aldeias pudessem merendar nas escolas, mas foram informados pela Secretaria Estadual de Educação que somente os alunos matriculados poderiam merendar e que os menores de seis anos não poderiam ser matriculados, porque naquele momento o Estado não atendia a educação infantil (Antunes, 2009).

De outro lado, convém ponderar que muitas das situações aqui colocadas, assim como evidenciam a resistência de um modelo de instituição escolar cristalizado, também evidenciam os movimentos de apropriação dos professores e comunidades que buscam introduzir inovações/tradições<sup>37</sup> na instituição escolar, não sem conflitos, é claro. Aliás, esses conflitos somente são possíveis e visíveis porque as comunidades adquiriram força com a atuação de professores indígenas nas aldeias, que passaram a propor mudanças

---

<sup>37</sup> Quero sugerir aqui que as tradições culturais dos povos nativos podem representar inovações para a cultura escolar.

nas escolas. Além desse aspecto, a própria produção de pesquisas e publicações sobre a educação diferenciada por parte de professores indígenas não deixa de ser um dado relativo à apropriação que estes vêm fazendo sobre a instituição escolar.

Desse modo, os limites que a escola dos povos indígenas enfrenta não são somente da ordem das ações, programas e normatizações do governo. A educação diferenciada também encontra limites mais profundos, de ordem cultural, que dizem respeito às tensões e conflitos que perpassam a relação entre comunidade e Estado através da escola e, conseqüentemente, a atuação dos professores. Essas tensões, tanto envolvem modificações que a instituição escolar traz para a educação tradicional indígena (como aponta Márcia Nascimento, quando se refere à concorrência da escola com os espaços educativos tradicionais), como modificações que as comunidades escolares trazem para a instituição escolar, configurando um jogo entre as identidades indígenas e a identidade das instituições de ensino.

Rodolfo Kusch afirma que coexistem na América duas linhas de pensamento, a saber: uma tributária da forma de pensar europeia (fundada em uma cultura racionalista e cientificista, com tendência a desvalorizar outros modos de pensar diferentes do europeu) e outra, tributária de uma forma de pensar autóctone (que não se divide entre razão e emoção, que não separa sabedoria e afeto) (Kusch, 1999); a rigor, para Kusch o povo americano vive entre essas duas linhas de pensamento. Sem discordar de sua proposição, entendo que

para os povos indígenas está colocado de forma muito mais explícita um conflito que, de acordo com Rodolfo Kusch (1999), atravessa em profundidade o próprio povo latino-americano: entre uma forma de pensar tradicional, autóctone, e uma forma de pensar ocidental, estrangeira. Desse modo, ao contrário das sociedades indígenas, parece que a sociedade não indígena possui uma consciência muito mais estreita com relação ao fundo de diversos problemas que enfrenta em sua educação escolar, pois que dificilmente assume sua condição autóctone (Antunes, 2009, 73-74).

Dessa forma, admitida como necessidade, no fundo a opção pela escola por parte dos povos nativos assume contornos dramáticos a se considerar o árduo esforço de inserir-se nas tramas de pensamento e práticas de uma cultura dominante para apreendê-la e relacionar-se com ela. Não deixa também de ser uma busca de apropriação de códigos da sociedade ocidental para afirmar-se culturalmente diferente frente a essa

sociedade. O drama consiste em que esse esforço é, em geral, uma via de mão única, do nativo para a sociedade envolvente. Neste sentido, a busca de escola por parte das sociedades indígenas como forma de compreender e aprender a se relacionar com o mundo dos brancos não deixa de revelar a medida da incapacidade da sociedade envolvente em relacionar-se com culturas não letradas, ou seja, a necessidade do conhecimento escolar por parte dos Kaingang também é uma falta de opção diante de uma cultura que se relaciona por contratos, leis, ofícios, onde as relações são sempre mediadas pela escrita, especialmente no campo político e jurídico.

De outro lado, também as comunidades trazem ou reivindicam modificações para a escola e para a burocracia que a cerca, ao propor o saber tradicional e a atuação dos velhos indígenas na educação escolar, entre outros elementos. Em outros termos, implantar a escola diferenciada também implica, em alguma medida, transformar a ideia de Estado. Como comentado no capítulo 4, relatos como os dos padres capuchinhos no Rio Grande do Sul, mostram que mesmo sob propósitos integradores, a escola, de alguma forma, também se moldava aos tempos e ritmos indígenas. Como sugerimos anteriormente, retomando a ideia de “indianização” da escola, não há como uma escola neste contexto não ser também indígena, não há como não ser fagocitada.

