



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO
SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y**

Salvador
2014

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO
SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y**

Tese apresentada à Banca Examinadora como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Letras e Linguística pela
Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires
Santos

Salvador
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

K19 Kastelic, Eloá Soares Dutra
Formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da
microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y / Eloá Soares Dutra
Kastelic. – Salvador, 2014.
286 f. il. : tab. : mapas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marcia Paraquett.
Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Pires Santos.
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Lin-
guística. Universidade Federal da Bahia.

1. Professores – Formação. 2. Educação Indígena – Políticas lin-
guísticas. 3. Processos interculturais. 4. Cultura e identidade. 5. Socio-
linguística. I. Título.

CDU 371.13:376.74
316.722
800.86

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Aprovada em 24 de março de 2014

Banca Examinadora

Dr^a Marcia Paraquett – Orientadora _____
Doutora em Literaturas Hispânicas pela Universidade Estadual de São Paulo.
Universidade Federal da Bahia

Dr^a Maria Elena Pires Santos – Co-orientadora _____
Doutora em Letras Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.
Universidade estadual do Oeste do Paraná

Dr. Paulo Humberto Porto Borges _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dr^a Suzane Lima Costa _____
Doutorado em Letras Linguística pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira _____
Doutor em Letras Linguística pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Este trabalho é dedicado

às mulheres concretas, maduras, Marias, jovens de toda cor, de todo credo, sábias à sua maneira, que utilizam sua força de trabalho para produzir conhecimentos, saberes elaborados que movimentam desde a indústria até os atos aparentemente mais simples de acender um fogo no chão molhado pelas adversidades

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Bahia e à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela receptividade e atenção com que abraçaram minha pesquisa, possibilitando-me concluí-la.

Ao Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, pelo acolhimento no período da pesquisa de campo.

À comunidade indígena da Aldeia de Santa Rosa do Oco'y, pelo carinho com que me receberam.

Às orientadoras deste trabalho, Prof^a Dr^a Marcia Paraquett e Prof^a Dr^a Maria Elena Pires Santos, pelo auxílio em minha formação profissional e pela generosidade ao compartilharem suas experiências, o que possibilitou a emergência de novos estudos de interfaces e ampliou o diálogo entre a Educação e a Linguística Aplicada. Lembrar-me-ei de Marcia e Maria Elena como minhas mentoras intelectuais e amigas para sempre.

Às professoras da banca de qualificação, que tiveram um papel fundamental, eu agradeço pela clareza e respeito com que me foram apontadas novas leituras, o que abriu novas perspectivas sobre a formação de professores indígenas.

Aos meus professores, mestres no sentido amplo da palavra, meus aplausos e meu reconhecimento por fomentarem a busca por novos conhecimentos.

Às minhas amigas, queridas Andreia Nakamura, Bondezan, Neiva Galina Mazzuco, Rosana Quirino Becker e Terezinha Costa Hubes, preciosidades do percurso, obrigada pelo companheirismo e incentivo.

Aos meus amigos de Doutorado, com os quais compartilhei momentos de aprendizagem, incertezas e movimentos de desconstrução de conhecimentos, confesso que ainda estou em processo de aprendizagem. Caríssimos, meu sorriso e minha amizade para toda vida.

Aos amigos que fiz na Universidade Federal da Bahia, América Lucia Silva Cesar, Elizabeth Reis, Célia Marques Telles, Domingos Sávio P. Siqueira e Simone Siqueira, Suzane Lima Costa, Denise Scheyerl, Ana Baqueiro, e aos alunos do primeiro ano de Letras, turma de meu estágio de docência, um agradecimento especial: cada um de vocês me apresentou Salvador a partir de seu olhar, possibilitando, assim, que traços culturais se deslocassem e fossem incorporados à minha história.

Ao João, meu marido, trabalhador incansável, que acreditou na minha força de superar obstáculos, companheiro de todas as horas, um amante das coisas belas da vida e do conhecimento, como eu. Juntos, construímos um novo caminho espiritual e material. Nós vencemos!

Aos nossos, filhos João Paulo, Gregório, Eloane, sangue do nosso sangue, bênçãos de Deus em nossas vidas: vocês nos deram a alegria de vê-los formados e agora são respectivamente médico e odontólogos. A Deise minha nora que nos deu Luiza e com ela uma nova luz à família Dutra Kastelic.

Em memória de meus pais, que, apesar de não estarem mais entre nós, estiveram comigo o tempo todo.

“Veja aquele pássaro, você está vendo? Ele está livre para voar, ele não está preocupado com nada, não precisa de nada para viver. Não é preso pelo trabalho, pela indústria, bolsa de valores, ele é livre”

Mário, professor Avá-guarani 11/09/2011

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y. 286 f. Il. 2014. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Salvador 2014.

RESUMO

A região do Oeste paranaense é conhecida não só por abrigar uma das maravilhas naturais mais visitadas do Brasil, as Cataratas do Iguaçu, mas também pela circulação de falantes de aproximadamente setenta e duas etnias na cidade de Foz do Iguaçu. Nessa região, encontra-se a aldeia indígena Santa Rosa do Oco'y, localizada próximo à fronteira do Brasil e Paraguai, contexto no qual foi gerada parte do *corpus* desta pesquisa. Os sujeitos foram seis professores Avá-guarani de formação obtida em instituições de diferentes configurações e constituições: três deles no Magistério de Nível Médio Indígena, dois no Magistério de Nível Médio não indígena e um no curso de Pedagogia. Nesse cenário, o objetivo da investigação foi o de verificar se o Magistério Indígena oferecido pelo Estado do Paraná contempla em sua organização curricular elementos que contribuam para suprir as necessidades socioculturais dos professores indígenas em formação. Para atingir esse objetivo, buscou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Como se dá a formação de professores no Magistério Indígena de nível médio?; b) O que determinam as Leis quanto à educação escolar indígena?; c) Como se processa a educação linguístico-cultural na microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y? Essas questões foram discutidas nas seis seções que constituem a tese. A abordagem metodológica foi a qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, da forma como propõem Denzin e Lincoln (2006); Bortoni-Ricardo (2008); Maher (2008); Gramsci (1991); Freire (1987); Meliá (1998); Pires-Santos (1999); Cavalcanti (1999); Cesar (2007); Paraquett (2009); Canclini (2001); Bhabha (2010); Hamel (2000); Kleiman (2001) e outros. Os teóricos supracitados fundamentaram as análises, que procuraram dar visibilidade às vozes dos professores indígenas, tendo contribuído, também, para a discussão sobre cultura, identidade e processos interculturais, de maneira articulada às questões sociais, políticas e linguísticas. Esse posicionamento reforçou o debate sobre a formação de professores indígenas na região Sul do Brasil como reflexo das políticas públicas nacionais representadas por um de seus estados federados. Atualmente, pode-se prever que a formação do professor indígena, com seu modelo organizativo voltado para os princípios da interculturalidade, caminha para atender às necessidades socioculturais das pessoas envolvidas. No entanto, a formação de professores indígenas sofre constantemente com medidas políticas que ora fazem esse processo avançar, ora retroceder, dado que estão relacionadas a uma conquista processual, marcadas pelos conflitos instalados entre indígenas e não indígenas nos cenários plurilinguísticos e pluriculturais das sociedades que os envolvem. Pautado pela valorização da cultura indígena, o Magistério Indígena emerge como elemento significativo e agregador do processo de formação dos professores indígenas, não só do Estado do Paraná, mas de todo o território nacional, constituindo, dessa forma, uma seara de formação humana que apresenta incorporações constantes.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas, Políticas Linguísticas, Processos interculturais, Cultura e Identidade.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. The formation of Indian teachers an the sociocultural context of the micro community of SANTA ROSA DO OCO'Y. 286 f. II. 2014, these (Doctor degree em Linguistics and Languages) University Federal da Bahia, Salvador 2014.

ABSTRACT

The western region of the state of Paraná is famous not only for being the location where lies one the world's natural wonders, the highly visited Iguaçu Falls, but also for being the site where one can find speakers of approximately seventy-two ethnicities in the city of Foz do Iguaçu. In this region there is the indigenous village called Santa Rosa do Oco'y located next to the borderline of Paraguay and Brazil, the context where part of the research corpus was generated. The participants were six Avá Guaraní teachers educated at different institutions: three of the teachers have an indigenous teaching degree (*Magistério Indígena*) at the level of middle school, two of them at the same level, but a non-indigenous teaching degree (*Magistério não-indígena*) and the last one a university degree in pedagogy (*Pedagogia*). In such a scenario, the objective of the investigation was to verify if the *Magistério Indígena* offered by the state of Paraná in its curricular organization considers elements to supply the sociocultural needs of the pre-service indigenous teachers. To achieve this goal, the research study focused on the following questions: a) How does teacher education at the middle level *Magistério Indígena* take place?; b) What is determined by the laws in terms of local indigenous education?; c) How does the cultural linguistic education occur in the micro community of Santa Rosa do Ocoy's? These questions were discussed in the six sessions which comprise the dissertation. The methodological approach was the qualitative interpretative of an ethnographic character, drawing on the work of authors like Denzin & Lincoln (2006); Bortoni-Ricardo (2008); Maher (2008); Gramsci (1991); Freire (1987); Meliá (1998); Pires-Santos (1999); Cavalcanti (1999); Cesar (2007); Paraquett (2009); Canclini (2001); Bhabha (2010); Hamel (2000); Kleiman (2001) and so forth. The theoreticians above mentioned substantiated the analyses, which aimed at giving visibility to the voices of the Indian teachers, also contributing to the discussion about culture, identity and the intercultural process in an articulated manner with social political and linguistic issues. Such a discussion has reinforced the debate about teacher education of indigenous communities in the south of Brazil as a reflection of the national public policies represented by one of its federate states. Currently, it is possible to predict that the formation of the Indian teacher, with its organizational model which embraces principles of interculturality, moves on a path to fulfill the sociocultural needs of the subjects involved. However, this process has constantly suffered with political measures that sometimes make it move forward and sometimes make it move backwards, once they are interrelated with an ongoing conquest, marked by the conflicts between indigenous and non-indigenous populations within the plurilinguistic and pluricultural sceneries of the societies which comprise them. Moved by the appreciation of the indigenous culture, the *Magistério Indígena* appears as a meaningful and aggregating element of the process of indigenous teacher education, not only in the state of Paraná but all over the country, constituting, this way, in an area of human education which presents constant incorporations.

Key words: Formation of Indian teachers, Linguistic politics, Intercultural process, Culture and Identity.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA MICRO COMUNIDAD DE SANTA ROSA DEL OCO'Y. 286 f. Il. 2014. Tesis (Doctorado en Letras y Lingüística) Universidade Federal da Bahia, Salvador 2014.

RESUMEN

La región del Este paranaense es conocida no solo por abrigar una de las maravillas naturales más visitadas de Brasil, las Cataratas del Iguazú, como también por la circulación de hablantes de aproximadamente setenta y dos etnias en la ciudad de Foz do Iguazú. En esta región se encuentra la aldea indígena Santa Rosa del Oco'y, localizada cerca de la frontera entre Brasil y Paraguay, contexto en el cual fue generada parte del *corpus* de esta investigación. Los sujetos involucrados han sido seis profesores Avá-guaraní de formación obtenida en instituciones de diferentes configuraciones y constituciones: tres de ellos en el Magisterio de Nivel Medio Indígena, dos en el Magisterio de Nivel Medio no indígena y uno en el curso de Pedagogía. En este escenario, el objetivo de la investigación ha sido comprobar si el Magisterio Indígena que ofrece el Estado del Paraná contempla en su organización curricular elementos que contribuyan para suplir las necesidades socioculturales de los profesores indígenas en formación. Para alcanzar este objetivo, se buscó contestar a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Cómo se da la formación de profesores en el Magisterio Indígena de nivel medio?; b) ¿Qué determinan las Leyes con relación a la educación indígena?; c) ¿Cómo se procesa la educación lingüístico-cultural en la micro comunidad de Santa Rosa de Oco'y? Estas preguntas han sido discutidas en las seis secciones que constituyen la tesis. El abordaje metodológico utilizado fue la cualitativa-interpretativa, de carácter etnográfico, como lo proponen Denzin y Lincoln (2006); Bortoni-Ricardo (2008); Maher (2008); Gramsci (1991); Freire (1987); Meliá (1998); Pires-Santos (1999); Cavalcanti (1999); Cesar (2007); Paraquett (2009); Canclini (2001); Bhabha (2010); Hamel (2000), Kleiman (2001) y otros. Los teóricos referidos han fundamentado los análisis, que buscaron dar visibilidad a las voces de los profesores indígenas, contribuyendo, también, para la discusión sobre cultura, identidad y procesos interculturales, articulándolas a las cuestiones sociales, políticas y lingüísticas. En la discusión se reforzó el debate sobre la formación de profesores indígenas en la región Sur de Brasil como reflejo de las políticas públicas nacionales representadas por uno de sus estados federados. Actualmente, se puede antever que la formación del profesor indígena, con su modelo organizativo pensado para los principios de la interculturalidad, camina para atender a las necesidades socioculturales de los sujetos involucrados. Sin embargo, sufre constantemente con medidas políticas que ora llevan este proceso a avanzar, ora a retroceder, ya que están relacionadas a una conquista procesual, marcada por los conflictos instalados entre indígenas y no indígenas en los escenarios plurilingüísticos y pluriculturales de las sociedades que los involucran. Pautado por la valoración de la cultura indígena, el Magisterio Indígena emerge como elemento significativo y multiplicador del proceso de formación de los profesores indígenas, no solo del Estado del Paraná, como de todo el territorio nacional, constituyendo así, un área de formación humana que presenta incorporaciones constantes.

Palabras clave: Formación de profesores indígenas, Políticas Lingüísticas, Procesos interculturales, Cultura y Identidad.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. TEKOMBO'E YPYKUÉRA MBO'EHÁRA RAMO TAVA'I SANTA ROSA DE OCO'Y REKÓ RUPI. 286 f. II. 2014. Mba'apo (*Doctorado Letras ha Lingüística-pe*). Universidad Federal da Bahia, Salvador 2014.

ÑEMOMBYKY

Kuarahy reike gotyo, Paranáme, ojeikuaa Ytororõ Yguasu rupive, terá yvypóra 72 ñemoñarégui ñe'êndive, oikóva *Foz do Iguaçu, Brasil* - pe. Upépe opyta tava'i *Santa Rosa do Oco'y*, tetanguéra apýpegua, Paraguái ha *Brasil* ndive. Ko tembiapo heñói tava'ípe. Oipytyvõva, poteî mbo'ehára Ava Guarani. Mbohapyva oguereko *Magisterio de Nivel Medio Indígena*, mokõiva *Magistério de Nivel Medio* ndaha'éiva indígena ha peteîva *Pedagogía*. Upéicharõ, oñemba'apo ojeikuaa haguã *Magisterio Indígena*, ome'êva *Estado do Paraná*, oikuaápa opa mba'e oikotevêva, umi mba'ete pypykueragua, mbo'eharakuéra oñemoarandúva peguarã. Ikatu haguãicha oñeguahê jeikuaápe, oñeporandu: a) ¿Mba'éichapa oñemoarandu mbo'eharakuéra *Magisterio Indígena de Nivel Medio* – pe?; b) ¿Mba'épa he'i Léi guasu ko'ã mba'ére?; c) Mba'éichapa ojesareko tekombó're, ñe'ê ha arandukuaáre, tava'i *Santa Rosa do Oco'y-pe*?. Mbohapy porandu oñembohováí ko tembiapo rete poteî penghuguépe. *Cualitativo* ha *Interpretativo*, ojeipuru ha oñemba'apo, jehai ha jehecha rupive, sambyhyha *Denzin* ha *Lincoln* (2006); *Bortoni-Ricardo* (2008); *Maher* (2008); *Gramsci* (1991); *Freire* (1987); *Meliá* (1998); *Pires-Santos* (1999); *Cavalcanti* (1999); *Cesar* (2007); *Paraquett* (2009); *Canclini* (2001); *Bhabha* (2010); *Hamel* (2000); *Kleiman* (2001) ha ambue. Ha'ekuéra oipytyvõ itembiapópe, ohai haguére pypykuéra rehegua, ikatu haguãicha oñe'ê avei hikuái kuatia rupive. Arandu ha ñe'êre, ohai ha'ekuéra, ombohováí opa mba'e, *social*, *política* ha arandukuaa rehegua, ihaípe. Mbohováí oipytyvõ mbo'eharakuéra, *Brasil* ñemby gotyo, oñehekombo'épe, ojehecha haguã mba'éichapa umi *políticas públicas* tetãmegua ojeipuru upérupi. Ko'ãga ikatúma ojeikuaa mba'épa ojejapo va'erã tekombó're, *interculturalidad* rupive, oguatáma ohóvo ha oipytyvõma pypykuérape. Ha katu, oímimi *política* apohára mbeguekatueteréiva ojapo terá ndojapói mba'eve tekombó're. Ko'ã mba'e ningo heta jeguata oikotevê. Ava ha Karai ndojogueraha porãgui, ymaite guive. Ambuéva, karai, ndoikuaaséigui Ava reko rehegua. Upéare, pypykuéra reko oñemboajeve va'erã ha *Magisterio Indígena* heñói ojeikuaáma rupive upéva. Ndaha'éí *Paraná* añópenté oikóva, avei ambue tavakuéra, tetãme. Upéicharõ, oñehekombo'éva *Magisterio-pe*, ohecháma *Tekombo'e* omopeteî haguãicha teko ha ñe'ê, opaite yvypóragui, joavy pópe. Teko ha ñe'ê, ñomongeta ha mbojoapýpe.

Ñe'ê – guasu: Tekombo'e pypykuéra, mbo'ehára ramo, *Políticas Lingüísticas*, Ojeguátáva *interculturalidad* jehekápe, Arandukuaa ha Rekotee.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** – Modalidades de ensino, número de professores indígenas e não indígenas organizações dos turnos da estrutura e funcionamento do ensino no Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*..... 60
- QUADRO 2** – Destaca o entendimento sobre o tema diversidade na perspectiva do Monoculturalismo; Multiculturalismo e Pluriculturalismo..... 166
- QUADRO 3** – Eixos temáticos trabalhados no Magistério não indígena– Colégio Estadual Castelo Branco 223
- QUADRO 4** – Carga horária dos cursos, ano de conclusão, local e número de horas do estágio, disciplinas diferenciadas e oferta de língua Guarani 227

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – um artesanato exposto à venda na Semana Cultural de 2006, que representa a produção do artesanato atual com pequenas incorporações.....	52
FIGURA 02 - O colégio Estadual <i>Teko Ñemoingo</i>	56
FIGURA 03 – A ampliação do Colégio <i>Teko Ñemoingo</i>	57
FIGURA 04 – A bandeira do Colégio Estadual <i>Teko Ñemoingo</i>	59
FIGURA 5 – Pequenas esculturas guarani.....	102
FIGURA 6 – A árvore da Vida.....	103
FIGURA 7 – A casa da Reza 1.....	105
FIGURA 8 - O local do antigo cemitério indígena alagado pelas águas da Usina de Itaipu	106
FIGURA 9 – O culto indígena na Casa de Reza 1.....	107
FIGURA 10 – Autoridades presentes no ato inaugural da 3ª casa de reza.....	108
FIGURA 11 – As crianças brincando antes do culto próximo à 1ª Casa de Reza.....	109
FIGURA 12 – A moradia do Pajé.....	116
FIGURA 13 – A fachada atual do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava (arquivo da pesquisadora).....	198
FIGURA 14 – Formatura da primeira turma de professores Avá-guarani no Magistério Indígena no Estado do Paraná, 2012.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ANFOPE - Associação Nacional de Profissionais da Educação
ABA - Associação Brasileira de Antropologia
CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEB - Conselho de Educação Básica
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CGAEI – Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas
CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEEI Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI - Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
CUIA- Comissão Universidades para os Índios
DEM - Departamento de Ensino Médio
DEE - Departamento de Educação Especial
DEP - Educação Profissional
DEI - Departamento de Educação Indígena
DEF - Departamento de Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
GT- Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA - Instituto Socioambiental
LA - Linguística Aplicada
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDU - Programa Diversidade na Universidade
PL - Políticas linguísticas
PNE - Plano Nacional de Educação
PPA - Plano Plurianual
PCFP - Proposta curricular do curso de formação de docentes indígenas bilíngues para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROLIND - Programa de Apoio a Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI - Referenciais para Formação de Professores Indígenas
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU - Secretaria de Ensino Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIL - *Summer Institute of Linguistics*
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UNEB - Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: ALGUNS CAMINHOS QUE LEVAM À ALDEIA DE SANTA ROSA DO OCO'Y.....	26
2.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS FACES	26
2.2 PERCORRENDO OS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	32
2.3 FERRAMENTAS PARA ABRIR PEQUENAS CLAREIRAS NA PESQUISA.....	39
2.3.1 Observação participativa.....	39
2.3.2 Análise de documentos.....	41
2.3.3 Diário de campo.....	42
2.3.4 Entrevistas.....	44
2.4 CENÁRIO DA ALDEIA- TEKOHÁ AVÁ-GUARANI: ONDE TUDO COMEÇOU.....	48
3 O COLÉGIO ESTADUAL TEKO ÑEMOINGO E SUA ARTICULAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA.....	55
3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO COLÉGIO TEKO ÑEMOINGO COMO POLÍTICA PÚBLICA LOCAL.....	68
3.2 ORGANIZAÇÃO E HISTÓRICO DO COLÉGIO INDÍGENA E SEUS CURSOS.....	75
3.2.1 Estruturação dos curso.....	78
3.2.2 Estruturação Curricular.....	81
4 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: CULTURA, INDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE.....	88
4.1 A CULTURA: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS.....	88
4.2 OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DOS AVÁ-GUARANI.....	97
4.3 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS AVÁ-GUARANI.....	117
5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CENÁRIOS PLURILINGUÍSTICOS E PLURICULTURAIS.....	127
5.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: DO MONOLINGUISMO AO PLURILINGUISMO.....	127
5.2 CONTEXTUALIZANDO OS POVOS INDÍGENAS DE SANTA ROSA DO OCO'Y NO CENÁRIO BRASILEIRO E NO CENÁRIO DA AMÉRICA LATINA.....	129
5.3 OS CONFLITOS MATERIALIZADOS NA DESOCUPAÇÃO DAS TERRAS DOS AVÁ-GUARANI.....	133
5.4 O PERCUSO DO INDÍGENA PROPOSTO PELOS DOCUMENTOS	

OFICIAIS E O CAMINHO TRILHADO PELOS AVÁ-GUARANI.....	139
5.5 OS MODELOS DE MULTILINGUISMO NA ALDEIA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO INTERCULTURAL BILÍNGUE NO MÉXICO.....	146
5.5.1 Os processos de letramento ocorridos na aldeia no Brasil e a experiência de Hamel no México com um Projeto de sua autoria.....	152
5.5.2 Os projetos interculturais desenvolvidos na fronteira do Brasil e no México.....	162
5.5.3 O Observatório de Educação Escolar Indígena como a Efetivação de uma Política linguística na Bahia.....	167
6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	173
6.1 O RETRATO DA SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS AVÁ-GUARANI DO PARANÁ: DIFERENTES OLHARES.....	177
6.2 DIÁLOGOS E CONTRIBUIÇÕES COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	188
6.3 ESTREITANDO LAÇOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	195
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS.....	246
APÊNDICES.....	256
ANEXO.....	269

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

A região do Oeste paranaense é conhecida não só por abrigar uma das maravilhas naturais mais visitadas do Brasil, as Cataratas do Iguaçu, mas também pela circulação de falantes de aproximadamente setenta e duas etnias na cidade de Foz do Iguaçu. Nessa região encontra-se a aldeia indígena Santa Rosa do Oco'y, localizada próximo à fronteira do Brasil com o Paraguai, contexto no qual foi gerada parte do *corpus* desta pesquisa.

Trata-se de um contexto sociolinguístico complexo, assim como outros no mundo. Oliveira (2008) e Calvet (2007) registram que 94% da população do mundo fala mais de uma língua. Na contramão dessa constatação, no entanto, as políticas linguísticas¹ do Brasil ainda priorizam a língua majoritária em detrimento das línguas usadas por falantes de menor prestígio. Embora a pluralidade linguística cultural em nosso país venha atraindo, a cada dia, mais pesquisadores, as investigações priorizam, em sua maioria, as línguas de maior prestígio. Abordagem oposta é o que busca este trabalho, que se propõe a focalizar os indígenas, grupos minoritários quase sempre invisibilizados.

As reivindicações dos povos indígenas, grosso modo, identificam-se com as lutas das minorias e com a bandeira da inclusão social que, salvo possíveis avanços e retrocessos inerentes, trazem indícios de causas favoráveis aos povos indígenas no campo político, como expressa a Constituição de 1988. Essas constatações não reduzem as agruras de toda ordem enfrentadas pelos indígenas, conforme exponho no decorrer do texto.

Em relação aos indígenas, presentes em todo o território brasileiro – embora tenham sido invisibilizados durante longo período da nossa história, a Constituição de 1988 já contempla, no contexto escolar, o ensino que inclui suas respectivas línguas maternas junto à língua portuguesa e processos próprios de aprendizagem, abrindo possibilidades da valorização dos saberes, tradição cultural e línguas indígenas. Assim, as instituições de ensino passam a ter um importante papel como facilitadoras de fortalecimento étnico e cultural.

No entanto, embora não se possa desconsiderar esse avanço, ainda há um longo percurso a ser percorrido para que sejam garantidas e efetivadas essas políticas no cenário do cotidiano escolar, mais especificamente na escola/colégio indígena *Teko Nemoingo*, cenário deste trabalho. Localizada na Aldeia de Santa Rosa do Oco'y, no Oeste do Paraná, essa escola

¹ De acordo com Calvet (2007), como disciplina, a política linguística associa-se ao plurilinguismo e sua gestão concerne também a mudanças políticas que ocasionam alterações nos estatutos de diversas comunidades linguísticas. Esse tema será discutido na *Seção V*.

possibilita que os professores exerçam o magistério, realizem estágios curriculares e desenvolvam projetos de intervenção social, conforme a instrução do estágio supervisionado decada instituição formadora.

Nessa aldeia Avá-guarani coexistem três línguas – guarani, espanhol e português –, mas a materna (o guarani) é a mais cultivada na comunidade, principalmente pelas famílias que tentam manter a tradição indígena. Porém, como estão circundados por falantes da língua portuguesa, tanto as crianças quanto os adultos têm um contato intenso com essa.

Duas décadas pós-Constituição, ainda é incipiente a formação de professores para atuar nesse contexto em condições de atender às proposições dos indígenas. Em Santa Rosa do Oco'y, embora haja a orientação, prevista no Projeto Político Pedagógico (2011), para que seja garantida aos alunos a aprendizagem em sua língua materna – o guarani – isso continua sendo secundarizado, pois permanece o foco da alfabetização em língua portuguesa apenas. Ao guarani, língua utilizada por todos em suas interações rotineiras, resta o lugar de ser ensinada como língua estrangeira. Assim, as políticas públicas para a educação indígena servem como pano de fundo para questões linguísticas e culturais que perpassam a formação de professores indígenas. Na prática, as orientações das políticas educacionais se efetivam apenas parcialmente, fazendo-se necessário que os professores sejam preparados para uma prática pedagógica mais focalizada nas minorias, para que sejam contempladas suas singularidades, mantendo-se o olhar voltado para pluralidade das culturas e das línguas, e ampliando o debate no âmbito da academia sobre o ensino em contextos educacionais complexos.

No Estado do Paraná, no presente momento, diferentes instâncias intitucionais vêm colocando em discussão a necessidade de que a educação indígena seja conduzida por professores indígenas, com formação específica para essa modalidade de ensino diferenciado, como propõe a Constituição brasileira. Essas orientações estão provocando modificações significativas na organização escolar da aldeia de Santa Rosa do Oco'y, fato que me levou ao objetivo desta investigação: verificar se o Magistério Indígena oferecido pelo Estado do Paraná contém em sua organização curricular elementos que contemplam as características socioculturais dos professores indígenas em formação.

Para atingir esse objetivo, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se dá a formação de professores no Magistério Indígena de nível médio?
- b) O que determinam as leis quanto à educação escolar indígena?
- c) Como se processa a educação linguístico-cultural na microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y.

No intuito de responder as questões apontadas, recorri à parte dos trabalhos realizados com a formação de professores indígenas no Norte do Brasil. Um exemplo foi o projeto intitulado *Uma experiência de autoria*, que teve à sua frente uma organização não governamental brasileira, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Esse projeto serviu como parâmetro para que o governo federal elaborasse o *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998)² e os *Referenciais para a formação dos professores indígenas* (BRASIL, 2002), documentos que circulam no país norteando a prática pedagógica dos docentes indígenas. Essas ações educativas se manifestaram em níveis diferentes no território brasileiro, devido às diferenças sociais, econômicas, culturais e demandas específicas de cada unidade da Federação. Esses documentos focalizavam o letramento na língua materna, a revitalização linguística e a formação de professores para tais particularidades, mostrando que a efetivação das ações educativas foi encabeçada por professores que, aliados a organizações não governamentais, contribuíram para a educação dos indígenas brasileiros em territórios quase inacessíveis.

A demanda dos povos indígenas em todo território nacional mobilizou a sociedade civil representada por professores pesquisadores da área, engajados na luta pela educação das comunidades indígenas para minimizar os entraves oriundos da falta de estrutura para a educação diferenciada. As ações educativas mostradas mais à frente não se efetivaram de forma semelhante em todo o território nacional. A formação de professores indígenas no Sul do Brasil, especificamente no Estado do Paraná, por exemplo, ficou restrita à qualificação dos indígenas em nível Médio³. A primeira iniciativa nessa direção foi realizada por meio da proposta do governo no ano de 2008, que contemplava a formação de professores indígenas no Magistério Indígena de Nível Médio, intento relativamente recente, tendo formado sua primeira turma no ano de 2012. Embora haja uma proposta de Licenciatura Intercultural apresentada ao governo, esta não obteve atenção suficiente para que fosse levada adiante⁴.

A formação de professores indígenas alcançou reconhecimento a partir da Constituição de 1988, conforme já apontado. A Associação Nacional pela Formação de

² O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas de 1998 teve sua versão aprimorada nos anos de 2005 e 2012. A versão mais recente em sua primeira parte trata do conjunto de conhecimentos como: fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos voltados para uma proposta focalizada na educação escolar indígena. A segunda parte centra-se em discutir a prática pedagógica de professores (índios e não índios) articulados ao desenvolvimento da escola indígenas.

³ Sobre esse tema, discorro detalhadamente na *Seção VI*.

⁴ Essa informação foi obtida em uma reunião realizada com membros da *Comissão Universidade para os Índios* no mês de setembro de 2013, nas dependências da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, localizada em Curitiba (PR).

Profissionais da Educação (ANFOPE), no entanto, possui em seu acervo uma produção exígua sobre as ações decorrentes desse reconhecimento, evidenciando a necessidade de ampliar a articulação e a visibilização de pesquisas nessa área. Considerando que os primeiros movimentos da escolarização indígena surgiram em 1940 (SILVA, 2000), as lideranças políticas do Estado do Paraná, recentes nesse campo, apontam para a urgência de se acelerar o processo de formação de professores indígenas, pois indígenas formados no nível Médio constituem um novo contingente para ingresso nas instituições estaduais públicas de ensino superior, nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

No bojo da discussão sobre a formação de professores indígenas, torna-se central igualmente abordar a relevância da qualificação de professores não indígenas para atuar em contextos educacionais complexos, considerando a pluralidade linguística e cultural do país, principalmente.

Como pode ser observada nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino superior da região Oeste do Paraná, a situação que existe em relação a essa questão é grave, porque, inclusive na Universidade pública do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, no curso de Pedagogia, reconhecidamente *lócus* da formação de professores para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se contempla disciplinas que discutam temas relacionados à diversidade cultural e à Sociolinguística, relevantes para a formação de professores na região de fronteira. Nesse sentido, fica invisibilizada a diversidade linguístico-cultural materializada pelos falantes de línguas tais como árabe, coreano, mandarim, espanhol, guarani, alemão e outras que circulam nas instituições educativas da região. O fato revela que há desprezo com o processo identitário-linguístico-cultural dos povos a despeito do entendimento de que as línguas, as histórias, os diálogos, as interações entre os falantes têm papel fundamental na (re) construção de quem somos e de quem são os outros. Esses conflitos ocorrem por questões diversas e deixam à mostra pontos nevrálgicos, tanto da educação do entorno social, quanto da aldeia, já que nessa última se observa a falta de professores indígenas para atuar nas escolas indígenas quer no nível fundamental, quer no médio. Essa carência vem impulsionando professores indígenas da aldeia de Santa Rosa do Oco'y a buscar sua formação em escolas de nível Médio e do Ensino Superior na região.

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, ao refletir sobre a organização das referidas instituições de ensino, tornou-se ainda mais evidente a importância de dar visibilidade ao Magistério Indígena, razão maior desta pesquisa, com o mesmo peso deve-se fomentar a criação de licenciaturas interculturais.

As diferenças existentes nas estruturas curriculares dos cursos de Magistério, indígena e não indígena, conflitam, pois apenas o Magistério indígena trabalha numa perspectiva intercultural, a qual prioriza a formação dos professores indígenas por meio do ensino diferenciado objetivado em conteúdos específicos tais como: a cultura, a identidade e os processos interculturais. Assim, torna-se fundamental estabelecer um diálogo entre os professores indígenas formados nas referidas instituições de Magistério de nível Médio.

A *Seção I* representada pela introdução deste trabalho buscou desenhar um cenário que introduzisse a temática Formação de professores indígenas entrelaçada aos conflitos e apoiadas nas áreas de estudo como: a história, a antropologia, a sociologia, a sociolinguística e outras. Dessa forma, problematiza as políticas públicas, materializadas nos documentos que legislam sobre as questões políticas do direito a terra, a educação diferenciada e também discute o *status* que a língua portuguesa e a língua indígena ocupam na sociedade atual. Essa introdução esteve focalizada em fundamentar a temática formação de professores indígenas e sua relação histórica com os movimentos pró-indio emergido nos meados do século XX, encabeçado por professores pesquisadores. Sobretudo, traz para o debate a situação de um grupo de professores Avá-guarani que realizou sua formação via Estado do Paraná, percurso teórico-metodológico sobre o qual passo a discorrer na *Seção II*.

Para tanto, apresento, na *Seção II*, o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, descrevo e justifico o método de abordagem, fundamentado na Linguística Aplicada, na investigação qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, tendo como referência a ética na pesquisa. Na sequência, trato da constituição do *corpus*, focalizando os instrumentos que foram utilizados para gerar os registros, que consistem em: observação participativa, análise de documentos, diário de campo e entrevistas. Ao fazer as primeiras aproximações com a área da Linguística Aplicada, doravante LA, considero relevante, inicialmente, uma breve incursão histórica no percurso de sua constituição para, em seguida, apresentar os princípios que norteiam a pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico. Para o enfoque na LA, fundamento minhas asserções nos textos de Kleiman e Cavalcanti (2007); Pennycook (2006); Rajagopalan (2009); Moita Lopes (1996, 2006); Paraquett (2009, 2012), dentre outros.

Na *Seção III*, apresento a aldeia de Santa Rosa do Oco'y e a estrutura do Colégio Estadual *Teko Nemoingo*, localizado no município de São Miguel do Iguazu (PR). A partir desse contexto, descrevo os professores indígenas que fizeram parte da pesquisa e traço um desenho no qual os Avá-guarani tiveram destaque. Assim, com o intuito de dar maior legitimidade aos fatos, tentei articular o cotidiano dos indígenas do Oco'y às propostas

contidas no *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998) e (2012), as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994).

Na *Seção IV*, traço uma rápida retrospectiva histórica das noções de cultura, de identidade e dos processos interculturais, embasada por Cuche (1999), Canclini (2001, 2009) e Hall (2004). As posições assumidas constituíram pressupostos referenciais para a posterior discussão sobre a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas. A partir do entendimento da relevância que os referidos conceitos têm para a formação dos professores indígenas, as propostas pedagógicas objetivadas na educação diferenciada deveriam contemplá-los em seus currículos, tendo em vista as especificidades de cada grupo e subgrupo. Assim, a questão não está centrada simplesmente em discutir as noções de cultura, identidade e interculturalidade para fundamentar um arcabouço teórico-metodológico que dê suporte ao pesquisador para a análise dos dados. Com essa discussão, busco dar maior consistência ao percurso proposto para a formação do professor indígena, aliando-o à cultura e à identidade como pontos de partida, o que poderá contribuir para a elaboração de planos de ação que tendam a aproximar a teoria da realidade com vistas à superação de algumas barreiras impostas pelas políticas educacionais.

Na *Seção V*, defino, inicialmente, o conceito de políticas linguísticas e descrevo os cenários plurilinguísticos e pluriculturais que deram ancoragem para a compreensão dos indígenas no Brasil, em sua intersecção com o cenário mais amplo da América Latina. Em seguida, apresento brevemente a história dos Avá-guarani e seus conflitos. Para subsidiar essa discussão, consulto e discuto os direitos indígenas nos seguintes documentos: *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973), *Estatuto das sociedades indígenas* (BRASIL, 1991), a *Constituição Federal Brasileira* (BRASIL, 1988) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). A análise dos referidos documentos foi realizada pela articulação com os textos de Calvet (2007); Oliveira (2003, 2008); Kleiman (2001); Mignolo (2003, 2005); Hamel (2000) e Grupioni (2000, 2006).

Além desse conjunto de documentos que pressupõe ações educativas, trago as experiências que envolvem os conceitos de letramento e multilinguismo, em relação à aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Ainda nessa *Seção*, apresento o Observatório de Educação Escolar Indígena (BA) como um caso de efetivação de uma política linguística promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na *Seção VI*, discuto sobre os conhecimentos relevantes para a formação dos professores indígenas Avá-guarani. Abordo a formação de seis (6) professores indígenas entrelaçada à formação dos professores da sociedade envolvente, considerando que ambos os

segmentos educativos têm em comum a formação humana discutida por Antonio Gramsci (1991). Aliando-me ao pensamento desse teórico, fundamento-me em Contreras (2012); Freire (1987, 1996); Freitas (2001, 2007); Mendes (2004, 2011); Cavalcanti (2001); Maher (2005, 2008) e Cesar (2002, 2005). Mesmo sendo de períodos diferentes, esses autores discutem aspectos da formação humana que podem fundamentar os processos de formação dos professores indígenas. Do conjunto de produções, reitero a importância da organização do trabalho pedagógico realizado pelos professores pesquisadores de organizações não governamentais: em nível nacional, que inicialmente norteou a elaboração dos *Referenciais para a formação de professores indígenas* (BRASIL, 2002), em nível estadual, também inspira a *Proposta curricular do curso de formação de docentes indígenas bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, em Nível Médio* (PARANÁ, 2008).

Ainda nessa Seção, analiso os excertos gerados nas entrevistas que trouxeram elementos relevantes e informações sobre o processo de formação no Magistério Indígena proposto pelo Estado do Paraná, Magistério não Indígena proposto também pelo governo do Estado, bem como, de modo breve, faço menção à formação de um dos professores no Curso Superior de Pedagogia realizado em uma instituição privada.

Nas *Considerações finais*, a partir dos procedimentos que orientaram a elaboração do trabalho, retomo os objetivos e sintetizo as reflexões que me possibilitaram analisar e responder às perguntas que nortearam a investigação.

SEÇÃO II

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: ALGUNS CAMINHOS QUE LEVAM À ALDEIA DE SANTA ROSA DO OCO'Y

Neste texto, discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa feito para alcançar os objetivos propostos, que consistem em investigar como se realiza a formação de professores indígenas que atuam na microcomunidade dos Avá-guarani, em Santa Rosa do Oco'y (PR) e verificar se essa formação está atenta às identidades linguísticas e culturais da comunidade.

Para tanto, primeiramente, descrevo e justifico o método de abordagem, fundamentado na LA, na investigação qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, tendo como referência a ética na pesquisa. Na sequência, trato da constituição do *corpus* focalizando os instrumentos que foram utilizados para gerar os registros: observação participativa, análise de documentos, diário de campo e entrevistas. Apresento a aldeia de Santa Rosa do Oco'y e o Colégio Estadual *Teko Nemoingo*, localizados no município de São Miguel do Iguazu/PR. A partir desse contexto, apresento os professores indígenas que fizeram parte da pesquisa e traço um desenho da pesquisa na qual os Avá-guarani tiveram destaque.

2.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS FACES

Ao fazer as primeiras aproximações com a área da Linguística Aplicada, considero relevante, inicialmente, uma breve incursão histórica no percurso de sua constituição para, em seguida, apresentar os princípios que nortearam a pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico. Para o enfoque na LA, fundamento minhas asserções nos textos de Kleiman e Cavalcanti (2007); Pennycook (2006); Rajagopalan (2009); Moita Lopes (1996, 2006); Paraquett (2009, 2012), dentre outros.

Paraquett (2012, p. 226) nos auxilia na compreensão da incursão histórica pela qual passou a LA. Ao considerar a emergência dessa área em 1970, a autora esclarece que, atualmente, a LA se aproxima de meio século e vem se alicerçando como referencial teórico no campo da pesquisa, relação essa que se expressa metaforicamente como uma questão de territorialidade, marcando a atuação do linguista aplicado como militante na defesa dos estudos nessa mesma perspectiva.

A autora afirma que parte dos linguistas anunciava, no Brasil, no final dos anos 1970, uma LA ainda entendida como “aplicação de teoria linguística ao ensino de línguas”, demonstrando que a forma de compreender a LA também influencia no entendimento de como situá-la no cenário nacional. Os autores que estruturam os apontamentos desta Seção reconhecem esse embate inicial para compreender a identidade da LA em relação à disciplina mãe, a Linguística Teórica ou Geral.

Nas palavras de Paraquett (2012, p. 227):

[...] faz muitos anos que se discute se a LA seria uma ciência aplicada ou uma aplicação de ciência linguística. Hoje, entre os linguistas aplicados, não há nenhuma dúvida quanto a seu caráter de ciência aplicada, mas para que chegássemos a esse consenso, foi necessário produzir muita discussão, materializada em diferentes artigos.

Argumentando na mesma direção, Kleiman (2001), ao focalizar a LA em suas faces e interfaces, aponta os debates quanto à emergência e ampliação de seus horizontes, afirmando que, por questões identitárias e acadêmicas, reivindicava-se um espaço para desenvolver pesquisas, lembrando que, inicialmente, a LA surge mais voltada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, a autora considera que, atualmente, já não cabem mais essas discussões, pois o linguista aplicado seria aquele que se reconhece como tal, em uma área descrita como limítrofe, com bifurcações, conexões, encruzilhadas e pontes que ajudam a atravessar de um lugar a outro.

Também Rajagopalan (2009) reafirma a ideia de que a LA emergiu no contexto do ensino de línguas estrangeiras, dando à mesma um lugar de destaque em relação a outros estudos dentro da referida área. Naquele momento, pode ter havido algumas restrições quanto às suas orientações, por conta da excessiva preocupação da LA com as línguas estrangeiras. Isto fomentou a existência de um movimento objetivando uma revisão das suas prioridades.

Para esse autor, o linguista aplicado é o sujeito que consome e usa os pressupostos da LA, embora esse mesmo consumidor não crie as teorias. Porém, tal entendimento também está posto no campo de discussões.

Rajagopalan (2009) reivindica mais autonomia para a LA, no sentido de que seja libertada da teia que enreda as teorias linguísticas hegemônicas, as quais não apresentam preocupação com as implicações políticas e ideológicas concernentes ao ensino de línguas. Na opinião do autor, esse é um fator negativo porque as teorias hegemônicas limitariam o desvelamento das questões sócio-políticas que enredam o ensino das línguas de menor

prestígio. Em relação às línguas praticadas pelos sujeitos da pesquisa ora apresentadas – língua portuguesa e língua guarani –, a perspectiva da LA nos possibilita tratá-las como atividades eminentemente políticas, uma vez que são oriundas das políticas linguísticas propostas no Brasil ao longo de sua história.

Evidencio a utilização da expressão “faces e interfaces” da LA, tendo em vista que a referida área de estudos e pesquisa se envolve com temas considerados complexos, de maneira que se torna difícil conseguir, nas pesquisas, “capturar” tamanha diversidade em sua totalidade de aspectos. Nas palavras de Kleiman e Cavalcanti (2007, p. 9):

Numa área de atuação científica, processo vira resultado e resultados dão início a novos processos num tecido contínuo, intrincado, multicolorido, sempre inacabado. Não é diferente aqui: “faces” trazem à mente o que está à vista e o que está do outro lado, o que não está aí, mas está por ser visto se a perspectiva do observador permitir. São, porém, faces a serem qualificadas, superfícies feitas de mosaicos cujas peças já adquiriram solidez e se fixaram, mas também podem refletir-se como os móveis espelhos coloridos do caleidoscópio, em constante ajuste para formar outras novas superfícies. Nesse espelho refletem-se as interfaces da ligação com outras áreas do saber, também sempre em movimento e construção.

Assim pesquisar na perspectiva da LA significa mais conduzir a reflexões sobre os resultados obtidos do que fornecer certezas. Seguindo essa orientação, os resultados da pesquisa aqui proposta com os professores indígenas devem ser vistos como incompletos e inacabados, e tal posicionamento tende a estimular o início de novos processos de investigação, formando uma trama contínua de informações permeadas por muitas nuances e que seguem sempre incompletas.

Concordo com as autoras quando afirmam que as faces podem proporcionar inúmeras possibilidades de análises. Dessa forma, as propostas de estudos de interface, ao evidenciarem o aumento da complexidade pela proximidade com outras áreas, também se expandem em direção a diferentes campestais como a “Antropologia, a Sociologia, a História, os Estudos Culturais, a Psicologia Social, as Ciências Cognitivas, a Psicanálise, as tecnologias da informação e da comunicação” (*op.cit.* 2007) o que permite pensar para além das possibilidades enumeradas, buscando pontos de convergência com as mais diferentes áreas do conhecimento. Há que se considerar a complexidade que engendra tal intento, pois implica deslocamentos transdisciplinares e negociações por espaço às referidas áreas.

Também Signorini (1998) e Celani (1998) tratam do papel do linguista aplicado, atribuindo ao percurso desse pesquisador alguns matizes nas quais os caminhos se

entrecruzam no tocante à multiplicidade de articulações possíveis com as demais áreas do conhecimento, tais como já foram mencionadas nesse texto.

Outra característica que também pode ser compartilhada é a possibilidade de ampliar o trânsito entre diferentes áreas, tratar das questões limítrofes em local de intersecção junto à emergência de possibilidades, como defendido por Moita Lopes (1996). O autor focaliza os projetos de investigação em LA existentes nas áreas no final da década de 1990: (a) ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), (b) ensino e aprendizagem de língua materna (LM), (c) educação bilíngue, (d) tradução. A partir das áreas de estudo apresentadas pelo autor, seria possível ao linguista aplicado transpor os limites da área de origem em busca de maior aprofundamento teórico formulado no local de intersecção entre um dos campos mencionados e a área pretendida. Dessa forma, o linguista aplicado realizaria um deslocamento transdisciplinar, percurso no qual o aporte teórico oferecido pela LA seria essencial para a realização de reflexões profícuas gestadas nas interfaces.

Torna-se oportuno destacar o pensamento de Rojo (2006), que ajuda a compreender que a tarefa do linguista aplicado também é refletir sobre os problemas que acontecem dentro e fora da sala de aula, tornando possível que ele auxilie as pessoas cujo cotidiano seja permeado por questões que necessitem de mediação.

Na esteira do movimento de uma vasta produção sobre LA, Pennycook (2006) apresenta uma proposta conhecida como Linguística Aplicada Crítica (LAC). Tal encaminhamento encontra respaldo em Rajagopalan (2009), ao defender uma postura crítica para a formação do professor.

Pennycook (2006) evidencia um entendimento crítico de como abordar os estudos de interface, quando propõe como ponto de partida uma perspectiva problematizadora em que se objetivem contextos múltiplos e de minorias linguísticas. Esse autor advoga pela LAC, objetivando, além de análises críticas e engajadas, evitar a alienação, ou seja, a percepção distorcida ou a visão em um único foco reducionista dos problemas educacionais.