Também é neste conflito entre duas formas de pensar que podemos compreender a ambiguidade que a instituição escolar assume nas aldeias: ao mesmo tempo em que é espaço de aprendizado, instrumentalização para interação com a sociedade envolvente, é espaço de afirmação étnica, de valorização dos saberes e modos de vida indígenas. Os cursos de formação de professores, na prática, têm o desafio e a responsabilidade de lidar com toda essa complexidade e se, de um lado sabemos que não resolvem as necessidades ideais da educação escolar indígena, constituem importantes espaços para pensá-las, bem como espaços de articulação entre os professores para enfrenta-las. A subseção a seguir, aborda as recomendações dos professores entrevistados para as futuras formações específicas de professores Kaingang.

### 6.1. Para as futuras formações de professores Kaingang

Para concluir este capítulo, arrisco a radicalizar uma proposição *maffesoliana*, a de “substituição da *representação*<sup>38</sup> pela *apresentação das coisas*” (2008, 19), de modo a “remeter-se às aparências, às formas que caem sob os sentidos, para fazer sobressair sua beleza intrínseca. (...) há aí um tipo de sabedoria que nos incita ‘a não descobrir senão o que é evidente’” (2008, 20). Desse modo, *apresento* as falas dos professores indígenas que portam a sabedoria de quem vive entre dois mundos ou duas linhas de pensamento, como afirma Kusch (1999), e atua permanentemente no diálogo entre estes. Nos trechos a seguir, as professoras entrevistadas tecem recomendações para novas experiências de formação específica de professores Kaingang:

A)

*Muitos de nós não sabemos muita coisa sobre a legislação indígena, os nossos direitos, os nossos deveres enquanto cidadãos brasileiros, então eu acredito que esta parte é bastante especial para ser trabalhada nos cursos. E também o que é muito dificultoso..., recebemos o conhecimento científico na escola ou na faculdade... Como fazer, transmitir esse conhecimento recebido na sala de aula? As metodologias que podem ser empregadas na sala de aula.*

B)

*Eu acho que bastante metodologia e professores que trabalhem com vontade para a cultura indígena porque hoje estão se perdendo costumes. Então eu acho que estudassem mais isso para passar de novo para os alunos, porque se não, se perde tudo. É isso aí, bastante voltado pra cultura indígena, isso é o mais importante.*

C)

*Trazer mais conhecimento, mais pessoas velhas, trazer a experiência deles para nós ouvirmos porque eu achei que fez falta, não tivemos [no PROEJA Indígena] nenhuma pessoa mais velha com experiência para nos passar. Então, eu gostaria que nos próximos cursos trouxessem essas pessoas porque são nossos verdadeiros professores. Eu penso que tem que se fazer novos cursos, novas formações, isso é muito importante. Coloquei no meu trabalho que a cultura [o estudo da cultura Kaingang] na escola [onde trabalha] começou depois que eu fiz o magistério bilíngue, foi a partir dali que começamos a trabalhar a cultura indígena.*

---

<sup>38</sup> Referindo-se à noção de representação como a “palavra mágica da modernidade”, Maffesoli indica que ela tanto está na base do ideal democrático que implica delegações de poder, quanto nos diversos sistemas interpretativos que ambicionam representar o mundo em sua “verdade essencial, universal e incontornável” (2008, 19-20).

D)

*Trabalhar mais a cultura, a educação indígena, a realidade das crianças porque não adianta irmos na sala de aula e jogarmos conteúdos que não interessam, que não sejam da realidade. Porque notamos aquele brilho, aquele entusiasmo quando entra um professor [indígena] lá... Mais indígenas trabalhando, que conheçam. Esse seria meu desafio. Indígenas preparados para trabalhar com esses novos alunos. (...) Que olhassem mais para os indígenas. Que os indígenas mesmo que tenham condições, que trabalhem, que tenham oportunidade para preparar novos alunos bem preparados. E não dizendo que tem que ser só indígena, mas mais indígenas, fóg também que gostem de trabalhar com os indígenas, que tenham interesse. Essa seria a minha preocupação, trabalhar junto com os indígenas, de mãos dadas... E trabalhar mesmo. Aí eu tenho certeza que saem novos professores bem preparados. Só isso.*

E)

*Para abrir qualquer curso de formação para professores eu acho que eles têm que partir do princípio de que eles devem ser pesquisadores, porque a raiz do ensino diferenciado está lá em como é que o Kaingang fazia o processo de ensino-aprendizagem dos nossos jovens, das nossas crianças, o que ensinavam para eles, o que ensinavam e como ensinavam e onde ensinavam, isso é o que temos que descobrir. De que maneira se fazia, com que idade se ensinava a fazer um balaio, ou que idade a criança aprende..., a menina começa a lidar dentro de casa, quem é que ensinava, como é que era esse ensino? A única coisa que eu tenho certeza até hoje é que o Kaingang é muito tranquilo com relação ao aprendizado da criança, ele não atropela nada, ele não atropela, ele não tem idade marcada assim que ele tenha que ter aprendido isso, aquilo como a escola convencional faz. “Meu Deus, já está com nove anos, já devia ter aprendido..., aquele sufoco. (...) Então, é isso que eu acho que tem que ser respeitado na formação do professor, que eles tenham essa clareza, que eles tenham esse princípio de voltar às suas raízes, para pesquisar, é ali que ele vai descobrir como tem que encaminhar as coisas dentro de uma sala de aula, o que é importante ensinar para eles, qual o tipo de avaliação, por exemplo. Se o nosso povo nunca foi assim rígido, então a avaliação também tem que ser diferente. Eu vejo o desespero das crianças que não conseguem tirar nota suficiente para passar de série e coisa assim. Então eu fico pensando, isso tudo tem que mudar e não só a forma de avaliar, mas a forma de você ensinar mesmo.*

## **Considerações finais**

Como é possível observar, até o momento não houve continuidade entre as experiências de formação de professores indígenas no estado, cada uma das iniciativas pesquisadas partiu de articulações específicas com a participação professores e comunidades indígenas, de universidades, entidades indigenistas e FUNAI. Durante o tempo que a educação indígena esteve vinculada à FUNAI, assim como no período posterior, sob responsabilidade do MEC e do governo do estado, não houve por parte dessas organizações a construção de uma política de formação inicial específica para professores indígenas. De outro lado, mesmo que atuando de forma pontual, é possível afirmar que as poucas iniciativas realizadas após a Constituição Federal vêm dando importante contribuição para a construção de referenciais pedagógicos diferenciados para as escolas nas aldeias.

Neste sentido, quando iniciei a pesquisa sobre a formação dos professores Kaingang, uma das questões que me ocupavam era de como eram desenvolvidas essas formações sem a presença dos velhos, pois os cursos pesquisados não contaram com recursos para transporte, alojamento ou diárias para esses professores tradicionais. Ainda entendo que a participação dos velhos na formação inicial e continuada dos professores indígenas segue sendo fundamental, bem como um desafio, tanto para as comunidades indígenas, quanto para os gestores da política de educação escolar indígena e coordenadores de cursos específicos. Pois, embora seja evidente que a coordenação de cursos específicos e a formação dos professores indígenas também devem ser feitas por professores indígenas, especialmente com a participação dos velhos, dentro dos limites do sistema de ensino que abriga a educação escolar indígena atualmente, as possibilidades de que isso aconteça estão inscritas na formação desses docentes indígenas em nível de graduação e pós e na sua conseqüente absorção pelas instituições de ensino, como titulares em novos cursos específicos. E isso leva tempo.

Enquanto isso não se realiza, parece que as melhores possibilidades se colocam na coordenação e atuação compartilhada entre professores indígenas e não indígenas, embora frequentemente os professores indígenas tenham oficialmente status de auxiliares nesses cursos, sendo que em alguns casos deixam de figurar oficialmente na

coordenação e quadro docente por falta de escolaridade, embora na prática sejam formadores tão importantes e necessários quanto àqueles responsáveis pelos conteúdos acadêmicos. É interessante notar que o sistema se propõe a reconhecer uma educação diferenciada, mas não se dispõe a reconhecer professores tão diferenciados assim. Para que possam atuar nas escolas, os professores indígenas necessariamente têm que passar por todas as etapas de ensino do sistema nacional de educação.