A LAC preocupa-se com o pensamento, o desejo e a ação integrados à prática docente, relacionando-a a aspectos sociais, culturais e políticos mais amplos. Nas palavras de Pennycook (2006, p. 68):

Expondo meu ponto de vista de modo mais simples, a LAC é bem mais que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA.

O referido autor reconhece que existe um movimento emergindo da LA e compreende que a complexidade da sociedade e suas demandas precisam ser contempladas com estudos que estejam atentos às necessidades geradas por esse mesmo contexto. Na visão desse mesmo autor, a LAC seria um estudo aplicado que caminha para compreender, com mais profundidade, as questões que permeiam as salas de aula de ensino de línguas, bem como outras instâncias nas quais o profissional da Educação deve assumir uma posição responsável perante os sujeitos e as questões pesquisadas.

Ao propor um quadro que retrata a LA contemporânea, Moita Lopes (2006) a situa nas discussões que atravessam os campos das ciências sociais e das humanidades e, por isso, localiza-a na área das Ciências Sociais.

A partir dessa localização, o autor apresenta quatro pontos que considera imprescindíveis para compreendermos a LA contemporânea.

1. A imprescindibilidade de uma LA híbrido/mestiça

Segundo esse ponto, a LA se situa no lugar de convergência de diferentes disciplinas e diferentes tópicos como, por exemplo, Sociologia, História, Antropologia, etc., caracterizando o que o autor denomina de processo transdisciplinar e também como área de “indisciplina”, ou seja, área híbrida/mestiça, pois os seus limites se alargam constantemente, rompendo com as fronteiras disciplinares limitadoras. Essa perspectiva possibilita pesquisas que abarcam várias áreas do conhecimento de forma integrada, em que o diálogo entre teorias permite que uma opere dentro da outra, sem se reduzirem a si mesmas, caracterizando o que o autor chama de pesquisa interdisciplinar. Esse é o tipo de pesquisa que tece diálogos com outras áreas do conhecimento com a finalidade de construir outro conhecimento que leve em conta à compreensão dos novos tempos e abrir espaços para outras vozes. Essa perspectiva vem incentivando investimentos na busca e atravessamento de novas formas híbrido/mestiças de construir o conhecimento.

2. A explosão da relação entre teoria e prática

Para o autor, é de fundamental importância que se questione a tradição de pesquisa orientada para a separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa sobre o qual se dispôs a estudar, ação que se pressupunha como central para dar validade científica às suas teorizações. Argumentando em direção contrária, o autor afirma que “a impressão de que estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos começa a interessar pesquisadores em vários campos” (MOITA LOPES, 2006, p. 100). Com base nessa virada, o

tratamento da teorização abandona seu caráter abstrato, que ignora a prática, para estabelecer uma teorização em que teoria e prática são indissociáveis, pois “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (*op. cit.* 2006, p. 101).

3. *As vozes dos sujeitos do Sul*

Moita Lopes (2006) nos alerta para a necessidade de abandonarmos investigações por meio de lentes homogeneizadoras, para que possamos focalizar os sujeitos e seus corpos, construídos sócio-historicamente, considerando os significados que construímos “como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento” (*op.cit.*, 2006, p. 103). Para tanto, é necessário considerar o que o autor denomina de “vozes do Sul”, indicando as vozes daqueles marginalizados, que se distanciam das vozes eurocêntricas.

4. *Ética e poder como os novos pilares*

Na compreensão do autor, ética e poder são indissociáveis, sendo necessário recusar os resultados de pesquisa que causem sofrimento humano. Por isso, torna-se central ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los, sendo necessário ir além e questionar se desenhos de pesquisa consideram os interesses daqueles com quem se trabalha e se eles são chamados a opinar sobre as questões de pesquisa e também sobre seus resultados, evitando, assim, colaborar para a manutenção das injustiças sociais. É fundamental questionar a que interesses a pesquisa serve, reconhecendo que todo trabalho vem de algum lugar e, por isso, deve ser situado nas contingências sociopolíticas e históricas em que as pessoas vivem. Por isso, a LA é um campo que deve se repensar continuamente.

O debate é comum à comunidade científica e acirrado quando um grupo ou um pesquisador apresenta uma nova tendência, a qual, em um primeiro momento, tende a ser negada. No entanto, assim que o novo conhecimento seja disseminado, vem a sua aceitação, tornando o novo uma possibilidade a ser utilizada na pesquisa. O autor considera ainda que a essa aceitação esteja entrelaçada a argumentação dos pesquisadores, reiterando que o interesse não está em demarcar o território da LA ou da Linguística, mas, sim, na diversidade de maneiras de realizar pesquisas em LA.

Diante da posição dos referidos autores sobre LA, compreendo que as vertentes teóricas se complementam, agregando múltiplos olhares em uma perspectiva crítica e reflexiva. Procuro, então, no presente trabalho, seguir os princípios de uma LA que,

sobretudo, propõe um olhar crítico e ético para a pesquisa. Entretanto, a pesquisa que ora apresento não pretende se reduzir a esse momento.

O linguista aplicado, hoje, deve ter um perfil crítico de profissional sensível às questões sociais, políticas e culturais do cenário local, em sua interação com os contextos sociais mais amplos. Percebo, também, a tendência de o linguista aplicado se envolver cada vez mais com as questões de seu tempo, objetivando superar os entraves que impedem o desenvolvimento não só das pesquisas, mas também do homem como um todo, encaminhamento esse que julgamos coerente e que tem norteado a pesquisa aqui apresentada.

Pautando-me nesses princípios da LA, apresento os princípios da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, conforme proposta por Denzin e Lincoln (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke e André (1986) e Flick (2009). Considerando a ética como um dos princípios da pesquisa em LA proponho um diálogo com Oslender (2008) e Spinoza⁵ (2010) objetivando dar maior consistência a estes estudos.

2.2 PERCORRENDO OS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Refletir sobre o encaminhamento proposto pela pesquisa qualitativa significa optar por um percurso metodológico marcado por interrupções e rupturas, espaço no qual não seria possível aceitar propostas lineares que não consideram “que escrever o presente é sempre perigoso, um projeto tendencioso condicionado por leituras distorcidas do passado e esperanças utópicas em relação ao futuro” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 389), pois tais pressupostos reforçam a percepção de que há fragilidade e afastamento do pensamento baseado em paradigmas únicos, enquanto emerge uma tendência forte baseada numa leitura de mundo a partir da perspectiva do outro, considerando as particularidades do gênero, da etnia e das culturas.

É atribuída à pesquisa qualitativa certa complexidade, uma vez que abrange um conjunto de práticas que envolvem uma multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições no entorno da pesquisa, incluindo seus métodos, as formas de descobertas e as interpretações assumidas. Os autores explicitam que a pesquisa qualitativa pressupõe um

⁵ Spinoza (1632-1677), considerado o fundador do criticismo moderno, teve sua obra traduzida por Tomaz Tadeu da Silva (2010). Spinoza forneceu elementos relevantes à compreensão da complexidade da ética filosófica na investigação científica.

conjunto de atividades não privilegiando nenhuma prática metodológica em relação à outra e defendem que não possuem um, mas sim, múltiplos métodos. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empírico – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, histórico interativos e visuais – descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos nas vidas dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas, interligadas na esperança de sempre compreender o melhor assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, existe um compromisso no sentido de emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Assim, percebe-se que possibilidades como a pesquisa documental, o estudo de casos e a etnografia constituem formas de conduzir a pesquisa qualitativa, cabendo ao pesquisador identificá-las e adequá-las à sua pesquisa. Segundo os autores, no início do século XXI, a luta dos pesquisadores é “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (*op.cit.*, 2006, p. 17).

Embora seja possível operar com uma definição genérica, afirmando que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” Denzin e Lincoln (2006, p. 18) consideram-na uma abordagem naturalística e interpretativista no sentido de que o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais com a preocupação de tentar entender a interpretação dos significados que as pessoas conferem aos fenômenos. Essa postura torna o pesquisador um agente ativo.

Bortoni-Ricardo (2008) ao apresentar os princípios da pesquisa qualitativa afirma que, diferente da pesquisa quantitativa – a qual tem como foco estabelecer relações de causa e consequência entre fenômenos, com a finalidade de descobrir leis universais por meio de generalizações, a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto em que a preocupação não está no produto, mas com o processo.

Seguindo essa abordagem, o foco dessa pesquisa estaria nos significados que os atores sociais aí presentes conferem às suas ações. Essa abordagem metodológica, segundo Bortoni-Ricardo (2008), mostra-se adequada para examinar os referidos espaços como lugares privilegiados para a pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Para a autora, a perspectiva da pesquisa qualitativa como método múltiplo – conhecido por triangulação, que tanto pode ser construída na análise dos dados quanto na fundamentação teórica, busca uma compreensão em profundidade dos fenômenos abordados, funcionando

como uma estratégia para adicionar rigor, amplitude e profundidade à investigação, embora nunca possa capturar a realidade objetiva. Para Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador é um *bricoleur*⁶ e a pesquisa interpretativista é uma *bricolagem*, ou seja, tem como resultado uma criação densa, complexa, reflexiva, que representa as imagens do pesquisador ao construir compreensões e interpretações do mundo ou fenômeno sob análise. É importante lembrar então que, ao terminar essa análise, as conclusões a que chega o pesquisador não são nunca fixas nem finais. Sendo as interpretações qualitativas construções do pesquisador, cabe a ele saber que ciência é poder e, por isso, os resultados da pesquisa têm implicações políticas.

A abordagem metodológica qualitativa tem-se destacado principalmente na área educacional, seguindo uma vertente de cunho interpretativista e etnográfico, conforme propõem Lüdke e André (1986). A etnografia possui um sentido próprio para descrever sistemas culturais de grupos específicos, cabendo ao pesquisador uma identificação com os grupos a ponto de compreendê-los como se fosse um de seus membros. Na etnografia é relevante pensar a educação inserida num contexto cultural mais amplo e, a partir daí, abordar o processo de ensino/aprendizagem nas instituições educativas, considerando as influências político-econômicas que a sociedade tem sobre o meio educacional.

A referida abordagem compreende o comportamento humano sob as hipóteses naturalístico-ecológica e qualitativo-fenomenológica.

A primeira pressupõe que o comportamento é influenciado pelo contexto no qual o sujeito está inserido, dessa forma, não seria recomendado o deslocamento do sujeito de seu ambiente, sob pena de não conseguir estudar o fenômeno em sua totalidade.

A segunda, implica a importância de estudar o comportamento humano e seu “quadro referencial” dentro de um contexto no qual todos expressam seus pensamentos e ações, cabendo ao pesquisador encontrar meios para compreender o comportamento dos sujeitos. Assim, ele exerce o “papel subjetivo de participante e objetivo de observador”, posição singular na perspectiva etnográfica.

Lüdke e André (1986) defendem, ainda, que a investigação na perspectiva etnográfica possibilita maior entrosamento entre o pesquisador e o grupo pesquisado por meio do convívio com o grupo. Dessa aproximação, cuidadosa e gradativa, estabelecem-se as relações de confiança entre pesquisador e participantes da pesquisa. Tal interação aprimora a

⁶Denzin e Lincoln (2006) empregam o termo *bricoleur* no sentido de ser seria um ‘pau-para-toda-obra’ ou um profissional do tipo *faça-você-mesmo* [grifo meu]. Os autores se valem da conceituação que se aproxima da compreensão a qual a solução (bricolagem) é o resultado do método do *bricoleur*, é uma [emergente] construção.

percepção do pesquisador para lidar com as situações postas e opiniões formadas, sobre as quais refletirá apoiado pelo referencial teórico-metodológico concernente à pesquisa etnográfica.

Também para Flick (2009), a etnografia se caracteriza pela participação direta do pesquisador no campo de pesquisa, aliada às entrevistas e análise de documentos como fontes que completam informações adicionais, com a finalidade de observar o que está acontecendo no campo.

Atendendo à proposta etnográfica, ao exercer o duplo papel de observador e participante nessa interação, foi-me possível estar com os Avá-guarani em momentos informais, nos quais o diálogo era mediado por um indígena que falava com desenvoltura a língua portuguesa, momento em que me presenteou com relatos e histórias, cabendo a mim, como observadora, ressignificar e reelaborar esses fatos mantendo a autoria dos indígenas. Além disso, as crianças menores, curiosas, acompanhavam-me pelo Colégio da aldeia nos eventos dos quais eu participava.

Nesse “estar juntos” pude observar e registrar a maneira como os Avá-guarani construía os significados de seu ambiente e a maneira como interagiam entre os iguais. Nesses momentos de informalidade, procurei captar a subjetividade dos participantes da pesquisa. Tal percepção foi possível com a minha imersão nesse cenário, no qual deslizei entre os costumes atuais e os antigos, hoje ressignificados.

Seria relevante ressaltar que esses encontros foram realizados com base nos princípios éticos fundamentais para o campo da LA e também centrais para a pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, motivo pelo qual retomo aqui as discussões sobre ética na pesquisa.

Considerando primeiramente o tratamento ético aos sujeitos de pesquisa como elemento fundamental, o presente trabalho esteve pautado nas diretrizes difundidas por Christians (2006, p.141), que critica aquilo que denomina de “ética utilitária”, ou seja, aquela adotada pelo Código de Ética das principais associações acadêmicas, que visam a “[...] conduzir uma ciência indutiva de meios em direção, a fins majoritários”. Essa crítica se justifica porque os princípios subjacentes a esse modelo se revelam próprios de uma ciência neutra e de uma visão restrita de ética, servindo basicamente para proteger as instituições que os estabelecem.

O autor enumera quatro princípios da ética utilitária. Dentre eles, o primeiro refere-se ao “consentimento informado”, a partir do qual cada participante envolvido na pesquisa deve estar ciente dos objetivos da pesquisa, duração, métodos e possíveis riscos que envolvam a

participação dele no processo. Neste trabalho, considero que esse princípio foi contemplado, já que os sujeitos foram consultados sobre sua participação não tendo havido nenhuma forma de coerção, física ou psicológica.

O segundo princípio defende uma postura uniforme contrária à prática fraudulenta, com manipulação dos registros da pesquisa e distorções dos fatos observados, considerada falha grave durante o percurso, sendo veementemente condenada. O código de ética sobre fraude é rigoroso ao julgar que não se justifica um conhecimento valioso, se ele foi conseguido fora dos princípios éticos.

O terceiro princípio refere-se à “privacidade e confidencialidade”, objetivando proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa. Na investigação com os indígenas em questão, todos os registros em diário de campo foram analisados com a presença dos respectivos sujeitos, que tiveram a oportunidade de fazer alguns acréscimos e/ou modificações quando consideraram necessários. Dessa forma, acredito ter contemplado o terceiro princípio, com a clareza da necessidade de haver um “consenso de que ninguém merece ser prejudicado ou constrangido com o resultado de práticas de pesquisas insensíveis” (CHRISTIANS, 2006, p. 147).

O quarto princípio diz respeito à “precisão”. Nesse quesito, tive preocupação redobrada com os dados oriundos de senso demográfico como, por exemplo, quando foram consultadas outras fontes para confirmar/confrontar as informações, a fim de filtrar inverdades e não cometer equívocos.

Christians (2006) afirma que o posicionamento do pesquisador baseado em princípios neutros não é suficiente para que sejam percebidos de quem são os interesses que merecem ser discutidos para que a pesquisa tenha um planejamento colaborativo e uma execução participativa, garantindo que os participantes tenham poder de decisão nos direcionamentos dados à pesquisa e que seus resultados possam reverter para o bem da comunidade na qual é realizada. Assim, o autor explicita os princípios da ética por ele denominada de “social”:

1. *suficiência interpretativa* - as interpretações construídas pelo pesquisador precisam retratar com seriedade as múltiplas interpretações dos participantes da pesquisa, os quais pertencem a grupos culturais complexos, como contribuição para que aprendam a lidar sozinhos com suas experiências da vida cotidiana.

2. *representação transcultural e multivocal* - os diferentes grupos sociais constroem significados particulares, sendo prejudicial que o pesquisador olhe para os valores culturais dos participantes da pesquisa com base nos significados apenas da sua própria cultura, não levando em conta que cada grupo possui valores culturais próprios. Dessa forma, é importante

que considere a influência de uma cultura sobre a outra, pois elas não existem de forma isolada, mas de forma transcultural, e que se reconheçam aqueles valores condizentes com a dignidade humana universal.

3. *discernimento moral* - não pode se restringir à ética profissional. Além de nos levar a descobrir as verdades morais sobre nós mesmos, é importante considerar também que “as comunidades são entrelaçadas por narrativas que revigoram sua compreensão comum do bem e do mal, da felicidade e da recompensa, do significado da vida e da morte” (CHRISTIANS, 2006, p. 155), ou seja, torna-se importante verificar não o que os participantes consideram virtuoso, mas como a ordem moral acontece na formação da comunidade.

4. *resistência e capacitação* – é importante deixar claro que as concepções do bem são compartilhadas por pesquisador e participantes, e as definições propostas pelos participantes precisam ser trazidas como contribuições importantes para a pesquisa, pois representam uma possibilidade de transformação humana em relação às múltiplas formas de pertencimento humano na vida da comunidade, como na religião, na política, etnicidade, gênero, etc.

Os procedimentos indicados por Christians (2006) me auxiliaram no tocante à compreensão de que, para além das questões objetivas e necessárias ao desenvolvimento da investigação, a ética social deve ser, sobretudo, o ponto de partida, possibilitando compreender questões originadas na sociedade.

Refletindo sobre os processos metodológicos apresentados, norteados pela ética na pesquisa, Oslender (2008) traz contribuições que advogam a necessidade da compreensão filosófica da ética na investigação científica e os impactos que ela pode causar tanto no pesquisador quanto no sujeito pesquisado. Assim, em conformidade com a perspectiva desse autor, a cada momento de elaboração deste texto e na expressão das interpretações, exponho concomitantemente a mim e ao outro.

Creio que encaminhar uma pesquisa é mais do que descrever a forma como foi realizada, assim como Oslender (2008), pois “requer uma compreensão filosófica da ética na investigação”⁷. Torna-se necessário desenvolver um trabalho no qual a ética se materialize no posicionamento político do pesquisador. Este, por sua vez, deve ampliar sua visão de campo de investigação, compreendo-o como local de efervescência político-ideológica.

Cabe, ainda, uma política de posicionamento que se valha do debate sobre a existência de uma crise nas Ciências Sociais, para sugerir leituras alternativas, que tragam discussões de autores não hegemônicos que escrevam na contramão das “relações de poder,

⁷ Tradução minha para o trecho: “*requiere una comprensión filosófica de la ética de la investigación*” (OSLENDER, 2008, s. p).

saturadas de interesse” (OSLENDER, 2008, s. p.). O autor não apregoa a pesquisa desinteressada e, tampouco, sem objetivos. Pelo contrário, propõe a manutenção do rigor científico e a consciência da posição política adotada no processo investigativo. A partir daí, segundo ele, pode-se compreender que as análises do pesquisador também estão impregnadas de suas características sócio-históricas.

Considerando tais particularidades, a ética política utilizada na investigação seria um elemento fundamental para balizarmos as questões estudadas. Assim, o pesquisador, pautado pela ética estaria atento ao poder opressor que se manifesta como entrave ao desenvolvimento de uma “ciência revolucionária” que permite um diálogo descrito por Oslender (2008, s. p.) como “uma investigação coletiva onde os investigadores e os sujeitos de estudo trabalham juntos na definição dos propósitos e da metodologia do estudo”⁸.

O filósofo Spinoza (2010) já trazia discussões complexas que sugeriam a racionalização dos elementos que compõem a pesquisa por meio de axiomas/hipóteses que, ao serem investigados, apontavam novos sentidos e orientações ao pensamento objetivado na ética. As proposições desse autor estão relacionadas à ontologia do “ser” a partir de reflexões sobre Deus, a Natureza e a origem da mente, a origem da natureza e dos afetos, a servidão humana ou a força dos afetos, a potência do intelecto ou a liberdade humana. Assim, a racionalidade auxiliaria a compreender como um corpo ficaria sob a ação do outro corpo, nesse processo de “afecção”, em que o fato de ser afetado permitiria ao pesquisador conhecer mais sobre si mesmo que sobre o outro.

Esses estudos expressam a passividade e atividade da mente e do corpo humanos e conduzem ao questionamento da verdade, instigando a romper com as ideias falsas e frágeis sem fundamentos. Assim, a falta de conhecimento de si e do outro, de acordo com Spinoza (2010), levaria a formulações inadequadas, que teriam como consequência as falsas ideias. Todavia, a falsidade não seria um estado de ignorância absoluta, mas um ato com alguma consciência, objetivando ocultar algo.

Na pesquisa, o filósofo auxiliou na compreensão racional do espaço que o homem ocupa no universo, considerando-o como parte da natureza. Todavia, suas ações não deveriam ser analisadas apenas com critérios morais, mas, sobretudo, racionalmente. Tal racionalidade influenciaria na constituição do caráter do homem, considerando que o contato com as

⁸ Tradução minha para o trecho: “*una investigación colectiva donde los investigadores y los sujetos de estudio trabajan juntos en la definición de los propósitos y la metodología del estudio*” (OSLENDER, 2008, s. p.).

paixões que o afetam provocará reações diversas, porque cada homem é singular em sua constituição. Assim, os homens são afetados em graus diferentes.

Diante disso, cabe-nos estar cientes de que tanto o pesquisador quanto os sujeitos participantes da pesquisa estão expostos a paixões que influenciam na forma de compreender que não há afecções iguais, que elas são tão diversas como os homens e seu caráter.

Dessas reflexões, emerge uma nova linguagem, ressignificada como resultado do exercício de questionar os próprios fundamentos da ética, conforme propõe Spinoza (2010).

Focalizando a pesquisa, tanto Spinoza, (2010) quanto Oslender, (2008), pautados na ética, defenderam posicionamentos que resguardam os sujeitos de pesquisa de processos investigativos invasivos, nos quais não se consideram o impacto que as paixões e afecções vindas do processo opressor podem exercer sobre o pesquisador e sobre o outro. Seguindo as discussões apresentadas, propus-me a um olhar mais aberto e ponderado sobre a comunidade pesquisada, questionando antigos paradigmas e estereótipos, dando lugar ao novo homem – práticas, saberes e conhecimentos.

Assim, este estudo, pautado pela perspectiva filosófica, tem na ética política um de seus fundamentos, os quais continuam a iluminar o cenário e os habitantes da comunidade, no sentido de ponderar e focalizar de forma crítica os achados da investigação.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

2.3 FERRAMENTAS PARA ABRIR PEQUENAS CLAREIRAS NA PESQUISA

Para a geração dos registros, que seguiram os princípios da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico como já apresentados, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos na pesquisa: observação participativa, análise de documentos, diário de campo e entrevistas explicitados na sequência.

2.3.1 Observação participativa

A observação participativa, de acordo com Flick (2009), é uma das formas de investigação mais utilizadas na pesquisa qualitativa, pois possibilita que ela ocorra juntamente com a análise dos documentos, entrevistas, observações diretas e interpretações. O autor propõe uma imersão do pesquisador no campo sob o qual ele fará observações como se fosse

um membro dos grupos em estudo. A observação participativa vista como um processo, permite maior aproximação com os sujeitos e sua realidade concreta, culminando com melhores resultados na geração de dados. Tal observação é dividida em três momentos que, grosso modo, apresentam-se como:

a) *observação descritiva* - que objetiva prioritariamente orientar o pesquisador a compreender a complexidade do campo e, a partir daí, refletir sobre as questões concretas,

b) *observação focalizada* - que direciona o pesquisador a se preocupar com as questões essenciais da sua pesquisa,

c) *observação seletiva*- que se concentra em encontrar elementos que subsidiem os “tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa” (FLICK, 2009, p. 208).