De outro lado, os depoimentos dos professores demonstraram que apesar dessas limitações, os velhos participaram dessas formações através dos trabalhos de pesquisa na comunidade, metodologia que foi empregada em três dos quatro cursos aqui estudados. Mais do que isso, as falas dos professores demonstram que o emprego desta metodologia, acompanhado da abordagem histórica e antropológica acerca do povo Kaingang, despertaram a sensibilidade de muitos professores, para os quais as falas dos mais velhos, as histórias, mitos, conhecimentos da medicina tradicional antes pareciam coisas infundadas devido a todo o processo de desvalorização pelo qual passaram. Além disto, parece que os currículos dos cursos realizados a partir da década de 1990, especialmente no que refere aos saberes antropológicos, funcionaram como mediadores entre os professores e os velhos. Entretanto, como disse uma das entrevistadas, se o curso com os professores titulares não indígenas foi bom, “*calcula quando os professores titulares forem indígenas!*”:

*Nós queremos criar outros cursos onde queremos que os professores indígenas sejam professores de fato. Se aquele curso que eu fiz [Licenciatura Intercultural na UNEMAT] eu acho que já valeu a pena na nossa formação, calcula aquele que vai ter um professor na frente que carrega a mesma bagagem cultural, mais os conhecimentos de uma faculdade, de um mestrado, um doutorado, já pensou que coisa maravilhosa? Se eu já achei que o meu foi bom, calcula quando os professores titulares forem indígenas! Isso não é questão de discriminação dos professores não indígenas (...) nós que pensamos e sonhamos em criar uma escola diferenciada, temos que fazer isso. Então, eu quero, é um sonho meu, quero batalhar até que eu não consiga fazer mais nada, nesse sentido, para que os professores indígenas possam fazer a sua formação, para que sejam os sujeitos da nossa história, da nossa escola, porque é ali que está a melhoria da qualidade de vida...*

Recorrendo a outra educadora e pesquisadora da educação escolar indígena, Darlene Taukane, pertencente à etnia Kurã-Bakairi, gostaria de destacar ainda que se muito ainda está por ser feito para a efetivação das escolas dos povos indígenas, muitos

passos já foram dados neste sentido, especialmente no que refere aos professores. Em seu estudo sobre a educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, conclui:

Nossos professores têm consciência de que precisam se instrumentalizar ainda mais, para que possam vir a oferecer a boa qualidade de ensino que desejam para as suas crianças. Por outro lado, é visível que eles já romperam muitas e sérias barreiras colocadas pelo etnocentrismo dos Karaíwa<sup>39</sup>. (Taukane, 1999, 160-161)

Por fim, retomando a proposição *maffesoliana* de um tipo de sabedoria que nos incita a revelar o que é evidente, podemos afirmar que o caminho percorrido nesta pesquisa nos leva a outras duas afirmações. A primeira consiste em que a realização de cursos de formação específica para professores indígenas baseados em relações respeitadas, com abertura para a participação dos atores indígenas e que realmente valorizam o modo de vida indígena, *empoderam* os alunos e comunidades. Neste processo, portanto, a formação inicial específica de professores tem o potencial de fortalecer o processo de apropriação da escola pelos povos indígenas. A segunda está ligada à questão da autonomia dos povos indígenas e compartilhar com esses povos o ideal de autonomia implica, entre outras coisas, reconhecer que ninguém melhor do que os professores indígenas para saber o que sua escola precisa. Dessa forma, as palavras de Bruno Ferreira, dedicadas aos assessores não indígenas durante o 10º COLE, Encontro de Educação Indígena, são mais do que adequadas para encerrar esse texto:

Mas eu acho que o passo está dado, que a autonomia precisa se costurar. Se vocês querem colaborar, devem saber também respeitar o que o povo quer. Agora, se vocês não souberem, aí que é mais complicado ainda; complica de novo, não é? Mas parece que estão interessados em nos respeitar. Porque a assessoria tem que entrar para ajudar. Porque muitas vezes os índios, em vez de serem assessorados, eles têm assessorado. Têm que virar, tem que dar para virar. (Ferreira, 1997, 220).

---

<sup>39</sup> Termo que designa pessoa não indígena na língua Bakairi.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANCIO, Chateaubriand Nunes. Educação Escolar em comunidades indígenas kanhgág da Bacia do Tibagi. In: **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (Fórum de Pesquisa)**, 2000. Disponível em <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/Anais-CBEm1.htm>

ANTUNES, Cláudia Pereira. Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena. In: **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, vol.3, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio>

\_\_\_\_\_. **Experiências e desafios da formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS. 77 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005. P 09-20.

\_\_\_\_\_. A trilha da minha formação. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Org.s). **RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf>

BERGAMASCHI, Maria Aparecida Bergamaschi. **Educação Escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento**. Porto Alegre: UFRGS. 77 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. Práticas de escolarização e processos de apropriação da escola em aldeias indígenas. In: VI **Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 2006. p. 4256-4263.

\_\_\_\_\_. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 10, Nº 10, p. 133-146, Jan/Jun 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formação de professores indígenas: intencionalidades freireanas. In: ANDREOLA, Balduino Antonio (Org.). **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 461-477.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-107.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 183-264

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Memorial de Zaqueu Key Claudino**. (Memorial formativo) 2009. Disponível em <http://memorialformativo.blogspot.com.br/2010/04/memorial-de-zaqueu-key-claudino.html>

CEDRO, Marcelo. Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. In: **Revista Perspectivas Sociais**. Pelotas, Ano 1, p. 125-135, março/2011. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/perspectivas\\_sociais/marco\\_2011.htm](http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/perspectivas_sociais/marco_2011.htm)

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. **Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

FERREIRA, Bruno. Obstáculos à autonomia dos povos indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

FERREIRA, Bruno (Bruno Kaingang). Experiência em Formação de Professores. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 201-205.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012. (Cadernos do COMIN, n. 10).

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 17- 28.

FREITAS, Maria Inês. **Histórico do movimento indígena da Região Sul**. 2009. Disponível em <http://arpinsul.org.br>

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **A educação Indígena e a Formação de Professores**. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em [www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf). Acessado em 12 de junho de 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo: USP. Tese (Doutorado em Antropologia) –

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. Informes Nacionales - Política indigenista del Brasil. In: **Anuário Indigenista**. Instituto Indigenista Interamericano. México, Dezembro, 1972. Vol. XXXII. p. 53-62

LAROQUE, Luis Fernando da Silva. Kaingang e missões religiosas: situações de alianças e guerras. In: Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas NEEPI, ano 9, n.16,p. 35-56, jan./jun./2009. Campo Grande: UCDB, 2009.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Márcia Gojten. **As artes da palavra no Kaingang**. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; OLIVEIRA, Silvia Maria de. Formação de professores: um Caso de Política Linguística nas Comunidades Caingangues. In: **Espaço da Escola**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, Ano 4, n. 25, Jul-Set, 1997. p. 55-64.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang**. Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre, RS: Editora Movimento, 1975.

STARGELIN, Neli Maria Luchese. **Cacique Doble: caminhada histórica**. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1989.

STAWINSKI, Alberto Vitor. Toldo dos Índios em Cacique Doble. (Apêndice II). In: D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. **Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos Povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-162

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. Escola indígena: um caso particular de escola?. In: **Leitura e escrita em escolas indígenas**. D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil) p. 169-183

\_\_\_\_\_. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. p. 369-397 (Col. Educação para todos)

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; José da Silva, Giovani. História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente. In: **História Oral**. Vol. 13, n. 1, p. 33-51, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <http://www.revista.historiaoral.org.br>

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: Lei Estadual de Incentivo à Cultura / Governo do Mato Grosso, 1999.

### **Documentos e Legislação**

BRASIL. Decreto N° 8072, de 20 de junho de 1910.

\_\_\_\_\_. Lei N° 5371, de 05 de dezembro de 1967.

\_\_\_\_\_. Lei N° 6001, de 19 de dezembro de 1973.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal, 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Ministério da Justiça. Portaria Interministerial N° 559, de 16 de abril de 1991.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 26, de 1991.

\_\_\_\_\_. Lei N° 9493, de 20 de dezembro de 1996.

FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo; FIDENE - Fundação Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado; UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Projeto Vãfy (Artesanato). Ijuí e Passo Fundo: 2001.

Estado do Rio Grande do Sul. Constituição, 03 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Revista do Ensino. 2ª Edição, 1961. Ano X.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Portaria Ato/SE 09398, de 19 de junho de 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Portaria N° Ato/SE 01294, de 15 de setembro de 1995.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo N° 8182, de 27 de novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação / Departamento Pedagógico / Divisão de Ensino Fundamental. Of. DIEF/DP/N° 040/2000, de 09 de julho de 2000a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação / Departamento Pedagógico / Divisão de Ensino Fundamental / Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar. Quadro de dados das Escolas Indígenas no RS – 2000b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação / Departamento Pedagógico. Of-Circ./GAB/DP/Nº 39/01, de 03 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação / Departamento Pedagógico. Banco de Dados das Escolas Indígenas – 2002a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Dados sobre a Regularização das Escolas Indígenas, dezembro de 2002b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação / Departamento Pedagógico. Relatório sobre a Educação Escolar Indígena no Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Dados preliminares 2011 – Matrícula inicial das escolas de educação indígena, segundo as etapas e/ou modalidades de ensino – RS. 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Edital de Concurso nº 01/2011. 2011b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Edital de Concurso nº 15/2012 e Anexo (Lista de resultados de aprovados/reprovados após recursos). 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Concurso do Magistério – Em coletiva, Azevedo anuncia novo concurso para professores. (Notícias – 17/05/2012). 2012b.

Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=3&ID=8833](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=3&ID=8833)  
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. 2012a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro. 2012b.

INEP. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008. Brasília: 2009.

INEP. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. 2010. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)

INEP. Data Escola Brasil (Dados do Censo Escolar 2011). Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acessado em Junho de 2012. 2012

MEC. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. p. 175-187.

MEC. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Resolução 03, de 10 de novembro de 1999.

MEC. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar Indígena – 1999. Brasília: 2001.

MEC. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002. Brasília: 2002.

MEC. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: 2007a.

MEC. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. (Cadernos SECAD) Brasília: 2007b.

MEC. Ministério da Educação. Documento final da primeira Conferência de Educação Escolar Indígena. Luziânia, Goiás, 2009. Disponível em [http://coneai.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_coneai.pdf](http://coneai.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneai.pdf)

MEC. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dispõe sobre o Processo de Seleção do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – proposta diferenciada indígena, 2010.

MEC. Gestão da Educação 2003-2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/>. Acessado em 2012.

MPF. Ministério Público Federal. MPF/RS quer a instalação de escola de professores indígenas (Notícias). Disponível em [www.noticias.pgr.mpf.gov.br/noticias/noticias-do-site/copy-of-indios-e-minorias/mpf-rs-quer-instalacao-de-escola-de-formacao-de-professores-indigenas](http://www.noticias.pgr.mpf.gov.br/noticias/noticias-do-site/copy-of-indios-e-minorias/mpf-rs-quer-instalacao-de-escola-de-formacao-de-professores-indigenas). Acessado em 2011.

Projeto Político Pedagógico Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil – Kuaa Mbo'e – Conhecer-Ensinar. Versão agosto de 2003. Sem autor.

PROEJA INDÍGENA – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta diferenciada para indígenas. Sem data, sem autor.

PROEJA INDÍGENA – Componentes Curriculares e proposta de cronograma. Sem data, sem autor.

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; FIDENE – Fundação Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado. Plano de Curso Supletivo em Nível de Ensino Médio de 2º Grau – Habilitação Magistério para a Formação de Professores Indígenas Bilíngues. Ijuí, 1997.

## APÊNDICE - A

### Roteiro de entrevista - formação específica de professores Kaingang

Curso de formação do qual participou:

1. *Como iniciou sua relação com a escola? Como foi seu processo de escolarização?*
2. *Como foi sua inserção no curso? Como ficou sabendo? Por que se interessou pelo curso? Em que momento da sua vida o curso chegou (que idade tinha, já atuava como professor)? Realizou mais algum curso específico?*
3. *Como era o currículo do curso? Que disciplinas cursou? Como eram as aulas? O curso era específico em que sentido?*
4. *Quem eram os professores que lecionavam no curso? Como eram os professores na sala de aula? Havia professores indígenas? Se sim, quais as diferenças entre os professores indígenas e não indígenas?*
5. *Em sua trajetória no curso, houve um (ou mais) professor(es) marcante(s)? Por quê? (Desdobramento – professor que tenha apoiado, dado atenção especial em algum momento, professor que “ensinasse muito bem ou muito mal”)*
6. *Como era o processo de avaliação? Você teve o rendimento esperado, atendeu sua própria expectativa de rendimento (aproveitamento/aprendizagem nas disciplinas) no curso?*
7. *Você teve dificuldades para fazer o curso? Quais?*
8. *Como era a relação da coordenação do curso com a turma?*
9. *Qual a contribuição do curso para a sua prática docente? O que modificou, que significado teve na sua trajetória?*
10. *Por que ser professor? Como se tornou professor?*
11. *Qual o seu olhar sobre os desafios para a formação específica de professores indígenas?*

## APÊNDICE – B

### Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

**Projeto de pesquisa em nível de mestrado - Título do Projeto:** Experiências e desafios da formação específica de professores no Rio Grande do Sul

**Pesquisadora Responsável:** Mestranda Cláudia Pereira Antunes

**Orientadora:** Professora Maria Aparecida Bergamaschi

**Contatos:** Diretamente com a pesquisadora responsável através dos telefones ----- ou pelo e-mail claudia.antunes@ufrgs.br. Com a professora orientadora na Faculdade de Educação da UFRGS, através do telefone ----- ou pelo email ----- . Com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS no sétimo andar da Faculdade de Educação da UFRGS ou através do telefone (051) 3308-3428.