Somo a esses três momentos o pensamento de Lüdke e André (1986), baseado na relação transparente entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, segundo o qual desde o início seria exposta a identidade do pesquisador, seu objetivo, a motivação da pesquisa, bem como o que o resultado do trabalho poderá agregar à comunidade em foco. Tal procedimento criaria a empatia entre os participantes da pesquisa e, conseqüentemente, maior acesso a informações. Em contrapartida, o grupo pesquisado teria algum controle sobre a seleção do material de pesquisa no momento da publicação, o que seria aceito, pois assim foi acordado no início da pesquisa de campo.

Os autores consultados para esta parte do trabalho concordam que a pesquisa participativa pressupõe um grande envolvimento entre sujeito e pesquisador e que, em alguns casos, as diferenças culturais podem causar um estranhamento inicial.

O período da observação participativa na aldeia se mostrou valioso, auxiliando aproximar-me dos professores indígenas em situações informais abertas à comunidade do entorno social. Os pressupostos de Cesar e Cavalcanti (2007) auxiliaram, orientando a aproximação entre pesquisadora e sujeitos no momento da geração de dados, para conscientização da necessidade do compromisso entre todos. Na perspectiva das autoras, o pesquisador deve retornar ao campo e compartilhar com os participantes os resultados da investigação. Com essa leitura, direcionei minhas ações pela luz da aplicação dos princípios éticos já referenciados neste texto.

As observações possibilitaram realizar registros minuciosos, objetivados em captar a complexidade da cultura indígena. Nestas ocasiões, as reflexões foram constantes sobre possíveis modificações nos comportamentos dos sujeitos de pesquisa, por conta de minha presença. Considerando que, tanto eu, quanto os indígenas estávamos impregnados por nossas histórias, crenças e formas de entender as relações sociais. Desta forma, todos estes fatores

interferiram na interpretação das múltiplas linguagens, etnias, gênero, classe social e podem interferir na análise do observado. (CESAR; CAVALCANTI, 2007)

Assim, há que se manter o foco no objetivo da pesquisa para superar possíveis entraves. Neste sentido, a combinação de orientações metodológicas propostas pelos autores supracitados foi um exercício fundamental na realização desta pesquisa.

2.3.2 Análise de documentos

Para discutir sobre a análise de documentos, pauto-me nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 38), quando afirmam que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, o que pressupõe a consulta a leis e regulamentos, normas e pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, livros, estatísticas e arquivos escolares. Desse conjunto de documentos priorizou-se como *corpus*: os documentos que versavam sobre as leis; livros; estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; e o Projeto Político do Colégio Indígena. A escolha desta pesquisa em se basear também em documentos demonstra uma necessidade de legitimar, validar a discussão proposta e mesmo evidenciar os referidos documentos como uma fonte de consulta relevante. Nessa direção, realizo um percurso me valendo da cronologia para efeitos didáticos, situando melhor o leitor e considerando igualmente a importância de projetar a história da educação dos Avá-guarani no contexto da historiografia dos povos indígenas.

A partir desse referencial documental, identificam-se as informações relevantes nos documentos, pois são considerados como uma fonte estável fundamental e poderosa. Essas fontes são ricas, contendo elementos de determinado contexto sociocultural do período. Os documentos que fundamentaram esta pesquisa foram:

- a) *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973);
- b) *Constituição Federal* (BRASIL, 1988);
- c) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996);
- d) *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994);
- e) *Projeto Político Pedagógico do Colégio Teko Ñemoingo* (PARANÁ, 2011);
- f) *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998);
- g) *Referenciais para a formação dos professores indígenas* (BRASIL, 2002) e

h) *Proposta curricular do curso de formação de docentes indígenas bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, em nível Médio e outros* (PARANÁ, 2008).

Na *Seção V*, menciono o *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973), por entender que esse documento dialoga com os documentos elaborados depois dele. Assim, marco que algumas leis permaneceram, outras foram alteradas ou retiradas. Essa leitura me auxiliou a perceber o percurso realizado pela Lei rumo à efetivação pretendida.

Evidencio a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) como um marco referencial nos estudos sobre os povos indígenas. Nesse texto busco os direitos indígenas - a terra, a língua e a cultura -, conforme detalhado na referida *Seção*.

Destaco também a discussão posta sobre a educação dos povos indígenas no Brasil na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). As *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) e o *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998) subsidiaram a reflexão entre a proposta de organização da escola indígena e a realidade do Colégio indígena em estudo. Os *Referenciais para a formação dos professores indígenas* (BRASIL, 2002) orientaram a avaliação do funcionamento do magistério indígena no Colégio Estadual em foco.

A análise do percurso apresentado conduziu as reflexões, remeteram-me ao âmbito macro das políticas nacionais e, de forma dialética, a retornar ao âmbito local, para o *Projeto Político Pedagógico* do Colégio Estadual (PARANÁ, 2011).

Esses documentos foram consultados e analisados objetivando compreender aspectos concernentes às políticas indígenas nos campos dos direitos humanos historicamente constituídos, da formação e educação continuadas, da língua e educação bilíngue, da alfabetização em língua materna, do respeito à cultura e às tradições indígenas. No decorrer das Seções deste trabalho, o conjunto de documentos foi contemplado à luz de reflexões sobre a articulação dessas políticas e a realidade das comunidades indígenas.

Passo a discorrer, no próximo item, sobre o diário de campo articulado às necessidades desta pesquisa, instrumento que me acompanhou e auxiliou durante toda a elaboração deste trabalho.

2.3.3 Diário de campo

O diário de campo é tido como uma prática comum entre os docentes e auxilia tanto aos professores nas suas anotações cotidianas, quanto ao pesquisador de campo. Assim, o diário consolidou-se como um instrumento fundamental para este trabalho.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 45), os registros do diário devem conter sequências descritivas de atividades e eventos, reproduções das entrevistas e registro de diálogos informais com os participantes do trabalho. São integrantes do diário, informações sobre os menores gestos e expressões que, somados às sequências interpretativas, avaliações e questionamentos seguidos da releitura do próprio diário, “vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando”.

Entendo que as situações recém-expostas evidenciaram a importância do diário de campo nas práticas de geração de dados, pois permitiram que tais anotações fossem revisitadas para conferência das informações, quando necessitavam de maior sustentação argumentativa.

Assim, o diário de campo foi um instrumento inseparável no cotidiano desta pesquisa, pois cada momento vivido na aldeia foi registrado juntamente com as reflexões que foram feitas nas entrevistas.

Foram registradas noventa e duas páginas de impressões, estranhamentos e reflexões, que correspondem àquilo que foi dito e também as falas informais, sem a pretensão de dizer algo em específico.

Com tal prática foi possível detalhar as entrevistas, as visitas na aldeia e escolas formadoras situadas nas cidades já nominadas neste trabalho. Em Guarapuava, na sede da coordenação do Magistério Indígena, estive por dois dias em companhia da equipe pedagógica para levantar o material necessário para a pesquisa sobre a estrutura curricular e organização do estágio docente. Na ocasião, foi realizada uma entrevista com a coordenadora do Colégio. Anotei igualmente os diálogos informais com alguns professores da referida equipe pedagógica.

Na cidade de São Miguel do Iguaçu, também no oeste do Paraná, estive em contato com uma coordenadora de um colégio de magistério de nível médio, que forneceu o material necessário à entrevista. Na sequência, ainda nessa mesma cidade, registrei uma visita, realizada no período noturno, ao curso de Pedagogia na instituição privada de ensino superior.

Além disso, realizei vários contatos, todos profícuos, com o coordenador do Núcleo Regional de Ensino, doravante NRE, na cidade de Foz do Iguaçu (PR). Nesses encontros, compartilhamos longas conversas que focalizavam a educação escolar indígena, registradas em diários e cujos momentos de reflexão me auxiliaram a compreender o universo cultural em

que iria adentrar. Do coordenador da educação escolar indígena do NRE, resalto suas características de servidor público militante na defesa desse seguimento social, que me acolheu com generosidade, me inserindo no contexto da aldeia indígena do Oco'y. Dando continuidade, passo a discorrer sobre as entrevistas.

2.3.4 Entrevistas

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a entrevista, vista como um dos instrumentos básicos da pesquisa qualitativa é um dos recursos mais utilizados nas Ciências Sociais. Optei por realizá-las em forma semiestruturada, embora existam outros encaminhamentos a serem dados, como as entrevistas estruturadas, não estruturadas e abertas. Escolhi a semiestruturada como a mais adequada ao presente trabalho, pois ela permite encontrar, na comunicação oral, meios para conduzir as entrevistas mediadas pelas regras da observação participativa, guiadas pelo caráter interativo, quando pesquisador e sujeito de pesquisa ficam face a face, possibilitando a quebra de barreiras e as feições de uma relação hierárquica entre os envolvidos.

Além disso, minha opção encontra justificativa também no cuidado em proporcionar aos sujeitos maior conforto metodológico, conforme propõe Maher (2008), que defende um tratamento sensível às necessidades dos sujeitos por meio de ações menos invasivas, mediadas pelo diálogo. Com esse propósito, foi relevante valer-me das flexibilizações necessárias para não haver imposições nem ordens rígidas nas entrevistas.

Na aldeia, foram realizadas aproximadamente 18 visitas formais durante o ano de 2010 e 2012, não computando as visitas informais na aldeia, algumas vezes, objetivando manter o contato, outras para buscar mais informações ou visitar professores para discutir assuntos diversos. As visitas formais foram organizadas de acordo com a disponibilidade dos professores indígenas, assim, ocorreram em dias alternados, sendo que algumas vezes, para facilitar a locomoção e diminuir os custos com pedágio eu pernoitava na cidade vizinha e retornava à aldeia pela manhã.

No conjunto de entrevistas, segui, como guia geral de organização, compartilhando as informações com os sujeitos, com objetivo de proporcionar maior clareza ao processo como um todo. A partir da seleção do grupo de sujeitos, as questões foram encaminhadas a todos os membros do grupo para sua ciência.

Lüdke e André (1986) alertam para o fato de que é relevante dedicar atenção durante as entrevistas, também para as formas de comunicação não verbal emergidas no momento da interação face a face, tais como intenções, expressões, gestos, hesitações na fala e outros aspectos que oferecem elementos para uma reflexão mais minuciosa. A partir das informações geradas, é mais produtivo proceder com as análises e interpretações do discurso, confrontá-lo com outras informações sobre o informante e não aceitar imediatamente o que foi percebido como verdade.

Alguns aspectos contribuíram efetivamente para o sucesso das entrevistas semiestruturadas, elencados a seguir e decorrentes de minha leitura de Lüdke e André (1986, p. 35):

- a) a liberdade no percurso, a partir de um roteiro básico que permitia flexibilizações;
- b) o respeito com o entrevistado concernente ao cumprimento dos horários e datas marcadas, bem como a manutenção do sigilo aventado nos termos de livre consentimento;
- c) a atenção ao universo de valores e preocupações do entrevistado;
- d) a não indução do entrevistado para responder resolvendo rapidamente as expectativas do entrevistador;
- e) a necessidade de “estar preparado para ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”.

Para realizar as entrevistas, foram tomadas as providências legais para entrar em terras indígenas tais como: Primeiramente, autorização para entrada na terra indígena; em seguida, a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) do Cacique da Aldeia Indígena – Apêndice A, seguido de: Roteiro de entrevista com o Cacique da aldeia, Apêndice – B; Roteiro de entrevistas com os seis professores indígenas, Apêndice – C; Roteiro de entrevista com o Pajé da aldeia, Apêndice - D; Roteiro de entrevista com a Diretora do Colégio Teko Ñemoingo, Apêndice - E; Roteiro de entrevista com a coordenadora do Teko Ñemoingo, Apêndice - F; (TCLE) dos professores, Apêndice – G; Autorização do Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu (PR), Apêndice – H; Carta de solicitação ao CNPq– reconhecimento de mérito científico da pesquisa de doutorado, Apêndice - I; Autorização do Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu/PR, Apêndice – J.

Ainda consta do conjunto de anexos à tese, a relação dos seguintes documentos: Autorização da FUNAI, Anexo I; Autorização do Comitê de Ética, Anexo J.

O contato inicial com a comunidade indígena de Santa Rosa do Oco’y foi mediado pelo Coordenador da Educação Escolar Indígena, funcionário do NRE de Foz do Iguaçu (PR).

As entrevistas foram feitas entre outubro de 2011 e dezembro de 2012. Todas as entrevistas foram gravadas e registradas no diário de campo.

Foram entrevistadas treze pessoas convidadas como participantes da pesquisa, dentre os quais:

- seis professores indígenas,
- um cacique,
- um Pajé,
- um diretor do Colégio indígena,
- um coordenador do Colégio indígena,
- três coordenadores das instituições formadoras: Colégio Presidente Castelo Branco, Magistério Não Indígena de Ensino Médio em São Miguel do Iguçu, Colégio de Magistério Indígena na região de Guarapuava e Curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior.

É relevante lembrar que, inicialmente, o grupo de professores era composto por sete professores indígenas. No entanto, um deles desistiu da formação realizada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio da aldeia, motivo pelo qual me restringi a seis professores indígenas. Muito embora a modalidade de ensino EJA seja oferecida no Colégio da aldeia, o professor desistente sofreu um acidente no qual fraturou um pé, o que impossibilitou sua locomoção. Esse fator, agregado à perda das explicações dos conteúdos ministrados nas aulas, desmotivou-o a dar continuidade aos estudos.

Ressalto que não foram feitas observações em sala de aula e que as entrevistas com os professores indígenas ocorreram no espaço do *Colégio Estadual Teko Ñemoingo*, na hora-atividade, ocasião na qual procurei não interferir na rotina.

As perguntas das entrevistas buscavam pistas e sinais que apontassem os meandros da formação de professores indígenas. Com essas informações, foram elaboradas articulações e/ou confrontos a partir das categorias cultura, identidade, processos interculturais e multilinguismo, discutidas na *Seção V*. As análises foram realizadas a partir das falas dos indígenas em excertos que tiveram um papel fundamental.

Para o grupo de professores, foi elaborado um conjunto de quatorze questões, para a entrevista, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores indígenas e participantes da pesquisa, conforme apresentado no item Apêndices.

Oportunamente reporto-me às entrevistas com a diretora e coordenadora pedagógica do *Colégio Estadual Teko Ñemoingo*.

À diretora e à coordenadora foi dirigido um conjunto de dez (10) questões. Os questionamentos versavam sobre o funcionamento e a estrutura do Colégio, sobre a gestão diferenciada e a relação entre gestores e professores indígenas. Tanto a diretora quanto à coordenadora são não indígenas e graduadas em Pedagogia, Licenciatura não indígena.

Dessas entrevistas, registro as reflexões da diretora e da coordenadora na tentativa de desconstruir o seu conhecimento anterior e dar um novo significado ao seu arcabouço cultural guiado pelos deslocamentos interculturais pela convivência com os indígenas na comunidade.

A entrevista com a coordenadora pedagógica buscou compreender sua forma de atender e auxiliar os professores indígenas sobre uma prática intercultural, sua circulação na aldeia e preparo para desenvolver a função de coordenador pedagógico em outro contexto sociolinguístico complexo.

As questões elaboradas para as entrevistas foram sendo ressignificadas durante sua execução. Tais reflexões trouxeram para o debate a necessidade de pesquisas focadas também nas funções de gestão e coordenação pedagógica na escola indígena.

As entrevistas realizadas com o Cacique e o Pajé ocorreram nas dependências do Colégio Indígena, sob o olhar atento da comunidade e dos alunos da instituição que transitavam naquele espaço. Tanto para o cacique quanto para o Pajé, as perguntas tiveram a intenção de compreender os aspectos que os envolviam com suas funções na organização social da aldeia. Ambos são líderes na comunidade do Oco'y e, como tal, exercem influência nos costumes do local. A cultura indígena foi um dos pontos fortes nas entrevistas.

Na estrutura da aldeia, o Pajé se mostrou um articulador entre o mundo terreno e o mundo espiritual - assim ele opinava, aconselhava desde os mais novos aos mais velhos, auxiliava de forma direta na educação dos mais novos, em momentos diversos, conforme será observado no item que versa sobre a cultura dos Avá-guarani.

Foram abordados junto ao cacique temas que versavam sobre sua função de líder, sua participação ativa na vida na comunidade e na constituição histórica do povo Avá-guarani.

As entrevistas realizadas com as três coordenadoras das escolas formadoras ocorreram entre os meses de agosto e setembro do ano de 2011, período dedicado às entrevistas que requeriam viagens a outras cidades. Além das entrevistas direcionadas ao Magistério Indígena, foram entrevistadas as coordenadoras do Magistério indígena, não Indígena e a do curso de Pedagogia.

Muito embora tenha buscado nas escolas as mesmas informações no tocante à estrutura curricular, disciplinas trabalhadas e sua organização, não houve pretensão de comparar as estruturas, mas de compreender de que forma os cursos formadores estavam

organizados, o tratamento dado a áreas da teoria e da prática da docência, como fatores fundamentais da formação docente.

Primeiro, estive no Magistério Indígena de Nível Médio, na coordenação do Magistério Intercultural oferecido pelo Estado do Paraná. Dessa forma, a entrevista com a coordenadora foi realizada nas dependências do Colégio Visconde de Guarapuava na cidade de Guarapuava.

Depois, estive em entrevista com a coordenadora do Magistério não Indígena de Nível Médio, ofertado pelo Estado do Paraná, com sede na cidade de São Miguel. A entrevista foi realizada nas dependências do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, naquela cidade. A coordenadora se mostrou envolvida e informada sobre o percurso do aprendizado de seus discentes e como a instituição havia se organizado pedagogicamente para atender a demanda de dois alunos indígenas que ali realizavam sua formação.

Finalmente, tive a entrevista com a coordenadora do Curso de Pedagogia da instituição privada de ensino superior, que ocorreu na própria instituição. Ao explicar sobre o objetivo da pesquisa, a acolhida foi inicialmente generosa. Todavia, quando as perguntas focalizaram a parte da estrutura pedagógica da instituição, percebi que causava desconforto, motivo pelo qual me ative às informações mais pontuais e optei por não divulgar o nome da instituição, preservando-a, conforme reza um dos princípios da ética segundo Christians (2006).

De acordo com orientação metodológica, esse autor defende não só resguardar as instituições pesquisadas de possíveis constrangimentos, mas a ter também um olhar atento para as interpretações construídas pelo pesquisador, pois elas precisam retratar com seriedade as múltiplas interpretações dos participantes da pesquisa. Assim, tive acesso às informações necessárias para complementar o conjunto de entrevistas para posterior análise. Nas escolas formadoras, as informações que me foram franqueadas tiveram grande importância. Nelas, foram disponibilizados materiais sobre a estrutura curricular, organização do estágio docente, relação das disciplinas e conteúdos trabalhados. Esses dados permitiram organizar ideias sobre os limites e possibilidades da formação de professores indígenas no estado do Paraná.

A seguir, descrevo o contexto em que se realizou a pesquisa.

2.4 CENÁRIO DA ALDEIA- TEKOHÁ AVÁ-GUARANI: ONDE TUDO COMEÇOU

O cenário da aldeia de Santa Rosa do Oco'y, construído pela ação dos Avá-guarani e permeado pelos encontros interculturais na fronteira, evidencia um contexto no qual as

necessidades emergiram materializadas nas reivindicações do direito a terra e do direito a utilizar sua própria língua, aos processos próprios de aprendizagem e do direito à cultura, conforme o texto da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

Ao estudar a composição do subgrupo e suas relações com o entorno social, é facilmente percebido que os Avá-guarani situados na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina ganharam mais visibilidade na sociedade quando a segunda maior usina⁹ do mundo em geração de energia – a Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu (Brasil/Paraguai)¹⁰ – inundou e se instalou em terras Avá-guarani, dando início aos conflitos decorrentes do alagamento.

Essa comunidade indígena, embora seja de responsabilidade da União, recebe apoio da Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu (PR) e da Usina Hidrelétrica Binacional¹¹ de Itaipu (Brasil/Paraguai). Essa última tem desenvolvido projetos sociais¹², dentre os quais destaque aqueles na área de habitação, saúde, saneamento básico e alimentação junto às aldeias do Oco'y, Añetete e Itamarã, todas no oeste paranaense. Entretanto, o foco está nos projetos sociais desenvolvidos na aldeia do Oco'y e os reflexos socioeconômicos que tais ações exercem sobre a comunidade indígena.

Para chegar até a aldeia Avá-guarani, tomando-se como ponto de partida a cidade de Foz do Iguaçu (PR), o deslocamento é para as cidades de Santa Terezinha de Itaipu e São Miguel do Iguaçu; em seguida para o distrito de Santa Rosa do Oco'y e, por último, a aldeia.

São Miguel do Iguaçu é conhecido pelo seu potencial em agronegócio e pelas famílias abastadas, donas de extensas áreas de terras agricultáveis na sua microrregião. O agronegócio ocupa atualmente um espaço significativo na economia local, incrementado pela produção leiteira, suína, da pecuária e da industrialização de grãos, sendo a soja a responsável maior pela economia local.

No que concerne à educação dos filhos dos munícipes que ali residem, há em São Miguel do Iguaçu, escolas públicas e escolas privadas que oferecem Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido nesse nível de ensino demonstra atender a demanda de qualidade, quando se tem por referência o fato de famílias com poder econômico relativamente elevado manterem seus filhos nas instituições educativas locais, a despeito de que boa parte dos seus

⁹ Ver Anexo B – Mapa hidrográfico que ilustra a região oeste antes da construção da Usina.

¹⁰ Ver Anexo F – Vista panorâmica da Usina hidrelétrica de Itaipu (PR).

¹¹ A discussão política sobre a contenda pela terra de Santa Rosa do Oco'y será mais aprofundada após a centésima página deste trabalho.

¹² Ver Anexo A, um Projeto de sustentabilidade, no qual destaque a representação gráfica que demonstra parte da organização realizada pelas lideranças da Usina de Itaipu.

filhos dá continuidade aos seus estudos na capital do Estado – Curitiba, onde cursa o Ensino Médio em colégios privados e se encaminha para as Universidades.

Ao tomar como referência o contexto educacional de São Miguel do Iguçu, constato uma preocupação dos munícipes com o nível da educação oferecida para a nova geração. Considerando que os professores não indígenas do Colégio da aldeia são oriundos do cenário educativo exposto, me permite inferir que tais princípios de qualidade na educação refletem também no ensino oferecido aos indígenas.

São Miguel é um dos municípios que tiveram áreas de terra alagadas pelas águas da Usina de Itaipu. Como consequência, tanto a cidade quanto outros municípios da região, passaram a receber *royalties*¹³ como forma de ressarcimento pelos danos causados pela inundação das suas terras. Esses *royalties*, pagos como parte da dívida social da União junto aos municípios atingidos, vão para cofres públicos e retornam à sociedade em forma de recursos oferecidos como incentivo às pequenas indústrias de geração de renda e emprego para os moradores dos municípios lindeiros. Entretanto, alguns agricultores cujas terras foram submersas pelo lago produzido pela barragem da Usina de Itaipu eram pequenos produtores rurais, que pouco espaço tiveram na nova organização econômica da região. Essa situação deu a esses colonos, como são chamados no oeste do Estado, destino incerto.

O alagamento que contorna parte da cidade de São Miguel do Iguçu e algumas áreas da cidade foi aproveitado pelo poder público para construção de áreas de lazer e de entretenimento, a exemplo de um balneário, também chamado de praia artificial.

O pequeno distrito de Santa Rosa do Oco'y fica no município de São Miguel do Iguçu e conta com 1.600 habitantes, uma igreja e um comércio acanhado: um mercadinho, uma loja de variedades, dentre outros pequenos estabelecimentos. A padaria é um desses

¹³ No Brasil, de acordo com a *Lei dos royalties*, a distribuição da compensação financeira é feita da seguinte forma: 45% aos Estados, 45% aos municípios e 10% aos órgãos federais (Ministério do Meio Ambiente, Ministério de Minas e Energia e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Do percentual de 45% destinados a atender aos municípios, 85% do valor repassado é distribuído aos municípios lindeiros, proporcionalmente às áreas alagadas pelo reservatório da Usina. Os 15% restantes são distribuídos entre municípios indiretamente atingidos pelo reservatório da Usina. A legislação dos *royalties* beneficiou 15 municípios paranaenses e o Governo do Estado - os mais atingidos pelo alagamento de terras para a formação do reservatório e também o município de Mundo Novo, no Estado do Mato Grosso do Sul. No Paraná, os municípios que têm direito aos *royalties* são: Santa Helena, Foz do Iguçu, Itaipulândia, Diamante D'Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Medianeira, Mercedes, Missal, Pato Bragado, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguçu, Santa Terezinha de Itaipu e Terra Roxa. O repasse do valor a ser pago a título de *royalties* pela Itaipu Binacional varia conforme a geração de energia destinada à comercialização, em cada mês. Ao Governo do Estado e aos 15 municípios paranaenses que fazem divisa com o reservatório da Usina de Itaipu, destinam-se o equivalente a US\$ 8,6 milhões. ITAIPU BINACIONAL, *ROYALTIES*, 2012. Disponível em: <<http://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/em-royalties-us-2372-milhoes>>. Acesso em 19 de janeiro de 2014.

estabelecimentos e costuma reunir alguns senhores de idade avançada que jogam cartas, têm o rosto de pele alva, marcada pelo sol sob trabalho nas lavouras e que costumeiramente dialogam em um alemão brasileiro. Os moradores desse distrito falam a língua alemã como herança da imigração e, mais raramente, a língua portuguesa. Assim, no local coexistem as línguas Avá-guarani, portuguesa e alemã.

A aldeia de Santa Rosa do Oco'y também é conhecida pelos indígenas como “Tekohá”, lugar onde eles ressignificam seu modo de ser. Há uma estrada secundária para se chegar a ela, em cujas margens é possível perceber os traços da colonização alemã, algumas propriedades com roseiras e árvores frutíferas, dando um arremate à paisagem, quase como uma moldura de um quadro, cenário que não se repete na realidade da aldeia.

Tekohá, de acordo com o cacique, seria o espaço que os Avá-guarani ocupam, um lugar físico composto pelo mato, a terra, a água, as plantas e os animais, no qual os indígenas praticam o “*teko*”, ou seja, o “modo de ser Ava-guarani”.

A partir do alagamento, o cenário da aldeia e região assumiu novas formas em razão das modificações que o lago trouxe à paisagem. Em consequência disso, a economia rural passou a ser vista como parte integrante de um projeto de revitalização turística, promovida principalmente pelos municípios atingidos e pela iniciativa privada.

A aldeia tem aproximadamente 750 habitantes, todos indígenas. Encontra-se a 14 quilômetros do município de São Miguel do Iguazu e a 3 quilômetros do distrito de Santa Rosa do Oco'y. Está localizada em uma faixa estreita de terra que margeia uma reentrância do lago formado pela Usina, numa área de 231, 8870 hectares, demarcada em 31 de julho de 1982.

As casas dos Avá-guarani são de alvenaria, construídas pela Usina, como parte do acordo pela desocupação da área alagada. Tais moradias não seguem os moldes dos antigos guarani, conforme Schaden (1998) descreveu em seu livro. O autor retratou casas relativamente espaçosas, com teto mais baixo, com poucas divisões, muitas janelas e telhado de folhas.

Hoje as residências são semelhantes àquelas construídas em conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda: pequenas, de tijolos, com uma varanda muito tímida. As moradias ficam a aproximadamente 100 metros de distância umas das outras, mas, às vezes, essa distância é menor e, entre tais espaços, há pequenas clareiras. No meio do mato ralo há mandiocais, bananeiras e canteiros de hortaliças.

O conforto dos indígenas tem aumentado em alguns aspectos, e pode ser observado pelo acesso, em suas casas, a meios de comunicação, como televisão e rádio. Entretanto, o

acesso ao correio eletrônico é precário, devido à carga de quarenta horas semanais não proporciona tempo livre para que os professores indígenas possam realizar suas pesquisas e acessar seus *e-mails*, o que por vezes dificultou meu contato com eles. A atividade econômica da aldeia é representada especialmente pelo cultivo da agricultura de coivara¹⁴: milho, feijão e, em menor escala, o amendoim, melancia, batata, mandioca e banana. Essa produção é ínfima diante das necessidades da comunidade indígena, conforme observado neste trabalho.

Para o sustento da comunidade, além dos projetos já nominados, conta-se ainda com a arrecadação de uma taxa simbólica, cobrada dos turistas que visitam a aldeia esporadicamente, com a comercialização do artesanato confeccionado pelos Avá-guarani, conforme a foto abaixo: um artesanato exposto à venda nas Semanas Culturais, que representam a produção do artesanato atual com pequenas incorporações.



FIGURA 1– Fonte: Artesanato Avá-guarani - Arquivo de Albernaz (2009)

No Oco'y tem-se a produção de peixes. São quarenta tanques-rede, submersos nas águas do lago da Usina, conforme Anexo A.

¹⁴De acordo com o cacique da aldeia do Oco'y, coivara seria um sistema de atear fogo nas ramagens das roçadas para desembaraçar o terreno antes do plantio, para adubar a terra, facilitando a cultura.

Nos períodos de retirada, os peixes são divididos entre as famílias e não são comercializados. Essa prática, segundo o cacique, tem ajudado na alimentação do povo da aldeia. Os períodos de retirada são bastante esperados pela comunidade e ocorrem três vezes por ano. O sistema de conservação dos peixes não segue a antiga técnica de secagem, à semelhança do processo para a produção do charque, pois a maioria dos indígenas possui refrigerador em casa. Antes do eletrodoméstico, o peixe era aberto, salgado e pendurado ao sol para ser conservado e ser consumido aos poucos, sem o perigo de estragar.

Os peixes são distribuídos de acordo com o número de pessoas nas famílias. Parte dos peixes, segundo o cacique, serve para realizar o sistema de troca da produção de peixes com os grãos produzidos nas outras aldeias, que ficam no Oeste do Paraná, nos municípios de Santa Helena e Diamante do Oeste, ambas a aproximadamente 85 km da aldeia do Oco'y¹⁵.

Para a realização de outros projetos sociais na aldeia, foi construído um salão de alvenaria. O local é um espaço multifuncional destinado para a confecção de artesanato, para o controle da nutrição, para as festividades do Colégio, dentre outros eventos. Nesse mesmo local, a direção do Colégio acompanha o trabalho desenvolvido pela Pastoral da Criança, uma organização não governamental. São aproximadamente cento e trinta crianças indígenas com idade até quatro anos que recebem atendimento uma vez por semana. Ressalto que, no período de desenvolvimento deste trabalho, não se constatou casos de crianças em risco nutricional.

A assistência à saúde pública na aldeia conta com um posto de atendimento. Os profissionais da saúde prestam serviços de segunda-feira à sexta-feira, em horários predeterminados, quando médico, odontólogo e enfermeira, não indígenas, trabalham dando o atendimento necessário. As análises clínicas são realizadas em São Miguel do Iguazu e em caso de exames mais elaborados, os indígenas são encaminhados a Foz do Iguazu. A equipe da saúde pública compõe-se de uma assistente de saúde, indígena e residente na aldeia, uma enfermeira residente no distrito de Santa Rosa do Oco'y, do médico e do odontólogo, que retornam diariamente às suas cidades de origem, na região.

Procurei retratar o que vi e observei na aldeia, enquanto que trabalho este totalmente fiel só o indígena saberia fazê-lo. Se, por um lado, o sistema de saúde pública vai bem, por outro, a economia dos indígenas padece por falta de encaminhamentos dos governantes às necessidades dos Avá-guarani. Os indígenas dessa aldeia ainda não conseguem se

¹⁵ Ver no Anexo C - apresenta a localização geográfica da aldeia de Santa Rosa do Oco'y no Oeste do Estado do Paraná.

autossustentar e depende de instituições não indígenas como a Itaipu Binacional, que desenvolve projetos de cunho social focados na sustentabilidade deles. Como complemento, a Itaipu fornece cestas básicas de alimentos para cada família Ava-guarani. Tais medidas são importantes e auxiliam a comunidade indígena, mas não conseguem resolver o problema da geração de emprego e de renda para as famílias.

As carências mais pontuais, expostas no parágrafo anterior, agravam-se pela falta de opções de lazer para a população indígena. O entretenimento da comunidade é mínimo: um campo gramado de futebol é o principal ponto de encontro dos homens e adolescentes em finais de semana, incluindo as mulheres nesse contexto.

Há também na aldeia um espaço com churrasqueira para as festividades locais, como a Festa do Dia do Indígena, ocasião na qual ganham um churrasco patrocinado por entidades do município de São Miguel do Iguçu. Esse é um espaço pouco utilizado, porque os indígenas passam por dificuldades. Algumas vezes chegam a praticar os costumes das antigas organizações indígenas ao dividir parte de seus alimentos com os vizinhos indígenas da aldeia.

Diante dessas dificuldades, nos últimos tempos, alguns indígenas do Oco'y passaram a trabalhar fora da aldeia, para agricultores da região, outros se encaminharam para um frigorífico localizado em município próximo, cuja falta de mão-de-obra para o trabalho nas câmaras frias levou os empregadores da empresa até a aldeia. A difícil realidade econômica dos Avá-guarani fez com que os indígenas se submetessem ao trabalho nessas câmaras frias, que consomem sua saúde. Em relação ao transporte para o frigorífico, como moradores da aldeia, os indígenas utilizam o do Colégio, que os leva a São Miguel do Iguçu. A partir dali, o transporte fica a cargo do empregador. A rotina na aldeia segue seu curso enquanto os Avá-guarani lutam para conseguir o sustento de suas famílias.

Durante a pesquisa foi realizado um exercício constante de reflexão que consistia na manutenção do foco na formação de professores indígenas e na reflexão das informações nucleares em detrimento das questões acessórias, selecionando os dados, relacionando-os e os confrontando, quando necessário.

Dessa forma, durante a elaboração desse trabalho emergiu a necessidade de discorrer sobre o Colégio da aldeia objetivando entre outras questões focalizar o Colégio como “lócus” no qual os professores indígenas exercem a docência.

SEÇÃO III

O COLÉGIO ESTADUAL TEKÓ ÑEMOINGO E SUA ARTICULAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Esta Seção objetiva apresentar o Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*, situado na aldeia de Santa Rosa do Oco'y, que oferece educação diferenciada e intercultural, norteadada pelo Projeto Político Pedagógico que se baseou no Referencial Curricular Nacional *para as Escolas Indígenas* produzido em 1988 e reformulado em 2012, doravante RCNE/Indígena que refletem as normas oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da *Resolução do Conselho de Educação Básica – 03/1999–Resolução 03/1999*.

Analisar o impacto da escola sobre as populações indígenas se tornou ainda mais complexo a partir do pensamento de Freire (2004) que atribui como necessário reunir previamente fontes históricas de cinco séculos que tratam do funcionamento do ensino e aprendizagem dos povos indígenas, seus currículos, materiais didáticos. Assim no limite de tempo e das fontes consultadas, ainda que limitada, nesse trabalho focalizo a escola indígena a partir da elaboração dos documentos supracitados.

O Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*, além de ser uma instituição educativa, assumiu o papel articulador das ações assistenciais junto à comunidade da aldeia do Oco'y, em um nível de assistencialismo maior do que o praticado nas escolas do entorno social. Todavia, trata-se aí de um contexto socioeconômico diferenciado, no qual as necessidades e as desigualdades são ainda mais graves. O Colégio é muito semelhante aos demais colégios estaduais de porte dois (médio) do entorno social, o que se expressa em sua construção. Há poucas particularidades, como uma cabana de palha que ornamenta o local, na qual os Avá-guarani costumeiramente expõem seu artesanato em dias de festividades.

A estrutura física mais antiga apresenta uma pintura gasta pelo tempo, porém cuidada. O Colégio possui área de 753,87 metros quadrados de construção, constituída por sete salas de aula, quatro banheiros, cozinha, despensa e biblioteca. A sala reservada para a biblioteca atende a outras necessidades, sendo utilizada como sala de reuniões, sala de professores, sala de recepção aos pais e visitantes, sala de computadores, sala de lanche dos professores e quaisquer outras necessidades que surgissem. Pode ser considerada como um espaço precário, dadas às diversas demandas. A seguir, trago uma foto da instituição indígena construída que demonstra um nível de cuidado satisfatório.



FIGURA 2 – O Colégio Estadual *Teko Nemoingo* (Arquivo da pesquisadora)

As instalações já não atendiam às necessidades da comunidade escolar do Oco'y há algum tempo. Assim, como fruto de reivindicações, em abril de 2013, foi inaugurada uma nova ala, com área de 854, 24 metros quadrados, maior que a do colégio antigo, com as seguintes dependências: três salas de aula, laboratório de Informática, laboratório de Ciências, sala de leitura, sala para a direção, sala para a equipe administrativa, sala para a equipe pedagógica e outra sala para consertos (oficina). Conta também com cozinha, dois banheiros masculino, dois feminino, um para funcionários, despensa e um espaço coberto para as refeições. Atualmente o espaço reservado à biblioteca tem cumprido sua função de receber alunos e professores para pesquisa, deixando de ser um espaço multifuncional, mas exclusivo de situações de aprendizagem. Abaixo apresento a ampliação das instalações do Colégio Estadual indígena.



FIGURA 3– A ampliação do Colégio *Teko Nemoingo* (Arquivo da pesquisadora)

O Colégio indígena passou a contar com duas estruturas, uma ao lado da outra, totalizando aproximadamente 310 alunos entre crianças e adolescentes na faixa etária entre cinco e quatorze anos, distribuída em turmas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM) oferece o ensino de Espanhol e Inglês, embora esta instituição tenha optado pelo ensino da primeira. Às pessoas com necessidades educacionais especiais, foi reservada uma sala multifuncional de recursos, Tipo I, que conta com um professor não indígena com formação específica.

O ano de 2010 foi marcante para a comunidade educacional do Colégio do Oco'y, em virtude da reforma concernente às políticas linguísticas, tendo havido substituição dos professores não indígenas por professores indígenas. A antiga organização docente se compunha de um professor indígena e de outro professor não indígena, que ficavam na mesma sala, a função do professor indígena era auxiliar na mediação da língua entre professor não índio e alunos indígenas, na tradução e explicação dos conteúdos em língua guarani. As disciplinas ensinadas eram: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e Matemática, todas ministradas em Língua Portuguesa. Nesse período, a língua

guarani era trabalhada como L2, reitero que disciplinas eram ministradas em Língua Portuguesa com a mediação do professor indígena.

A partir da reforma de 2010, o corpo docente de não indígenas foi substituído por professores indígenas e, assim, os alunos passaram a ter seu processo de ensino/aprendizagem encabeçados por professores que compartilhavam da mesma cultura e língua – o guarani. As disciplinas permaneceram as mesmas e as modificações impulsionaram a demanda pela formação de professores indígenas em função do número crescente de crianças indígenas nas salas de aula do Colégio da aldeia.

Concomitantemente à substituição dos professores não indígenas, o trâmite burocrático do Colégio se adaptava ao novo processo revelado na mudança de nomenclatura, que alterava os níveis do Ensino Fundamental de “séries” para “anos”, atendendo a *Lei n. 11.274*, de 06/02/2006, que versa sobre o ensino de nove anos, conforme as demais escolas do entorno social.

Em todo o processo, vejo que o avanço maior ocorreu quando os Avá-guarani, ao assumirem o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, marcaram o momento em que, na estrutura do ensino dos indígenas, foi recuperado o *status* da língua materna no Colégio.

A partir de então, os professores indígenas Avá-guarani passaram a ser os regentes de sala e a ministrar aulas em língua Avá-guarani até o ano de 2011. A identidade dessa instituição de ensino diferenciado vem sendo ressignificada e se fortalecendo enquanto *locus* de formação de pessoas e, para tanto, reorganiza-se continuamente. Nos diários de campo, registrei um fato que chamou minha atenção – a apresentação entusiasmada, por um professor, da bandeira do Colégio Estadual *Teko Nemoingo*, cuja imagem exponho a seguir:



FIGURA 4 – Bandeira do Colégio Estadual *Teko Nemoingo* (Arquivo da pesquisadora)

Apresentar a bandeira do Colégio, naquele momento, tinha um tom de comemoração pelo avanço representado no fato de os professores indígenas Avá-guarani passarem a ser regentes de sala e a ministrar aulas em língua Avá-guarani.

Devido a algumas modificações na organização e distribuição das aulas, no ano de 2013 o Colégio tem em seu corpo docente, cinquenta por cento de professores indígenas e a mesma porcentagem de professores não indígenas no Ensino Fundamental. A discrepância ocorre entre o número de professores indígenas e não indígenas no Ensino Médio, conforme apresentado no **Quadro 1**.

QUADRO 1 - Modalidades de ensino, organização da estrutura e funcionamento do ensino no Colégio Estadual *Teko Nemoingo* (minha autoria)

Modalidades de ensino	Professor não indígena	Professor Indígena	Número de turmas	Turnos
Educação Infantil (entre 4 e 5 anos)	01	01	01	Vespertino
Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)	04	04	08	Matutino e Vespertino
Ensino Médio	09	03	3	Noturno
CELEM	01	--	1	Noturno
Educação Especial ¹⁶	01	--	2	Matutino e Vespertino
Trabalhadores (as) - serviços gerais	1 cozinheira não indígena; 1 mulher não indígena contratada para a realização da limpeza diária do Colégio.	1 auxiliar de cozinheira indígena; 1 mulher indígena contratada para a realização da limpeza diária do Colégio.		Matutino, Vespertino e Noturno

A organização do Colégio indígena tem se pautado pelos documentos já referidos no início deste texto, o que os coloca em diálogo. Nessa direção a escola indígena se fundamenta em documentos específicos elaborados pelo governo do Estado do Paraná para o atendimento aos indígenas com necessidades especiais.

¹⁶O atendimento aos indígenas com necessidades especiais está organizado pelas seguintes instruções: INSTRUÇÃO N. 016/2011 – SEED/SUED – a qual propõe uma Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, em funcionamento na Educação Básica como um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino; A INSTRUÇÃO N. 002/2012 – SUEd/SEED – propõe um “Professor de Apoio à Comunicação Alternativa”, também um profissional especializado, que atua em sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, tem como objetivo a mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e outros; A INSTRUÇÃO N. 004 /2012 - SEED/SUED- Propõe um Professor de Apoio Educacional Especializado, atende aos já citados estabelecimentos de ensino no atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento– (TGD). Sua função exemplificando programar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico–pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, presta assessoria também nas mediações entre: de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes>. Acesso em 21/11/2013.

Dentre os documentos mais importantes, focalizo o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) e (2012) emergindo de um cenário político-cultural decorrente de reivindicações dos indígenas, de profissionais da educação, de órgãos governamentais e de não governamentais, refletindo uma tendência nacional fundamentada na estruturação do ensino indígena nascida da relação educativa entre os povos indígenas e pesquisadores brasileiros. Num contexto de conflitos e contradições, a educação indígena desse segmento social se organiza via RCNE/Indígena e Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2011), doravante PPP, focalizando a necessidade de elaborar as pesquisas e planejamentos tendo como ponto de partida as particularidades culturais dos grupos e subgrupos de indígenas que integram a escola.

O entendimento que perpassa o RCNE/Indígena pauta-se nos processos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos, articulados nas demandas da Educação Escolar Indígena, instrumentalizando os profissionais da educação, tanto os indígenas quanto outros, a refletir teórico-metodologicamente sobre a prática pedagógica.

O referido documento, na sua introdução, propõe que, para as políticas públicas estarem em consonância com desejos e necessidades das comunidades indígenas, seria preciso que as organizações educacionais, tanto municipais quanto estadual, considerem efetivamente a diversidade cultural presente nos povos indígenas brasileiros e “revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos por uma sociedade que sempre se representou como homogênea” (BRASIL, 1998, p. 12).

Embora as instituições educativas tanto de indígenas quanto de não indígenas, tenham estado desde o século XVI sob o domínio dos jesuítas e missionários, historicamente a educação indígena tomou um rumo próprio. Atualmente ela se apresenta articulada às conquistas de movimentos de professores indígenas que defendem o ensino diferenciado, ou melhor, reivindicam a escola indígena como “proposta de educação intercultural, comunitária, específica, bilíngue e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 14).

A emergência da escola indígena no conjunto das demais instituições consolidou seu espaço como instituição educativa a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394/96, doravante *LDB* n. 9.394/96 que, devido à força política desse texto, impulsionou a elaboração do RCNE/Indígena no final dos anos de 1990. Dessa forma, a escola indígena passou a ser discutida também de maneira atrelada a esse documento, devido à sua importância no âmbito nacional.

O RCNE/Indígena trata de uma política do Governo Federal para esse povo, fundamentada em textos e projetos educativos de professores das Universidades dos Estados de Roraima, Acre, Bahia, São Paulo e de outras entidades que serão amplamente discutidas na

Seção V, quando articulo as ações afirmativas desses pesquisadores que, grosso modo, representam tais discussões nos referidos estados brasileiros.

Assim, o RCN/Indígena e a *Resolução* n. 03/1999 emergiram com a finalidade de estabelecer a estrutura da escola indígena e para orientar o seu funcionamento, possibilitando a criação de normas e ordenamento jurídico próprio, além de fixar as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, as quais contêm propostas que fortaleceram e valorizaram ainda mais a cultura dos povos indígenas.

O desenvolvimento e a constituição da escola indígena também aparecem nos textos ligados às iniciativas de órgãos não governamentais. No Brasil, a escola no contexto mais amplo, nos moldes atuais, emergiu como resultado do desenvolvimento da escola pública como uma construção que, em momentos diferentes da história, atendeu às demandas econômico-sociais de cada período. Dessa forma, a escola, desde o século XIX, veio desenhando um longo percurso na direção de preparar o homem para a sociedade nascente (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, a escola assumiu a função de instrumentalizar as pessoas para as novas demandas que surgiam das relações de trabalho na sociedade capitalista. Contudo, para atender à demanda da sociedade, não atendeu aos interesses dos estudantes. Para fundamentar essa questão, busquei Freitas (2001), que a discute a partir da posição da *Associação Nacional de Professores*, da qual a educadora é integrante. Freitas (2001, p. 77) explica:

Nossa escola foi se desenvolvendo para que o operário na fábrica pudesse decodificar os símbolos da leitura e da escrita, fazer algumas operações matemáticas e apertar uma manivela, participar no processo e trabalho de forma simplificada. Quando esta fábrica se complexifica com novas tecnologias, é assim que o capital se dá conta de que a educação é um elemento estratégico, inclusive para recuperar a sua própria capacidade de acumulação de riquezas. Um trabalhador mal qualificado para usar as novas tecnologias precisa de um processo educativo que envolva novas capacidades, com as quais a escola não está preparada para lidar com eles.

O excerto expressa o entendimento de que o despreparo da escola (leia-se dos alunos e dos professores) passou por dificuldades oriundas da atual forma de organização do modo de produção capitalista, por meio do qual se construiu um descompasso. Isso se revela já na década de 1920, quando a escola intensificou o atendimento às necessidades geradas pelo processo de industrialização do país (MANACORDA, 2002). Dessa forma e grosso modo, a escola ofertou conhecimentos elementares da Matemática e da Língua Portuguesa, em detrimento da reflexão sobre a formação humana dos educandos.

Freitas (2001) adverte que a inovação tecnológica outra vez vem demandando uma formação que atenda às novas necessidades do mercado de trabalho, mas que a escola, professores e alunos ainda não conseguiram realinhar a formação humana com as exigências do mercado de trabalho.

Essa forma de interpretação considera que o problema da escola indígena caminhou em paralelo a essa complexidade e, sendo assim, como parte da sociedade, essa escola também foi afetada pelas questões socioeconômicas e educativas do entorno social. Há relações de interdependência entre o contexto social mais amplo e as comunidades indígenas que se expressam em todas as instâncias, inclusive na escola da aldeia do Oco'y. Percebo, também, de acordo com Pimenta & Lima (2006), a desarticulação entre a teoria e a prática, tema que remete à necessidade de se refletir filosoficamente sobre a concepção de homem que se quer formar e para qual sociedade.

A discussão filosófica no interior da escola indígena, de acordo com esta pesquisa de campo, articula-se em torno da manutenção da cultura indígena. Tal prática tem buscado caminhar junto com as necessidades imediatas, como a falta de professores indígenas formados para o exercício do magistério em todos os níveis de oferta de ensino da escola nessa modalidade.