**Objetivo Geral:** O objetivo da pesquisa é investigar a formação específica dos professores indígenas no Rio Grande do Sul, enfocando como foram as experiências realizadas até o momento e que desafios estão colocados para a educação escolar indígena em relação a essa formação.

**Procedimentos de pesquisa:** entrevistas. Se houver consentimento, as entrevistas serão registradas e depois de transcritas, lidas e revisadas pelos concedentes da pesquisa e comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederam as informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas, sendo que terão acesso à produção de pesquisa, recebendo cópia de tudo o que for produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar a formação dos professores indígenas e a educação escolar diferenciada. Após o uso destes materiais e assegurado um período em que ficarão sob a guarda formal da pesquisadora, os dados serão descartados e ou devolvidos para os professores que concederam as entrevistas.

#### Consentimento

Autorizo o estudo acima descrito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Tive acesso ao roteiro da entrevista e também tive a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia deste documento.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

## APÊNDICE – C

### Ano de início de funcionamento das escolas indígenas no RS

Escola	Nova Denominação	Ano*	Decreto de Criação	Município	Terra Indígena	Etnia
El Leão XIII	EEIEF Retánh Leopoldino	1931	–	Muliterno	Monte Caseiros	K
El Anhanguera	EEIEF Almeirão Domingues Nunes	1953	Estado/ FUNAI	Água Santa	Carreteiro	K
El Benjamin Constant	EEIEF Però Ga	1954	-	Gramado dos Loureiros	Nonoai	K
EM Osvaldo Aranha	EEIEF Niré	1958	-	Engenho Velho	Serrinha	K
El Progresso	EEIEF Mu Kej	1960	FUNAI	Tenente Portela	Guarita	K
El Marechal Cândido Rondon	EEIEF Marechal Cândido Rondon	1960	FUNAI	São Valério do Sul	Inhacorá	K
EEEF Presidente Tancredo Neves	EEIEF Fág Kavá	1960	Estado	Ronda Alta	Serrinha	K
EM Visconde de Porto Alegre	-	1960	-	Engenho Velho	Serrinha	K
EEEF Toldo Coroado/ El José de Anchieta	EEIEF Toldo Coroado	1961/ 1970	Estado	Benjamin Constant	Votouro	K
EEEF 14 de Abril	EEIEF Tãnhve Kregso	1961	Estado	Constantina	Serrinha	K
El José Bonifácio	EEIEF Fág Mág	1962	FUNAI	Charrua	Ligeiro	K
EM Alberto Pasqualini	-	1962	-	Três Palmeiras	Serrinha	K
EM Monteiro Lobato	-	1962	-	Três Palmeiras	Serrinha	K
EEEF Toldo Guarani	EEIEF Toldo Guarani	1963	Estado	Benjamin Constant do Sul	Guabiroba	G
EEEF José de Alencar	EEIEF Kãhrãnrã Fã Luís Oliveira	1963	Estado	Erebango	Ventarra	K
El Marechal Cândido Rondon	EEIEF JoaquimGaten Cassemiro	1964	FUNAI	Nonoai	Nonoai	K
Escola Municipal Guilherme de Almeida	EEIEF Fãty	1965	-	Rio dos Índios	Nonoai	K
El Marechal Cândido Rondon	EEIEF Davi Rygio Fernandes	1967	FUNAI	Redentora	Guarita	K
El Akã	EEIEF Bento Pi Góg	1967	FUNAI/ Município	Tenente Portela	Guarita	K
El Rosalino	EEIEF Rosalino	1968	FUNAI	Redentora	Guarita	K