Nesse contexto, o documento RCNE/Indígena (1998) tem uma função formativa e pretende explicitar marcos comum entre as escolas indígenas no Brasil, no quesito planejamento, reflete as intenções educativas orientadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras a fim de fundamentar elaborações de planejamentos curriculares específicas para escolas em aldeias. Entretanto, a efetivação da proposta do RCNE/Indígena (1998) esbarra na realidade das escolas na região de fronteira, da qual a escola indígena *Teko Ñemoingo* faz parte, enfrentando dificuldades que são próprias de sua localização geográfica, pois está próximo à fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina¹⁷, o que dá a esse contexto educacional ares de grande complexidade.

No entorno social da aldeia, é comum os alunos evadirem-se para o trabalho informal, muitos jovens se vêem obrigados a servir de carregadores (denominados “mulas”), os quais realizam o transporte de mercadorias entre os referidos países. Assim, boa parte dos alunos brasileiros residentes na região entra neste ritmo de vida convivendo com o comércio

¹⁷ Ver o mapa da tríplice fronteira no Anexo D, com destaque para a cidade de Guarapuava, local do Magistério Indígena.

ilícito¹⁸ de mercadorias procedentes do Paraguai. (CATTÁ, 2009). O fato seria considerado como um dos elementos que motivam os alunos, principalmente os adolescentes, a abandonar a escola.

A partir dessa perspectiva, a escola assume feições diferentes em cada sociedade e região no desenvolvimento de seu projeto educativo. Assim, não só as escolas indígenas, mas a educação do oeste paranaense, precisa de uma organização didático-pedagógica diferenciada, considerando-se as problemáticas e características da região de fronteira, sobretudo a questão socioeconômica que, grosso modo, tem uma relação de interdependência com a efetivação de políticas públicas focalizadas na formação de alunos e professores indígenas. Aliás, a falta de políticas voltadas para a instrução dos indígenas reflete a secundarização da Educação por parte do governo em benefício de setores mais rentáveis política e economicamente.

Reitero que, tanto a escola indígena envolvida na pesquisa, quanto outras não indígenas da região, sofre influências do contexto socioeconômico da fronteira. Lembro que as duas modalidades constituem parte da organização da Educação brasileira e são regidas pelo mesmo sistema político governamental. Tal situação permite observar não só diferenças, mas também semelhanças no tocante à preocupação com a democratização¹⁹ do ensino, por exemplo, considerando que a desigualdade social está presente nos dois segmentos educativos. Essa situação, por vezes, é mais grave nas comunidades indígenas, a exemplo da luta pela democratização da formação de professores indígenas, que, com pouca visibilidade social, insere-se no contexto mais amplo das políticas inclusivas indígenas. Portanto, é uma facção que, como outras, lutam para sanar suas necessidades junto ao Estado, que tem por obrigação atendê-las.

A escola indígena em questão foi observada por mim, em contato, inclusive, com os documentos que a norteiam. A percepção dos indígenas que exercem suas funções profissionais na escola também foi valiosa para realizar um desenho de dentro para fora de

¹⁸ O envolvimento com contrabando na região em estudo atinge as cidades próximas. De um lado, seguramente é uma questão social agravada pelo desemprego, dentre outros fatores; do outro, envolve um comércio ilícito alimentado por famílias inteiras que, por vezes, obtêm os recursos para seu sustento a partir desse tipo de prática. Porém, observo que na região de Santa Rosa de Oco'y parte da população, residente em bairros simples e até em áreas nobres prefere não comentar sobre o tipo de trabalho que desenvolve na região de fronteira.

¹⁹ Embora pareça ser um *slogan*, “a luta pela democratização do ensino e educação”, a questão se expressa nos dois segmentos socioeducativos. Ao considerar a existência de entraves que dificultam o acesso à Educação, nos dois campos, compreendo que o problema da democratização do ensino ainda não foi superado.

uma instituição de ensino diferenciada. Para ilustrar, trago o depoimento de uma professora sobre a escola indígena:

Excerto n. 1 da entrevista com a Maria Lúcia, 27/11/2011

É muito importante, a escola diferenciada depender do professor também, porque você pode ter uma cultura muito boa, mas se o professor não estiver preparado não adiantamos, nós olhamos para nossa cultura para melhorar, nós fazemos de tudo para levar na Casa de Reza, na semana cultural, a gente fica bastante fazendo atividades culturais, para mim então é isso. Nós queremos uma educação diferenciada.

A fala da professora indígena demonstra a consciência de seu papel na estrutura da escola em questão, pois revela que ela se percebe como autora desse processo que caracteriza a escola diferenciada. Nessa fala, a cultura é valorizada e reforçada, sobretudo em relação à frequência com que os alunos indígenas visitam a antiga Casa de Reza, uma das práticas culturais mais valorizadas pela comunidade indígena Avá-guarani.

Reafirmo as diferenças nas quais a pluralidade cultural se expressa no interior da escola indígena e da não indígena com seus sujeitos bilíngues, com alunos cuja língua materna não é o Português (como os indígenas, os surdos, e os oriundos de comunidades de imigrantes, dentre outros).

Considerando a pluralidade cultural, a escola indígena como instituição educativa apregoa objetivos que vão desde a articulação dos programas educativos à realidade indígena até subsidiar os professores e técnicos para a viabilização do processo educacional diferenciado. A fala a seguir, de uma professora indígena, ilustra esse entendimento, revelando a existência de conflitos culturais focalizados na organização escolar:

Excerto n. 2 da entrevista com Delmira, 27/11/2011

Eu acredito que o branco tem que entender que o indígena não é uma comunidade, é um povo indígena porque ele tem que ter o direito da língua dele, da cultura, de tudo. Essa escola é um colégio, mas se a gente depende do branco a gente sente que ainda não é a nossa escola. A gente sente que ainda está dependendo. Eu sinto que quando eu vou à sua casa eu tenho que me adaptar e muitas vezes é isso que não acontece no relacionamento entre brancos e indígenas. Eu tenho 37 anos que quando me aposentar pretende deixar um sucessor.

Atualmente, essa professora indígena ascendeu à função de primeira coordenadora pedagógica do Colégio *Teko Nẽmoingo*. Essa condição vai ao encontro ao que afirma Freire (1987) e Contreras (2012), que apontam para a necessidade de ter à frente do processo educativo um sujeito autônomo que exerça não só a função de professor, mas também a de

coordenador pedagógico indígena, caracterizando ainda mais o espaço escolar como *locus* dos atuais conflitos ideológicos que permeiam o processo intercultural.

A coordenadora anterior do Colégio *Teko Nemoingo*, profissional não indígena, complementa a fala da coordenadora indígena, quando expõe:

Excerto n. 3 da entrevista com a coordenadora pedagógica não indígena, 27/09/2011

A gente não sai da cultura deles, procuramos aprender com os indígenas. Durante a hora atividade, auxiliamos no que for preciso, mas não interferimos, não podemos tirar os conhecimentos que formam a identidade deles, o jeito deles, a habilidade maior, seguimos o planejamento deles. Tem que estar preparado para todo tipo de situação, uma delas é a adaptação da criança, no qual a mãe permanece na escola o tempo necessário para a socialização com o novo ambiente. Nas questões mais pontuais da escola, como a entrega de boletins, a diretora dirige a reunião com a ajuda de um professor Avá-guarani que traduz a fala para aqueles que não compreenderam.

A referida coordenadora pedagógica não indígena, em sua formação, no curso de Pedagogia, teve orientação para auxiliar e agir no cotidiano escolar com ideias claras e objetivas, fundamentada em premissas oriundas do pensamento expresso por Saviani (1980), quando propõe que a intencionalidade seria o ponto de partida do trabalho com educação e ensino. Determinar finalidades e objetivos “implica definir prioridades, decidir o que é válido e o que não é válido” (*op. cit.*, p. 39). Entretanto, a execução dessa orientação fica comprometida quando o pedagogo advoga orientar o trabalho pedagógico sobre valores culturais próprios, o que expressa o papel desse profissional na instituição escolar indígena como uma área nova de pesquisa no meio acadêmico. A pedagoga do Colégio da aldeia, de acordo com a entrevista realizada, tem conhecimento dos limites de sua compreensão sobre a cultura indígena e, de forma estratégica e consciente, possibilita o diálogo sobre novas bases culturais.

As particularidades da organização pedagógica do Colégio *Teko Nemoingo* são relativamente semelhantes às da escola do entorno social quanto às suas práticas burocráticas, considerando que o ensino indígena também está atrelado ao Estado. Dessa forma, a escola da aldeia encontra, no Projeto Político Pedagógico²⁰, a sua política diretiva. Observo que o referido projeto tem como foco a defesa de Saviani (1991, p. 14) sobre o trabalho educativo, entendendo-o como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

²⁰ Tal Projeto cita o educador Saviani como referência na compreensão sobre a concepção de educação almejada pela escola indígena, na qual a autonomia é compreendida e buscada pelos professores indígenas.

A posição do autor defende um olhar atento para a formação do homem também numa perspectiva filosófica.

A escola pretendida pela comunidade educacional indígena caminha norteadada por pressupostos orientados pela autonomia, pelo fortalecimento da democracia e pela qualidade da Educação. Assim, conforme explica o docente Edegar, os professores indígenas tentam caminhar na busca de formas de melhorar sua prática docente no Colégio da aldeia:

Excerto n. 4 da entrevista com Edegar, 13/10/2011

Na escola criamos o nosso alfabeto Guarani. Esse ano de 2012 vai ser impresso e vamos fazer material didático e aqui no Colégio mesmo, só aqui, depois parece que vai ter uma parceria com o pessoal da Universidade Federal da Integração Latino-Americana –UNILA. A gente já estava usando o alfabeto no ano passado, mas alguns professores usavam algumas palavras diferentes, agora a gente colocou mais letras e palavras, duas letras juntas, consoantes. Estamos pensando em fazer o alfabeto em forma de jogos com o professor Mário, que dá aulas de Guarani. O alfabeto já está exposto nas salas de aula. Antes, cada professor fazia do seu jeito e saía meio diferente. Agora nós professores nos reunimos e criamos um só para todos, ele tem 33 letras e 12 vogais e resto são consoantes.

De acordo com o entendimento de Freire (2004), os professores indígenas conseguiam trabalhar com a escrita recorrendo a um alfabeto único, mas baseado em três valores, educativos utilizados pelos antigos *Tupinambá* antes do contato com o europeu, portando uma relação de ensino e aprendizagem que precede o atendimento pedagógico recebido em escolas hoje. O autor discute “o valor da tradição oral” calcado na memória dos indígenas funcionando como um arquivo humano dos saberes do povo indígena e com os quais os orientavam nas diversas situações. Desse pressuposto decore o primeiro ponto “valor da ação” como reflexo positivo da interação entre os adultos e crianças, como resultado do envolvimento e interação nas atividades possibilitando um segundo ponto dando espaço para a “máxima fundamental da filosofia educacional indígena” o “aprender fazendo”. Diante do exposto concordo com o autor que o “valor do exemplo” (*op. cit.* p.5) é um terceiro elemento valorativo que tem norteadado de forma empírica a organização da vida educativa, sobretudo, direcionando os sentidos para a escuta das experiências dos anciões da aldeia.

Atualmente a instituição de ensino indígena, sob nova realidade, usufrui de benefícios legais que lhe dão autonomia para selecionar os conteúdos e adequá-los à realidade da comunidade indígena como forma de promover uma educação diferenciada e de qualidade, conforme se apresenta a tentativa dos professores indígenas de padronizar a língua escrita. Todavia a oralidade continua seu curso em constante transformação. Assim, mais uma vez a

escola é vista como um local de transformação, tanto do saber escolar indígena, quanto do *locus* de confluência cultural e trocas interculturais. Observa-se no RCNE/Indígena (BRASIL, 1998, p. 23):

A formação de crianças e jovens como processo integrado, apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

A escola indígena está como promotora e mediadora de uma educação de base crítica, haja vista que relaciona o processo educativo com as experiências cognitivas e seu entrelaçamento com aspectos socioeconômicos, posicionamento que situa os indígenas no contexto de lutas por mais espaço na sociedade do não indígena.

O cenário aqui apresentado buscou fundamentar as discussões que doravante se apresentarão articuladas aos pressupostos teóricos e políticos com os quais foram elaboradas as diretrizes que regulamentam a prática pedagógica do Colégio Estadual *Teko Ñemoingo* da aldeia do Oco'y.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL *TEKO ÑEMOINGO* COMO POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

Para compreender a dinâmica do Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*, recorri ao respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP), considerado como uma forma de orientar a efetivação da política pública em nível local. Nesse documento, a educação escolar indígena é trabalhada sob uma perspectiva que leva em conta o papel da oralidade e das estratégias enunciativas da linguagem guarani. Neste momento, trato do subgrupo Avá-guarani.

A oralidade tem uma presença cultural evidenciada na educação desse povo, assim como os indígenas de idade mais avançada que ajudam no processo de aconselhamento. Eles são educadores que estão a serviço da comunidade indígena, cujo papel de educar é extensivo ao Pajé ou Xamoi's da aldeia em questão.

Na escola da aldeia, a cultura indígena é trazida pelos mais velhos e transmitida aos educadores indígenas e aos não indígenas. Isso se dá no cotidiano e também em eventos pedagógicos organizados pela escola indígena, com apoio do Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu, órgão representante da Secretaria Estadual de Educação. Os conhecimentos

gerados são repassados aos alunos pelos professores, cabendo-lhes conhecer mais sobre as diferentes culturas e especificamente a dos Avá-guarani. Assim, as orientações aos professores e aos alunos objetivam proporcionar a afirmação da cultura desta comunidade, no sentido de contribuir com o desenvolvimento do caráter e do comportamento ético dos indígenas do Oco'y.

O PPP da escola está assentado na cultura indígena como um processo que propõe a educação voltada para o ensino e aprendizagem contínuos, cujo entendimento está focado no trabalho organizado, para não haver fragmentação e corte nas atividades do cotidiano, sobretudo nas ações coordenadas e incorporadas ao trabalho dos professores. Nesse sentido, a escola é considerada um elemento vivo em interação constante com a comunidade.

Na educação escolar indígena, a língua Avá-guarani é contemplada tanto uma questão de respeito aos saberes culturais indígenas, quanto de direito, conforme proposto pela *Constituição Federal* (BRASIL, 1988). Isso é mais especificamente tratado no seu Artigo 21, § 2º, que versa sobre o ensino regular não indígena ministrado em língua portuguesa e o ensino indígena ter à frente suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Nessa direção, o Cacique coloca:

Excerto n. 5 da entrevista com o Cacique Daniel, 27/11/2011

Queremos uma Educação Escolar Indígena de qualidade com professores bem preparados e que a nossa cultura esteja sempre preservada e que a Língua Avá-guarani faça parte de todas as atividades escolares. A nossa cultura deve estar sempre em primeiro lugar. Não desconsidero a cultura dos não indígenas, mas nós temos a nossa cultura com tudo sobre nós e para nós é isso que queremos passar para nossas crianças na escola, conforme nosso costume.

A dinâmica da escola indígena está focada no desenvolvimento de programas educativos e festividades conforme os costumes específicos dos Avá-guarani, oferecendo uma educação que fortalece a sua identidade, valoriza a língua materna e proporciona acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não indígena, necessários para que os indígenas possam se apropriar do saber sistematizado e historicamente construído pelos seus iguais.

A preocupação com o exercício de práticas culturais na escola indígena está expressa no RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) e (2012), bem como no PPP da escola. Nos três documentos explicita-se a diminuição das populações indígenas como um fator que influencia diretamente no número de línguas de seus falantes. Essa situação demonstra apenas parte da problemática presente nas escolas indígenas. O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998, p. 117)

também alerta sobre questões do presente, como “[...] disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão-de-obra, pelo conhecimento”.

Tais preocupações ficaram evidenciadas no texto do PPP, quando contemplado o fortalecimento da tradição e do modo de ser indígena Avá-guarani. Nesse sentido, as questões escolares indígenas devem estar a serviço das necessidades mais amplas da sua comunidade. Por isso, na elaboração do respectivo documento, foi observado o respeito aos temas importantes em toda a dimensão étnica, com ênfase nos conhecimentos interculturais, conforme propõe Canclini (2001). Assim, na elaboração de tal documento, foi levado em conta que saberes importantes para a cultura indígena Avá-guarani são repassados dos indígenas mais velhos aos mais jovens, pelas lideranças da comunidade, pelos pais de alunos, curandeiros, pajés, artesãos, compondo uma gama de conhecimentos considerados a partir do aprendizado trazido da família indígena, como a maneira de educar seus filhos, o respeito à natureza e a relação com o outro.

Concordo com os educadores indígenas quando, em suas falas, expressam que a escola não é o único lugar de aprendizado e que a comunidade indígena tem sua contribuição expressa nas suas particularidades culturais e na forma de organização do cotidiano na aldeia. Tudo demonstra uma ordem com a qual os indígenas se identificam, porque tiveram autoria sobre as regras sociais que adentram os muros da escola da aldeia.

Embora o Colégio *Teko Ñemoingo* esteja bem estruturado no sentido pedagógico, é importante mencionar que a origem indígena, com suas particularidades culturais, ao implicar o direito ao ensino diferenciado, encontra dificuldades nas relações interculturais no entendimento entre indígenas e não indígenas. O fato expõe conflitos culturais, o que deixa os membros da escola na qual circulam professores indígenas e não indígenas em constante estado de alerta, pois as relações são delicadas.

Tais diferenças são visíveis na organização escolar do Colégio *Teko Ñemoingo*, pois a condução da instituição, de um modo geral, é feita por não indígenas. Como já registrado neste trabalho, apenas no ano de 2013, houve uma coordenadora pedagógica indígena. Retomo esse fato por considerá-lo um pequeno avanço.

Durante as entrevistas com os professores indígenas, foi possível entender um pouco essa problemática. Para isso, busquei fazer um exercício de alteridade, colocando-me no espaço do indígena para compreendê-lo. Numa dessas situações, uma professora indígena, a que atualmente é coordenadora pedagógica da escola, explicou o sentimento de conviver com uma cultura diferente da sua: “[...] *eu não me sinto em minha casa, em minha escola, a comunidade é nossa, mas a escola é do branco*” (DELMIRA, 10/11/2011). Percebe-se, nessa

fala, a necessidade de se dar continuidade ao diálogo permanentemente para tornar possíveis a interculturalidade e a ampliação dos conhecimentos.

A convivência entre professores indígenas e não indígenas, bem como as relações entre eles que se estabelecem cotidianamente são de constante conhecimento da cultura de um pelo outro. Acredito que o estranhamento seja uma consequência dessa relação e questiono: quais seriam as reações das pessoas de uma comunidade escolar, se tivessem à frente dela um gestor de outra cultura? Seriam esperados os mais diversos conflitos e reações, que poderiam ser contornados se fossem considerados como parte da realidade intercultural.

O processo educativo do Colégio, pautado nas práticas culturais vai (re) construindo cotidianamente o processo de ensino junto à comunidade escolar, sobretudo quando a direção e a coordenação pedagógica gerem o processo de reelaboração do PPP e, concomitantemente, fazem-no seguindo as orientações e determinações das políticas diretivas expressas nos documentos com os quais elaborei as análises deste trabalho, quais sejam, as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) e a *Resolução Nacional n. 03/1999* do Conselho Nacional de Educação.

Como parte da elaboração de um PPP que contemple as especificidades culturais locais, o contato com as pessoas mais antigas da aldeia é feito pelos professores indígenas e não indígenas, “*porque o indígena tem o conhecimento e o não indígena tem a prática*” (MARIA LÚCIA, 12/11/2011). O raciocínio dessa professora endossa a importância de os trabalhos serem realizados coletivamente, sendo que, do contato entre conhecimentos empíricos da comunidade e o saber dos professores indígenas/não indígena, emerge uma prática pedagógica diferenciada calcada na cultura Avá-guarani, ampliando, dessa forma, a possibilidade de acerto em direção a um ensino escolar diferenciado.

A prática educativa do Colégio tem uma ligação de interdependência com a comunidade indígena que não se percebe nas escolas do entorno social. Visando garantir essa relação, orientadas pelo PPP, as ações educativas dos professores e da comunidade educacional são permeadas pelos processos interculturais, sendo o Colégio um *locus* do convívio bilíngue. Assim, a escola indígena carrega a responsabilidade de reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística - bilíngue/multilíngue -, conforme discutidas na Seção V sobre as políticas linguísticas.

A equipe pedagógica, representada pela direção e coordenação, tem uma preocupação grande com o papel dos professores indígenas e a eles reserva uma atenção especial, haja vista que houve empenho na elaboração do PPP para que resultasse de uma construção coletiva, tendo havido, inclusive, uma relativa participação de membros da comunidade. Essa

elaboração foi um processo diferenciado, no qual ficou subentendida certa afinidade teórica entre os indígenas e não indígenas na tentativa de elaborar um PPP intercultural.

Produzir um PPP coletivo também é um grande objetivo das escolas não indígenas, muito embora ainda haja instituições do segmento que não o possui. Em outras organizações, por vezes, o documento não circulou junto aos seus professores. Em parte, isso também ocorre na escola indígena, considerando a precarização do trabalho do professor, que deve permanecer muito tempo em sala de aula. Isso dificulta sua dedicação para a pesquisa e impossibilita que se envolva em um planejamento educacional. A elaboração de um PPP efetivamente diferenciado demandou práticas de pesquisa que exigiriam dos professores indígenas um tempo de pesquisa bem maior do que sua hora-atividade. Para tanto, não vislumbro, num horizonte próximo, uma forma de conciliar a participação dos professores indígenas como autores na construção do PPP da sua escola.

Assim, reitero que, para a elaboração de um documento que efetivamente expresse a participação dos professores, se faz necessário repensar a atual conjuntura dos cursos de formação de professores indígenas, reforçando a área da gestão escolar e instrumentalizando-os teoricamente para que possam encabeçar o processo de elaboração de um PPP para seu povo.

Valendo-me dos pressupostos de Maher (2008), que defende uma posição e encaminhamento mais sensível das necessidades das comunidades indígenas, o momento da elaboração do PPP da escola representa uma ocasião propícia para proporcionar mais conforto metodológico aos professores, atendendo-os em suas necessidades que, por ora, estão concentradas na criação do documento que norteará as práticas pedagógicas. Para tanto, seria imprescindível a participação dos indígenas no processo como autores no quesito gestão.

Enquanto a escola indígena em questão tiver em sua estrutura curricular disciplinas ministradas por professores indígenas e não indígenas, essa instituição de ensino terá a dupla tarefa de articular o encontro das culturas dos professores, responsáveis pela concretização dos princípios políticos e pedagógicos do processo ensino-aprendizagem dos alunos Avá-guarani. Nesse sentido, a escola indígena propõe um processo educativo fundamentado em uma ação coletiva, mas sem perder de vista a atenção das singularidades de cada aluno e professor.

A equipe de professores indígenas, bem como a comunidade escolar em geral, tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado é a soma da combinação de ações pedagógicas na sala de aula que repercutam no processo ensino-aprendizagem.

O empenho dos atores, professores e toda comunidade escolar, nesse processo, é relevante, partindo de vivências e atitudes coerentes e éticas no cotidiano. Esse tem sido um dos cuidados do Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu, representado pelo seu coordenador de educação indígena, que desenvolve, junto ao grupo de professores, trabalhos cujo objetivo é a interação intercultural. Para isso, a responsabilidade dos professores indígenas é grande, embora a recíproca por parte do governo não ocorre nessa proporção. Afirmo isso em função de observar que as lutas pela efetivação dos direitos por uma escola de qualidade, a exemplo da ampliação do tempo de pesquisa praticamente não tem surtido efeito. Lembro que uma das melhorias obtidas foi à ampliação do espaço físico da escola, inaugurado em 19 de abril de 2013, conforme descrevo no cenário apresentado na *Seção III*. Embora a ampliação tenha um espaço esteticamente agradável e acolhedor, a qualidade dos materiais deixou a desejar, o que pode ser exemplificado com o desgaste, avaria e fragilidade das portas, conforme observei dois meses após a inauguração. Coube à direção da escola o ônus da recuperação.

Ainda no sentido de melhorias, o PPP aponta para a necessidade de proporcionar aos professores indígenas uma formação continuada. Essa formação tem sido realizada no espaço da escola e organizada pelo Estado do Paraná, via Núcleo Regional de Ensino, por meio de grupos de estudos e encontros segregados por área do conhecimento. Esses encontros são importantes na formação da consciência crítica, pois se centram nas reflexões políticas, éticas, linguísticas e culturais dos Avá-guarani.

A avaliação do aproveitamento dos alunos foi proposta e orientada pelo PPP (2011), que segue a perspectiva da educação diferenciada. Para os professores indígenas, a avaliação deveria ser um processo mais simplificado, porque os alunos indígenas, em sua maioria, realizam as avaliações na língua portuguesa. Considerando que os indígenas são bilíngues, conforme discutido na *Seção V*, a prática de um professor apresentar os conteúdos em língua portuguesa e outro depois explicá-los em língua guarani tem dificultado significativamente o momento da avaliação. Isso pode ser percebido não só nas entrevistas com os Avá-guarani, quanto nas palavras de um indígena do Estado do Amazonas. No trecho reproduzido a seguir, são feitos alguns questionamentos quanto à condução das avaliações, tendo como referência elementos que não fazem parte da realidade dos indígenas. Esse texto aponta, inclusive, para a necessidade de a avaliação praticada na escola indígena ser pauta de discussão em âmbito nacional:

Uma coisa com que não estou de acordo é a reprovação que o Estado impõe aos alunos. Não estou de acordo em reprovar, depois de 8 meses, o meu aluno. Porque tem gente que aprende mais rápido e outros mais devagar. Um professor não pode reprovar usando as formas de avaliação da Secretaria. Também o que tem nos livros leva à reprovação. O aluno não sabe o que é maçã, que vem de São Paulo e não dá em nossa região. Mas o município não aceitou minha forma de avaliação. (BRASIL, RCNE/ Indígena, 1998, p.70).

As avaliações propostas por Municípios e Estados aos alunos das comunidades indígenas devem estar atentas às particularidades culturais pesquisadas encontradas nos grupos e subgrupos de indígenas. A partir disso, será possível articular junto à equipe pedagógica e professores indígenas formas mais adequadas para a avaliação dos alunos, considerando a especificidade do uso concomitante de duas línguas e as características culturais e regionais, dentre outros aspectos diferenciais.

De acordo com o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) e (2012), é preciso considerar não só o momento específico da realização da avaliação, mas todo o processo de desenvolvimento do aluno indígena, sua expressão oral (e não só a escrita), seus desenhos, suas dramatizações e outras formas de expressão.

No PPP do Colégio, a forma avaliativa está voltada para democratizar a educação indígena, inclusive flexibilizando o planejamento, se necessário. O documento compreende a avaliação como um momento no qual o professor observa, estuda, interpreta os dados do ensino-aprendizagem e também de seu próprio trabalho. Trata-se de um duplo observar: primeiro, olhar como o aluno está aprendendo e pensar como o professor pode melhorar sua prática e facilitar ainda mais esse processo de ensino-aprendizagem; segundo, identificar como atribuir um parecer avaliativo sobre o desempenho do aluno.

Os professores indígenas do Colégio, na tentativa de resguardar os alunos indígenas, adotaram a prática de diários, nos quais documentam o desenvolvimento dos alunos, dando a impressão de que todo seu processo de aprendizagem é valorizado no momento da avaliação final.

Sob garantia de direitos dos indígenas, as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) orientam para que se adote uma perspectiva avaliativa objetivada no desenvolvimento dos alunos, para que os professores tenham subsídios para intervir no respectivo processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de viabilizar a formação dos alunos indígenas, a escola do Oco'y caminha na direção de preservar a cultura da comunidade, de promover o desenvolvimento dos educandos dentro da língua materna e tecer articulações com as especificidades do

subgrupo de Avá-guarani. Para tanto, requer uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, definindo um plano de ação específico para a população-alvo de acordo com sua realidade sociocultural.

Apresento, a seguir, a organização da instituição educativa e a forma como ela se constituiu focada no ensino diferenciado.

3. 2 ORGANIZAÇÃO E HISTÓRICO DO COLÉGIO INDÍGENA E SEUS CURSOS

O cenário que compõe o Colégio *Teko Nemoingo* não difere daquele das escolas estaduais construídas em bairros de classe média - baixa nas cidades. Sua estrutura física, antes de sua ampliação em 2013, não tinha características arquitetônicas da cultura dos antigos guarani.

Inicialmente, o Colégio do Oco'y era uma Escola Rural Avá-guarani, de 1.^a à 4.^a série²¹ do Ensino Fundamental, situado na mesma aldeia do Oco'y. Seu funcionamento foi regulamentado em 28/12/1984, passando a atender os alunos no período matutino e vespertino. Nessa época, a escola possuía instalações construídas com madeira e era mantida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

De 1987 até 1993, a escola permaneceu fechada. Em 1994, o estabelecimento reiniciou suas atividades, inaugurando um novo prédio com 360 metros quadrados de área construída, em alvenaria, o qual continha três salas de aula, sala dos professores, secretaria, cozinha e sanitários.

No ano de 1999, foi solicitada a mudança da entidade mantenedora da escola, momento em que a Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguacu assumiu a instituição. A partir de julho/1999, passou a ser denominada “Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani”. Nessa data, houve a ampliação da oferta do Ensino Fundamental de 1.^a a 4.^a série, passando a atender também a Educação Infantil.

Nesse mesmo ano, o debate sobre a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais do Brasil era intenso e a situação de enquadramento dessas instituições se dava das mais diversas formas. A *Resolução n. 03/1999* (BRASIL, 1999) do CNE trata, na página 10, essa questão da seguinte forma:

²¹ O termo série em 1984 era designado para nomear os níveis do ensino do Ensino Fundamental que atualmente tem sua nomenclatura representada por anos. Nessa organização os anos iniciais também estão a cargo do Estado.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária à criação da categoria "Escola Indígena" nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se referir ao projeto pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena, do ponto de vista administrativo, identificaram como "Escola Indígena" o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas.

Como fruto do enquadramento, a escola em questão, em 2008, que antes estava a cargo do município, passou a ser responsabilidade do Estado do Paraná, chamada Escola Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* – Ensino Fundamental, por meio da *Resolução n. 687/08*, de 21/02/2008. Nesse momento, então, passou a oferecer Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a série, sendo mantida pelo Estado. Em 2009, foi autorizado o funcionamento da Educação Infantil, por meio da *Resolução n. 3053/09*, de 11/09/2009, também a cargo do Estado. No ano de 2010, sob n° 285/10, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio, passando então a denominar-se Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O Colégio *Teko Ñemoingo*, como outras escolas indígenas, tem particularidades em sua organização, pois os valores que regem cada instituição indígena são definidos e norteados por sua cultura e identidade. Dessa forma, o Colégio apresenta um convívio peculiar entre indígenas e não indígenas. Além disso, coletivamente, esses atores (dentre os quais, professores indígenas e não indígenas, alunos indígenas e equipe pedagógica de maioria não indígena) discutem os rumos de suas práticas pedagógicas, considerando o intercâmbio intercultural. Tal aproximação do indígena com o “outro” lhes dá mais subsídios para que se identifiquem com os processos próprios da cultura Avá-guarani. Luciano (2006, p. 40) faz sua compreensão sobre tais particularidades identitárias:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe índio genérico.

Partindo desse princípio, não haverá escolas indígenas iguais, porque as pessoas que as constituem são diferentes dentro do mesmo povo indígena.

O Colégio tem necessidades próprias, assim, considerando sua demanda e a realidade da aldeia como um todo, sob formas próprias de gerir a respectiva instituição de ensino.

A gestão do Colégio, no período da pesquisa de campo, apresentou preocupações que se aproximavam de ações calcadas no assistencialismo, justificado pela precarização das condições de vida da comunidade. Várias questões, a exemplo do desemprego, são ainda mais graves entre os indígenas, considerando seu despreparo para competir no mercado de trabalho do entorno social. Na aldeia não há emprego para eles. Assim, entre uma crise econômica e outra, permanece a precarização de suas condições de vida. Essa situação é agravada pelo fato de não haver uma estrutura sólida objetivada na autossustentabilidade que possa absorver os indígenas em idade produtiva. Os projetos propostos pela Usina de Itaipu com o objetivo de amenizar essa situação certamente auxiliam, mas não resolvem uma questão que se mostra acometer outras aldeias de estados federados.

Os problemas sociais dos Avá-guarani movimentaram as ações da gestora do Colégio no ano de 2011. Ela participava de reuniões conjuntamente com dirigentes de outras instituições e órgãos governamentais, com foco na busca de pleitear novos benefícios, novos recursos (como um projeto que fornecia leite para as crianças do Colégio indígena, por exemplo). Muitas vezes, os editais eram direcionados às escolas do entorno social, mas a diretora, considerando que o Colégio indígena tinha direito a uma parte daqueles benefícios, também concorria aos editais, bem como participava das reuniões que decidiam para quais instituições educativas receberiam os recursos. Assim, os alimentos que chegavam à escola, tanto eram oriundos de doações, quanto obtidos por meio de Projetos.

Além do leite, também conseguiam servir outros alimentos aos alunos do Colégio. Além disso, o excedente do leite podia ser distribuído entre os indígenas mais necessitados.

Entendo que o Colégio, ao assumir essa responsabilidade com a alimentação, estava praticando uma ação que não era de sua responsabilidade. No entanto, contraditoriamente, favorecia a democratização de acesso aos alimentos, inclusive beneficiando toda a aldeia com o excedente fornecido pelo Estado.

Durante as entrevistas com os indígenas, observei que a merenda escolar oferecida aos indígenas da aldeia do Oco'y era saudável e farta. Eles usufruíam de uma despensa abastecida de alimentos não perecíveis. Os alimentos perecíveis, como temperos, ovos, saladas, geralmente eram comprados com uma verba de um fundo rotativo que legalmente podia ser gasto com essa finalidade.

As crianças indígenas recebiam, na merenda, barrinhas de cereais, frutas, leite à vontade e “cuca”. Esse último alimento é uma espécie de pão doce produzido por um grupo

de senhoras, com o auxílio de projetos comunitários em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). A “cuca” faz parte da cultura alemã e partilhada com a comunidade que circunda a aldeia.

A diretora da escola se preocupava não somente com a manutenção de um nível saudável de alimentação, mas também pleiteava, junto ao Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR), que os indígenas fossem contemplados com as roupas da Campanha do Agasalho que ocorreu ao final do ano. Na ocasião, pude observar que eram doados vestuários em bom estado de conservação, dentre os quais os indígenas escolhiam livremente roupas para suas famílias. Não havia ansiedade em adquirir uma grande quantidade. No momento da escolha, pareciam levar apenas os vestuários que realmente necessitavam. Tal doação contribuía de forma significativa para que as crianças da aldeia pudessem trocar suas peças mais surradas.

Nesse viés, constatei que a comunidade escolar indígena e seus dirigentes não indígenas se organizavam de forma comprometida, na busca de novos projetos que pudessem possibilitar melhores condições de permanência das crianças na escola, afastadas muitas vezes pelo desconforto do frio.

Considerando a ética na pesquisa proposta por Oslender (2008), cerquei-me de cuidados ao tentar retratar a realidade da escola, principalmente por compreender que, como o entorno social passa por constantes momentos de crise, no Colégio da aldeia a situação não poderia ser diferente, o que exigiu muita cautela para investigar essa realidade. Também percebo que nas escolas do entorno social pleiteia-se acesso a outros tipos de bens de consumo, enquanto que nas escolas indígenas, muitas vezes, isso não é prioridade. Todavia, essa realidade não corresponde a todas as comunidades indígenas. Cada grupo e subgrupo enfrentam seus problemas socioeducativos ligados à sua realidade, articulando-se ao movimento econômico maior, originando análises ainda mais duras sobre as comunidades indígenas no território brasileiro.

Assim, no Colégio indígena da comunidade de Santa Rosa do Oco'y, de modo semelhante à realidade de outras escolas do entorno social, percebo que há muito por ser feito, mas não há situação de miséria. Pelo contrário, as crianças indígenas do Colégio têm aparência saudável e dentição cuidada. Todavia há que se lembrar que esta realidade não serve como parâmetro.

3.2.1 Estruturação dos cursos

O Colégio indígena em questão está estruturado de acordo com os documentos oficiais e estabelece-se nos preceitos de sua comunidade. É o local onde os indígenas têm oportunidade para aprender a ler e a interpretar as leis, a se apropriar dos conhecimentos tecnológicos e científicos da sociedade, de modo a discutir seus direitos e a adquirir mais respeito para seu povo, além garantir a valorização de sua cultura. Assim, a escola indígena procura dar voz aos indígenas no processo de elaboração do currículo, como forma de ampliar as possibilidades de atender às necessidades desse segmento social. De acordo com a RCNE/Indígena (BRASIL, 1998, p. 25):

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade indígena gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular do seu funcionamento, da escolha de professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido e, enfim, da política educacional a ser adotada.

Nessa direção, a estrutura dos cursos do Colégio Estadual *Teko Nemoingo* atende, na medida do possível, às necessidades da comunidade, oferecendo em sua organização um horário diversificado que objetiva contemplar os indígenas que já trabalham, mantendo seu funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Disponibiliza as modalidades de ensino apresentadas a seguir, cuja organização oportuniza aos indígenas um constante contato com os professores não indígenas:

- **Educação Infantil:** compreende a chamada educação pré-escolar, que atende crianças a partir dos 4 ou 5 anos de idade, que em 2011, os professores eram indígenas e as turmas funcionavam no período vespertino.
- **Ensino Fundamental:** abrange tanto os anos iniciais (1.º ao 4.º ano e 5.º ano), quanto os anos finais (6.º a 9.º), em 2011, nos anos iniciais, os professores eram todos Avá-guarani e o funcionamento centravam-se nos períodos vespertino e matutino. Já nos anos finais tinham, em sua maioria, professores não indígenas e o funcionamento concentrava-se nos períodos matutino e vespertino.

- **Ensino Médio:** em 2011, os professores, em sua maioria, não eram indígenas. Contava com turmas no período matutino.
- **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** reunia turmas de Ensino Fundamental (Fase I e II, no período noturno) e de Ensino Médio (período noturno). Nesse segmento, havia os dois tipos de professores - o indígena e o não indígena -, mas o predomínio era de professores não indígenas.

O Colégio é de porte 2. De 2010 a 2013, teve aumento no número de alunos matriculados, que passou de 280 (duzentos e oitenta) para a 310 (trezentos e dez). No período diurno, funcionavam:

- uma turma de Pré-escolar,
- uma turma de 1.º Ano – Ensino Fundamental,
- uma turma de 2.º Ano – Ensino Fundamental,
- uma turma de 3.º Ano – Ensino Fundamental,
- uma turma de 4.º Ano – Ensino Fundamental,
- duas turmas de 4.ª Série – Ensino Fundamental,
- uma turma de 5.ª Série – Ensino Fundamental,
- uma turma de 6.ª Série – Ensino Fundamental,
- uma turma de 7.ª Série – Ensino Fundamental,
- uma turma de 8.ª Série – Ensino Fundamental,
- uma turma de 1.ª Série – Ensino Médio,
- uma turma de 2.ª Série – Ensino Médio.

No período noturno funcionavam:

- uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I,
- uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase II,
- uma turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

De acordo com a LDB 9.394/96, a carga horária anual é de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos. A distribuição dessas horas durante o ano pode ser realizada conforme as necessidades de cada região.

No ensino noturno havia, também, a oferta do Curso de Língua Espanhola, no pós-médio, pelo Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas (CELEM).

Até 2010, todos os níveis da educação escolar eram ministrados por professores brancos ou “Juruá” (como são chamados pelos Avá-guarani), com exceção da língua Guarani, que era ministrada, para todos os alunos, por um professor indígena. Atualmente (2013), os

anos iniciais do Ensino Fundamental são ministrados por professores indígenas, enquanto que nos anos finais ainda predominam professores não indígenas.

A carga horária diária do Ensino Fundamental, até 2010, nos anos iniciais, dividia-se entre dois professores. O indígena era auxiliar, a fim de traduzir a língua guarani para a língua portuguesa, mas a responsabilidade pela regência era concentrada no professor não indígena.

Até o presente momento, ano de 2013, a equipe do Colégio Estadual *Teko Nemoingo* compõe-se de:

- uma diretora não indígena,
- uma pedagoga indígena com 40 horas semanais atuando nos período matutino e vespertino,
- duas pedagogas com 20 horas semanais que atuam à noite, ambas não indígenas,
- dois técnicos administrativos,
- quatro professores regentes indígenas de 1.º ao 5.º ano,
- dois professores indígenas (língua Guarani),
- um professor indígena para trabalhar Arte e Educação Física nas anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além desses, cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um professor específico, todos não indígenas, com exceção do professor de Guarani. A escola também conta com quatro auxiliares de serviços gerais divididos entre indígenas e não indígenas (cozinha, limpeza, lavanderia). O Colégio estava em processo de transição da direção em 2011 e, a partir de 2012, as modificações expostas foram incorporadas.

3.2.2 Estruturação Curricular

Inicialmente será apresentada a organização curricular da Educação Infantil lembrando que nesse nível os pequenos indígenas estão com a oralidade desenvolvida em língua Guarani.

Os professores indígenas atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tanto o Colégio de Educação Infantil, quanto a escola de Educação Infantil do entorno social destinam-se a crianças de 4 a 5 anos de idade. Essa modalidade de ensino não é obrigatória e não tem o objetivo de promoção. A avaliação é feita por acompanhamento cotidiano e por registro do desenvolvimento da criança.

Em 2011, o Colégio *Teko Ñemoingo* contava com turmas do 1.º ao 4.º ano e 4.ª série, bem como com turmas de 5.ª a 8.ª série do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Essa aparente duplicidade de série/ano no final da primeira fase do Ensino Fundamental é decorrente da Lei n. 11.274 de fevereiro de 2006, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Com essa alteração, a implantação do Ensino Fundamental para nove anos vem ocorrendo de forma gradativa nesse Colégio.

Da Educação Infantil ao fim dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2011, eram ministradas quatro horas/aula semanais do ensino da língua Guarani com acompanhamento de professor auxiliar indígena.

Nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a Matriz Curricular contempla, na Base Comum Nacional, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte, Língua Avá-guarani e Língua Portuguesa. A parte diversificada é composta pela Língua Estrangeira Moderna Espanhola.

Já no Ensino Médio, a Matriz Curricular é composta por Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Guarani, Português, Matemática, Química, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna Espanhola.

No Colégio da aldeia, a Língua Espanhola deverá integrar o currículo do Ensino Médio como componente curricular de matrícula obrigatória, já que a comunidade escolar optou por essa forma de organização curricular. A Língua Inglesa fica como matrícula facultativa, ofertada pelo CELEM, no período noturno.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse Colégio atende a alunos trabalhadores objetivando a formação humana, a promoção e o acesso à cultura geral para que os educandos aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e tenham compromisso político para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. Assim, essa modalidade de ensino tem, em seu currículo, o cuidado de fornecer subsídios para que os alunos se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Em outras palavras, para que possam ter mais que aprendizado, que desenvolvam seu senso reflexivo e crítico, que tenham atitudes responsáveis de forma individual e coletiva, que sejam solidários e, também, que estejam preparados para essa sociedade em constante modificação. Dessa forma, a oferta da modalidade EJA atende às necessidades dos indígenas e os motiva a dar continuidade em seus estudos.

Nessa direção, o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná*, da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2007), contribui quando

propõe que o conhecimento não é somente ideia, pensamento ou razão. É a capacidade que todo ser vivo tem de se sensibilizar em relação aos estímulos do meio e também de reagir a esses estímulos dando respostas que satisfaçam suas necessidades, permitindo a ele sobreviver e construir seu conhecimento a partir das condições concretas de vida.

Como a sociedade está em constante movimento, também a matéria se transforma e, com ela, o pensamento dos homens se reelabora cotidianamente. As respostas, ideias e teorias que o homem elabora são provisórias e incompletas, exigem novas pesquisas que permitam responder aos desafios impostos por uma sociedade que se renova a cada dia, de acordo com a perspectiva de Canclini (2001).

Para além das questões mais pontuais sobre a organização curricular da escola indígena, na Educação Infantil, as crianças têm um especial apego às suas mães, que têm o direito de permanecer com seus filhos, na escola, o tempo que for preciso para que eles se adaptem à instituição. O processo pode demorar meses. Um professor indígena assim relatou sobre essa questão, tratando com naturalidade o fato de uma mãe assistir a suas aulas durante um semestre: *“criança precisa se sentir segura por isso a mãe fica o tempo necessário para a adaptação do aluno na escola”* (EDEGAR, 10/10/2011).

No Colégio, a sistematização do conhecimento acontece via escola e as outras formas de aprendizado se dão, em grande parte, por meio da oralidade em meio aos usos e cultura indígenas disseminados na aldeia. Nesse sentido, cabe lembrar que os indígenas participantes desta pesquisa possuem conhecimento amplo do seu meio ambiente e de formas de manejo da lavoura, bem como possuem habilidades artísticas já descritas, como o artesanato, o canto e a música. Há de se observar que os Guarani, ao longo da História, desenvolveram a capacidade de elaborar seu pensamento de acordo com seus valores, concepções e cultura, tornando-se, assim, seres diferenciados, gerando conceitos próprios, conforme afirmação contida no texto do PPP do Colégio (2011, p. 33) :

O resultado são conceitos, valores e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisas e reflexões originais. Ao desenvolver atitudes investigativas a respeito de um tema, os indígenas procuram estabelecer um ordenamento do mundo natural para classificar os diversos elementos, ou seja, buscam construir seus conhecimentos de diferentes formas e de acordo com as suas necessidades. Para essa construção a equipe pedagógica teve a preocupação de ser coerente com a filosofia que orienta uma escola indígena, bem como com o aspecto legal de uma proposta pedagógica de escola diferenciada.

O trabalho concernente à definição do currículo da escola indígena remete aos conhecimentos articulados à prática cultural do povo no qual a escola está inserida. As práticas culturais são determinantes nas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas no processo de desenvolvimento dos indígenas.

Para a elaboração de um currículo diferenciado para a escola indígena, é enriquecedora a participação de pessoas experientes, haja vista que, para desenvolver o planejamento curricular dessa modalidade de ensino, para além de domínio teórico, é necessária vivência da cultura indígena. Nesse sentido, é importante pensar sobre encaminhamentos que sejam sensíveis às especificidades culturais dos Avá-guarani, tendo em conta que cada subgrupo se distingue pelas suas particularidades, cujas nuances devem ser consideradas em todos os planejamentos, currículos e programas focalizados na escola indígena. Portanto, para, além de atender a parte burocrática e legal para o funcionamento da escola, é preciso contemplar o diferencial da cultura indígena no seu conteúdo, nas singularidades que definem a comunidade do Oco'y como indígenas tidos como Avá-guarani. Assim nos documentos curriculares, os objetivos, os conteúdos e os métodos deverão estar alinhados aos conhecimentos socioculturais da comunidade.

De tal modo, o currículo para educação escolar indígena do Colégio *Teko Ñemoingo*, de acordo com o RCNE/indígena, caminha focalizado numa realidade de culturas híbridas e com cenários *sui generis*, diferentes dos objetivos propostos em parte das escolas centradas em objetivos “terminais ou finais”, arraigados na cultura escolar não indígena que, de forma equivocada, defende uma perspectiva na qual seria definido o começo do processo educativo do aluno e em quanto tempo o aluno deveria provar que aprendeu. Dessa forma, o aluno que não aprendesse no tempo estipulado, seria excluído. Esse processo que sugere regularidade e uniformidade não seria adequado e não faz parte da concepção dos objetivos contidos no RCNE/Indígena.

Lembro que, na ocasião das entrevistas junto aos professores indígenas, os Avá-guarani fizeram questão de defender maior flexibilização no currículo escolar no tocante à pontualidade dos alunos às aulas, considerando as dificuldades de acesso que enfrentam.