Claudino	Claudino					
El Bananeiras	EEIEF Jakág	1974	FUNAI	Nonoai	Nonoai	K
El Cacique Nonoai	EEIEF Cacique Nonoai	1975	FUNAI	Nonoai	Nonoai	K
El Cacique Fongue	EEIEF Cacique Anastácio Fongue	1980	FUNAI	Redentora	Guarita	K
El Maria da Silva	EEIEF Maria da Silva	1985	FUNAI	Benjamin Constant do Sul	Votouro	K
El Sepé Tiaraju	EEIEF Cacique Sy Gre	1988	FUNAI	Planalto	Nonoai	K
El Herculano Joaquim	EEIEF Herculano Joaquim	1988	FUNAI	Redentora	Guarita	K
El Toldo Campinas	EEIEF Toldo Campinas	1988	FUNAI	Redentora	Guarita	K
El Cacique Natalicio	EEIEF Cacique Natalicio	1988	FUNAI	Redentora	Guarita	G
El M'Baraka Miri	EEIEF M'Baraka Miri	1989	FUNAI	Planalto	Nonoai	G
El Francisco Kanheró	EEIEF Francisco Kajeró	1989	FUNAI	Liberato Salzano	Rio da Várzea	K
El Padre José Borget	EEIEF Nãn Ga	1990	-	Iraí	Iraí	K
El Faustino Ferreira Doble	EEIEF Faustino Ferreira Doble	1991	FUNAI	Cacique Doble	Cacique Doble	K
EM Esterlito Malaquias	-	1991	FUNAI/ Município	Cacique Doble	Cacique Doble	K
El Clara Camarão	EEIEF Gomercindo Jete Tenh Ribeiro	1991	FUNAI	Tenente Portela	Guarita	K
El Nossa Senhora da Conceição	EEIEF Jag Mág	1992	FUNAI	Planalto	Nonoai	K
El Nossa Senhora de Guadalupe	EEIEF Goj Ror	1992	FUNAI	Planalto	Nonoai	K
EM Santa Cecília	-	1992	-	Três Palmeiras	Serrinha	K
El Katiu Griá	EEIEF Katiu-Griá	1993	-	Redentora	Guarita	K
EEEF Kógunh Si	EEIEF Kógunh Si	1995	-	Nonoai	Nonoai	K
El Monte Caseiros	EEIEF Monte Caseiros	1997	-	Ibiraíaras	Monte Caseiros	K
ElGeraldino Mineiro	EEIEF Coronel Geraldino Mineiro	1997	-	Redentora	Guarita	K

\* Ano de início de funcionamento

K – Kaingang

G – Guarani

## ANEXO I

## Grade curricular CRES, Bom Progresso

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Português	160
Literatura Brasileira	80
História	90
Geografia	90
Matemática	200
Química	60
Física	60
Biologia	60
Educação Física	60
Educação Artística	60
Sociologia Cultural	60
Língua Kaingáng	230
Organização Social Kaingáng	90
Agricultura	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 grau	60
Fundamentos da Educação	200
Didática	60
Alfabetização e Leitura Bilíngüe	120
Metodologia do Ensino de Arte	48
Metodologia do ensino de Educação Física	48
Metodologia do Ensino de Matemática	48
Metodologia do Ensino de Ciências	48
Metodologia do Ensino de Estudos Sociais	48
Asúde Escolar	60
Estágio Supervisionado	300
TOTAL 2.400	2.400

Fonte: Oliveira, 1999, 62

## ANEXO II

## Grade curricular Vãfy

Complexo Temático	Componentes	Tempo Escola	Tempo Comunidade	Carga Horária Total
A trajetória e a realidade das Sociedades Kaingang e/ou Guarani	Antropologia Cultural	64	24	88
	Cosmologia e ethos Kaingang ou Guarani	40	16	56
	História política e organização socioeconômica Kaingang ou Guarani e política indígena	128	40	168
	Metodologia e seminários de pesquisa	84	24	108
Conhecimentos Historicamente Construídos e Sistematizados	Língua portuguesa e literatura brasileira	190	40	230
	Ciências humanas e sociais	166	32	198
	Ciências naturais	156	32	188
	Matemática	142	32	174
	Artes, expressão e movimento	88	24	112
As práticas sociais e as relações interdiscursivas nos processos de ensino e de aprendizagem	Língua Kaingang ou Guarani	152	58	210
	Linguística e linguística aplicada	88	32	120
	Alfabetização bilíngue indígena	64	24	88
	Fundamentos pedagógicos, legais, históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicológicos da educação	176	48	224
A escola necessária para a vida indígena	Didática e princípios metodológicos da ação docente para o ensino e a aprendizagem	88	24	112
	Fundamentos metodológicos do ensino nos anos iniciais da escolarização	320	88	408
	Seminários de sistematização de práticas de ensino	32	400	432
	Prática docente em escolas indígenas – Estágio supervisionado	-	400	400
Total	-	1.978	1.338	3.316

Compilado do “Quadro de distribuição de horas dos docentes, equipe diretiva e equipe pedagógica” constante no projeto do curso (FUPF, 2001)