Sendo assim, os alunos indígenas Avá-guarani têm liberdade de chegar à escola um pouco depois do início das aulas. Esses mesmos professores fizeram críticas à falta de tolerância das escolas do entorno social com os alunos indígenas. Quando ainda não existia a escola na aldeia, era comum os Avá-guarani passarem por essa situação constrangedora nas escolas da cidade, por infringir a regra da pontualidade. No período anterior à construção do

Colégio indígena na comunidade do Oco'y, os alunos indígenas não eram compreendidos quanto a essa necessidade.

Atualmente, a comunidade em questão, além de ter a escola na aldeia, conta com a assessoria que trabalha no cumprimento dos objetivos do PPP, bem como com a coordenação dessas ações via Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI), no oeste do Paraná, representada pelo Núcleo Regional de Foz do Iguaçu, especificamente na atuação expressiva do coordenador da educação escolar e formação continuada de professores indígenas.

Ainda sobre as particularidades do Colégio, muito embora essa questão não seja o foco desta pesquisa, há inclusão social na escola regular de alunos com algum tipo de deficiência. Na sequência, serão trazidas algumas reflexões a esse respeito e, posteriormente, será apresentado um relato da respectiva diretora.

Alguns profissionais do Colégio Indígena da comunidade do Oco'y têm estado como as escolas do entorno social, envolvidos nos debates sobre a “inclusão”. Com o apoio do NRE, o tema tem ganhado força nos últimos anos e hoje se torna possível discutir propostas de intervenção, conforme propõe a LDB n. 9.394/96 em seu Artigo 58, Seção V: “A inclusão do indígena tem o amparo legal na modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”.

A referida Lei determina que haja serviços de apoio especializados na escola regular para atender às especificidades dos alunos da Educação Especial e que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Sob a orientação do NRE, essas questões, bem como a formação continuada aos professores indígenas e não indígenas, geralmente são discutidas em grupos de estudos.

A escola diferenciada e inclusiva requer um atendimento às necessidades educacionais em Terras Indígenas, também com suas especificidades culturais e linguísticas. Paralelamente, há a necessidade de entendimento da profundidade e da complexidade dessa questão, o que até demanda uma habilitação na área da Educação Especial. No entanto, ainda é necessário conhecer a cultura da população indígena.

O desenvolvimento de um trabalho de inclusão requer qualidade no trabalho do professor, numa perspectiva de ele estar preparado para pensar o educando com necessidades especiais como um todo: nos aspectos cognitivos, psicomotores, sociais, culturais e outros.

Enfim, é preciso primar pelo respeito à cultura e à diversidade dos alunos indígenas com necessidades especiais.

A comunidade indígena, juntamente com a comunidade educacional, tem em conta que o fato de a inclusão ter amparo legal, não diminui as inúmeras barreiras que ainda impedem que a política de inclusão se torne realidade no cotidiano da escola indígena. Assim, os professores precisam estar preparados para lidar com as diferenças e com a singularidade, por meio de metodologias e de planos de aulas específicos, pois cada deficiência deve ser tratada de forma diferenciada.

Sobre a inclusão, a diretora do Colégio da aldeia relatou que, no ano de 2011, haveria a implantação da Sala de Recursos com o objetivo de atender aos alunos dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, e para tanto, estava prevista a contratação de um professor de apoio à “Comunicação Alternativa” para atender a um aluno com deficiência física neuromotora. A comunidade escolar entendia que a necessidade de um projeto de inclusão se justificava, também, porque no Colégio constataram-se alunos com dificuldades de aprendizagem.

Um ponto que não se pode desconsiderar é que, segundo a cultura indígena, a criança com alguma deficiência não deve ficar longe de sua mãe, portanto, ela deve ser atendida na escola da comunidade e acompanhada por ela, a sua mãe.

O momento da diretora da escola, como já registrado neste trabalho, é de transição, e suas observações foram cautelosas sobre as dificuldades encontradas na gestão de uma escola diferenciada. Um dos fatores está vinculado às relações de poder entre as culturas permeadas pelos interesses políticos. A cada eleição no município ou governo de Estado, altera-se a forma de gerenciar essa modalidade de ensino e isso impacta a maior parte das escolas das comunidades indígenas. A falta de sequencialidade nas políticas educacionais dificulta o trabalho de gestão da escola e compromete o desenvolvimento de alguns projetos já encaminhados.

O caso de uma criança da comunidade do Oco'y e sua trajetória em relação ao seu ingresso à escola pode demonstrar parte do percurso feito pelos educadores com crianças com necessidades especiais. Assim relatou a diretora da escola indígena:

Excerto n. 6 da entrevista com a Diretora da escola, data 10/12/2011:

O aluno indígena, por ser uma criança cadeirante, foi encaminhado para o Posto de Saúde, que está localizado dentro da própria Aldeia. Foi levado para uma Escola especializada, Pestalozzi, no município de São Miguel do Iguaçu, mas não houve adaptação tanto do aluno, quanto da mãe que precisava ficar com ele. Foi então que nós, do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, conversamos com a mãe para trazê-lo para o nosso colégio. No ano de 2010, o Simãozinho foi matriculado na Pré-Escola, sendo praticamente um período de adaptação. Em 2011, matriculado no 1.º ano [...] conseguimos uma professora para acompanhá-lo. Eu, diretora, fiquei surpresa com a evolução do aluno, isto porque no início do ano ele praticamente não falava nada e quando chegaram outubro e novembro ouvi, pela primeira vez, a voz do Simãozinho, quando disse a frase: Quero um lápis, isto me valeu por todos os anos que trabalhei aqui no Colégio, tanta foi a alegria de ver o aluno se comunicando. Sei que não fizemos nada de extraordinário, mas cumprimos com o papel de respeitar e de fazer a inclusão dentro da Educação que é um direito de todo cidadão. Estou contente com um trabalho realizado em equipe.

Acima do que compreendemos das leis e do que é possível ser feito na área da Educação Especial, há que se ter comprometimento e sensibilidade para lidar com os educandos, a exemplo do trabalho desenvolvido pela diretora, que tinha, com aquele aluno, mais que uma relação profissional, sendo movida pelos pressupostos de uma pedagogia culturalmente sensível proposta por Mendes (2011) com respaldo nas palavras do professor, Paulo Freire (1979).

A afetividade é um elemento importante, compreendida por inclusive Freire (1979, p. 29) como um laço que pode ser mais que o compromisso profissional que o educador tem com seu educando nas suas palavras “[...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”.

A *Seção* a seguir focaliza a discussão sobre a noção de cultura, dos processos identitários e interculturais. Tais pressupostos nortearam as análises realizadas no material gerado nas entrevistas com os professores indígenas.

SEÇÃO IV

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: CULTURA, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE

Neste texto, abordo os fundamentos teóricos que embasam a formação de professores indígenas no estado do Paraná. Desse foco e das discussões apresentadas nas *Seções (II e III)*, emergiram as categorias cultura, identidade e interculturalidade, tomadas como um arcabouço teórico-metodológico a partir do qual trato das análises dos excertos que materializaram o pensamento dos Avá-guarani.

São essenciais nesse aspecto os trabalhos de Cuche (1999); Bhabha (2010) e Canclini (2001, 2009). Durante a revisão bibliográfica, observei um esforço, por parte desses autores, na retomada desses conceitos, uma vez que tem assumido significados diversos na academia e também no uso comum. A popularização do termo intensificou sua ambivalência e impulsionou novas pesquisas na direção de uma reconceituação conforme aponto mais à frente.

Retomo, inicialmente, a noção de cultura, considerando-a um elemento chave para compreender as especificidades da cultura indígena e de seus processos identitários e interculturais.

Quanto aos processos interculturais, especificamente, é por meio deles que se podem compreender as culturas e identidades Avá-guarani, considerando que esse subgrupo encontra-se em um processo de reconhecimento no campo da historiografia indígena. Para tanto, os apontamentos que seguem permeiam os liames epistemológicos dos conceitos de cultura, identidade e interculturalidade, visando a mostrar um pouco da carga polissêmica que engendra esse termo.

4.1 CULTURAS PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS

O termo *cultura* tem sido apresentado como uma expressão complementada por outros significados e tem transitado nas diversas áreas, das artes à economia. Assim, é comum ouvir falar sobre “cultura política”, “cultura econômica”, “cultura empresarial” “cultura estética”, dentre outras, o que permite inferir a existência de distintos conceitos para o mesmo termo. Para compreendê-lo, anco-ro-me inicialmente na obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, de Cuche (1999), dado que se trata de uma referência central para a apresentação do percurso

conceitual de cultura, mesmo quando os estudos etnológicos não encontram uma palavra equivalente à *cultura* na maior parte das línguas e sociedades orais. Cuche (1999) discute esse termo, reconhecendo as divergências semânticas que compõem o seu percurso histórico. Esse termo já era observado, como relata o autor, a partir da Idade Média, na França, quando os particularismos culturais eram rejeitados. Já no século XVIII, o conceito de cultura, para os franceses, evocava o progresso individual, e, para os alemães, numa perspectiva coletiva, a cultura se aproximava mais da ideia de civilização. Porém, ao transpassar esse embate politicamente marcado entre Alemanha e França, o autor observa que as palavras *cultura* – utilizada no sentido de refinamento das culturas – e *civilização* – empregada no sentido de “melhoria das instituições, da legislação e da educação” (*op.cit.*, p. 22) pertenciam ao mesmo campo semântico, cujas concepções fundamentais eram semelhantes, porém, não equivalentes.

No Século das Luzes²², a palavra *cultura*, advinda do latim, foi incluída no vocabulário francês, vinculada aos cuidados com o campo e com o gado. Posteriormente, foi (re) significada, assumindo o sentido de uma faculdade, passando a ser considerada uma capacidade a ser trabalhada e desenvolvida. Todavia, tal entendimento teve pouco reconhecimento nos dicionários da época.

No *Dicionário da Academia Francesa*, na edição de 1718, a palavra esteve registrada quase sempre com complementos (como cultura “das artes”, cultura “das letras”, culturas “das ciências”) cuja finalidade estava em explicar o que havia sido cultivado. Gradativamente o conceito de cultura foi libertado da utilização de complementos e passou a designar “formação” e “educação do espírito” (CUCHE, 1999, p. 20).

No sentido figurado, a palavra *cultura* emergiu num movimento inverso que propunha a ideia do ato de instruir e também de um “estado de espírito cultivado pela instrução”. Como contraparte, essa noção do indivíduo que possui cultura (definição que foi consolidada com

²²O Iluminismo ou Esclarecimento, surgido na França, está relacionado à compreensão de que a Idade Média foi um tempo obscuro em que não houve progresso significativo. Nesse momento, destacam-se Diderot (mentor da *Enciclopédia*), Montesquieu, Rousseau e Voltaire, filósofos que viveram entre o século XVII e século XVIII e cuja proposta tinha como objetivo esclarecer o conhecimento estagnado na Idade Média. O movimento enciclopedista foi considerado, pelos filósofos, como um programa revolucionário. Quanto ao sujeito do Iluminismo, passou a ser considerado um produto do meio. A educação, ainda sob a égide da igreja católica, foi penalizada pela luta entre a fé e a razão. Dessa forma, paradigmas foram rompidos e um deles foi o entendimento de que a desigualdade entre os homens e provocada pelos próprios homens, sem haver relação com o “divino” (MANACORDA, 2002).

sua inclusão no dicionário) possibilitou à ideia equivocada que estigmatiza o ser humano, dando margem a que se considere também a existência de sujeitos desprovidos de cultura.

Do embate epistemológico entre França e Alemanha, a discussão entre *cultura* e *civilização* passou a revelar uma oposição ideológica, demonstrando que existiam duas concepções de cultura: uma particularista, ligada ao conceito de nação, e outra universalista, compreendida como cultura da humanidade. Ambas as concepções foram bases para se discutir, posteriormente, o conceito de cultura nas Ciências Sociais.

Dessa forma, na França, a palavra *cultura* assumiu características diferentes, enriqueceu-se de forma coletiva, ampliou seu sentido individual, passando a designar um conjunto de caracteres de uma comunidade. Isso permitiu, de certo modo, várias interpretações, resultando daí uma percepção marcada pelo apagamento da diversidade, sintetizada na “cultura humana”.

A gênese da invenção do conceito de cultura e a reflexão sobre a sua (re) construção ao longo de diferentes e complexos movimentos sociais e teóricos, como demonstra Cuche (1999), foram de fundamental importância para o aprofundamento e a ressignificação desse conceito na atualidade, quando se passou a considerar a interculturalidade, o que contribuiu para o distanciamento em relação a uma compreensão da cultura como uma herança imutável, que passa de uma geração a outra, e para a aproximação em relação à (re) construção de uma definição dinâmica da cultura, inscrita na história das relações sociais, relacionada ao jogo da distinção, a qual gera como resultado, as diferenças culturais. O autor nos alerta, no entanto, para o fato de que há uma hierarquia entre as culturas, correspondente às hierarquias sociais, revelando conflitos subjacentes que indicam diferentes posições de força e relações de poder, muito embora aquele considerado o mais fraco jamais se encontre totalmente desarmado no jogo cultural, abrindo possibilidades também para a resistência.

Considerando que todas as culturas são interdependentes, embora possam ser obrigadas a viver parcialmente sob a imposição daquela definida como dominante, nada impede que sejam vivenciados valores e práticas originais que dão sentido à existência. Essa compreensão torna-se importante para se pensar sobre a cultura dos indígenas de Santa Rosa de Oco'y, pois, embora eles estejam confinados em um pequeno espaço de terra e busquem manter significados eleitos como representativos da sua cultura e evitando, dessa forma, render-se à assimilação total, não se pode esquecer que as culturas existem sempre no plural, em permanente processo de mudança/evolução e em permanente relação com significados culturais externos. Cuche (1999, p. 241), então, propõe que se relativize o relativismo cultural como princípio metodológico:

Nesta perspectiva, recorrer ao relativismo cultural é postular que todo o conjunto cultural tem uma tendência para a coerência e certa autonomia simbólica que lhe confere seu caráter original singular, e que não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido. [...] É preciso saber considerar a dependência ou ainda a interdependência. E, através de uma justa aplicação do princípio metodológico, é preciso também localizar a autonomia (relativa) que caracteriza cada sistema cultural.

Com base nessa reflexão, o autor defende o reexame da noção de etnocentrismo. Para ele, não se trata de fazer juízo de valor, mas de reconhecer o etnocentrismo como fenômeno que ocorre na sociedade e que, em alguns momentos, foi e será usado pelos homens como fundamento, objetivando a sobrevivência da cultura de um povo, na identificação de suas culturas, da língua, entre outros, mesmo admitindo que “[...] o outro não é nunca absolutamente outro e que há sempre algo de nós nos outros, porque a humanidade é uma só e a Cultura está no centro *das* culturas [...]” (CUCHE, p. 243).

No campo da pesquisa, porém, a recomendação centra-se na defesa de que o pesquisador deve se despir do fundamento etnocêntrico em suas análises, buscando um deslocamento por meio da alteridade, a fim de compreender que existem vários prismas/facetas/percursos pelos quais se pode discutir a questão e de reconhecer que, em um discurso democrático, o pensamento e a cultura²³ do outro devem ser respeitados. Do contrário, tal regime estaria sendo proposto apenas como discurso. Assim, considero que a análise calcada em pressupostos etnocêntricos se revela, sobretudo, antidemocrática, no sentido de não respeitar o direito de ser e de pensar do outro.

Acredito, assim como Freire (1987), que é possível resistir e lutar contra as formas desumanas de organização social que insistem em manter uma ordem hierárquica na sociedade atual, que estabelece relações entre dominantes e dominados, explorador e explorado, patrão e empregado. A proposta de ruptura com a sociedade capitalista ainda é pauta de luta e reivindicações de militantes políticos e trabalhadores nas esferas sociais, econômicas, políticas e outras. Considero a cultura como, um processo dinâmico, com seus elementos constitutivos, não integrados uns aos outros, por causa da sua origem diversa e

²³ Acerca do exposto, considero que o entendimento da noção de cultura, no que diz respeito à pesquisa com comunidades indígenas e outras também minoritizadas, devem estar atrelados às diferenças como um fator importante para refletir também sobre suas identidades. Para tanto, o pesquisador precisa olhar como aprendiz para a cultura do outro, sem fazer juízo de valor sobre os costumes e hábitos diferentes, não tomando como parâmetro a sua própria cultura.

complexa e de suas interrelações, situada no espaço e no tempo. Argumento também na direção de compreender a cultura provisória e como forma de sobrevivência apoiando-me em Bhabha (2010) e em Canclini (2001, 2009), que estendem o debate para o momento de provisoriedade e de relatividade que paira entre os homens da sociedade atual. Assim como esses autores, compreendo a cultura humana como constituidora de permanente construção, desconstrução e (re) construção, visão que também contribui para a reflexão sobre a formação de professores indígenas.

Considerando os pressupostos expostos, posso afirmar que uma perspectiva pós-colonialista propõe rompimento com a resistência às explicações holísticas sobre cultura, nas quais subjaz tanto a diferenciação quanto os pontos de convergência e de influência entre umas e outras, caracterizando a interculturalidade, pela impossibilidade de homogeneizar ou de traçar linhas de fronteira.

Tal compreensão dos processos dinâmicos pressupõe uma noção de cultura cujos valores são sempre incompletos e contrários a qualquer menção de estagnação e de essencialização. O conceito de cultura, aqui adotado como orientador, carrega em si estratégias de processos dinâmicos e abertos a serem construídos e questionados por novas perspectivas, conforme propõem Cuche (1999); Bhabha (2010) e Canclini (2001, 2009).

Buscando a possibilidade de apresentar uma conceituação de cultura operacional, Canclini (2009) propõe uma síntese para o conceito. Nas palavras do autor, pode-se afirmar que a cultura abarca o “conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (*op. cit.*, p. 41, grifos do autor).

Para tratar do conceito de cultura, Bhabha (2010) e Canclini (2001, 2009) se apoiam também no conceito de *hibridismo*, importante para entender as culturas dos Ava-guarani de Santa do Oco’y: observando o processo histórico de sua constituição, não seria possível um fechamento numa cultura monolítica, homogênea, imutável. O termo *hibridação* também decorre de um empréstimo linguístico da área das Ciências Biológicas, especificamente da Genética, embora não se apóie nessa abordagem. Canclini (2009) não estabelece uma relação direta com o enfoque biológico, mas com a mescla sociocultural.

Para Bhabha (2010), o hibridismo ocorre como um momento de interseção, de encontro entre as culturas, fator que pode proporcionar o surgimento de outras compreensões, formando, desse “entre lugar”, um terceiro espaço, ou seja, um ponto de interseção cultural, “[...] terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva” (*op.cit.*, p. 20). Isso dá início a novos signos de identidade, a postos inovadores e á colaboração e

contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. Esse novo espaço traz outras possibilidades, emanadas dos deslocamentos com suas especificidades, mas na direção de novas ideias, sempre em movimento, contrapondo-se à posição essencializada de identidade e também de uma cultura original pura. Considerando que o “novo” emergido do terceiro espaço seria oriundo das relações entre as culturas, estas se entrelaçam ao movimento da sociedade, num processo dialético em espiral, nunca permitindo o fechamento.

Nessa perspectiva, o movimento não seria visto como transição e transcendência em sua completude, mas como processo nunca completado, passando por contínuos deslocamentos. Como observado nos processos interculturais exemplificados pelos autores, os deslocamentos ocorridos com os participantes dessa pesquisa podem ser percebidos nos significados apropriados da cultura do outro, a partir de traços manifestados nas práticas cotidianas, que podem ser entendidos a partir do conceito de Canclini (2001 p. XIX):

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas puras.

Posicionando-me numa perspectiva intercultural, observo a emergência de um processo que auxilia no entendimento de como os deslocamentos ocorridos com os participantes da pesquisa se processam nos encontros interculturais seguidos de hibridação. Assim, o pensamento expresso por Bhabha (2010), concernente ao “entre lugar”, no pensamento de Canclini (2001) surge como “hibridação” relacionada à compreensão dos processos socioculturais²⁴.

A hibridação cultural, de acordo com esse autor, originada dos processos interculturais, trata de questões importantes, como desterritorialização (no sentido de como forçamos um olhar estrangeiro para a nossa cultura), por exemplo, concernentes à perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, a reterritorialização – que permite as relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

Esses dois conceitos são fundamentais ao estudo de processos que ocorrem em ocupações ou reocupações de territórios, seja em países ou nas comunidades de minorias,

²⁴ Para discussão sobre como o subgrupo Avá-guarani se autodenomina não foram realizadas pesquisas de campo com essa finalidade, tais discussões basearam-se em excertos das entrevistas que focalizavam num primeiro momento a formação de professores indígenas, grosso modo, demonstram como os vemos “sujeitos híbridos” auxiliados pela perspectiva teórica Canclini.

como ocorre com os Avá-guarani. Contudo, a hibridação é um processo a ser visto com cuidado, para não ser interpretado como método de fusão, correndo o risco de não contemplar as próprias contradições. A análise da hibridação pode ajudar a perceber as particularidades dos conflitos gerados nos contextos interculturais de modernização.

De acordo com Canclini (2001), na atualidade há uma exposição maior da hibridação nos diversos setores da sociedade, como exemplificado pelo autor: casamentos mestiços, mistura de figuras indígenas com santos católicos. Nas grandes cidades se tornou comum a combinação de monumentos históricos com publicidade de produtos esportivos. De forma similar, no campo das artes, a música tem passado por uma “fusão étnica”, pois os mais diversos estilos se misturam em uma reinterpretação de contextos e com objetivos diversos. Nessas junções, defendo a emergência de novas possibilidades, não de paradigmas fechados e prontos a serem seguidos.

Canclini (2009), ao discutir sobre o processo de reconversão cultural nas sociedades, entende que há uma tendência das minorias a serem abarcadas pelas multidões, desaparecendo assim o seu diferencial cultural. Nessa perspectiva, a cultura da reconversão seria utilizada para explicar as estratégias de como um pintor se transforma em um *designer*, por exemplo, ou mesmo como as pessoas reinvestem o capital econômico objetivando os “circuitos transnacionais”. A partir desse cenário mais amplo, outras reconversões foram percebidas no comportamento das pessoas oriundas do campo, que adaptam os próprios saberes ao ambiente da cidade para ficar em sintonia com a vida e o gosto das pessoas da zona urbana.

Segundo Canclini (2001), os trabalhadores reinventam a si mesmos, a sua cultura, como o fazem os movimentos indígenas, ao se inserirem na política transnacional, engajados em discursos diversos sobre os direitos dos povos indígenas na América Latina e utilizando os meios de comunicação a seu favor. Assim, também a transnacionalização influencia as culturas. Esse processo, historicamente, tem ocorrido por etapas: primeiramente, fez-se pela dominação colonial, depois, pela industrialização, tendo como referência os modelos metropolitanos.

A análise experiencial das estratégias de conversão cultural e dos processos de hibridação interessa tanto à classe hegemônica quanto à popular. Nessa perspectiva, a modernidade formou em seu bojo, por meio de antagonismos econômicos, políticos e culturais, os sujeitos dos processos de transnacionalização: os colonizadores e os colonizados, respectivamente o cosmopolitismo e o nacionalismo, bem como a teoria da dependência, calcada na ideia de que tudo se explica pelo confronto entre o imperialismo e as culturas nacional-populares (CANCLINI, 2001). Isso mostra que algo se movimenta por uma nova

perspectiva, na qual se estabelecem outras relações socioeconômicas no contexto pós-moderno, com tendência a apresentar duas questões antagônicas: de um lado, os processos de homogeneização que tentam igualar pessoas de culturas diferentes; do outro, os processos interculturais que tendem a visibilizar, respeitar as diferenças culturais em grupos e subgrupos, considerando que esses, internamente, apresentam diferenças culturais. Nesse sentido, admite que haja deslocamentos culturais nos mais diversos setores da vida humana — nos lares, nas escolas, nas praças públicas, nos museus, nos locais de viver das minorias, dentre outros, conforme discute o autor.

Considerar que a cultura ultrapassa as fronteiras facilita a percepção das particularidades nos estudos sobre o imperialismo econômico e cultural e como estes serviram para visibilizar os fatores condicionantes do desenvolvimento nacional. Ainda que as relações de poder tenham influenciado o campo epistemológico, como consequência tem-se um processo frustrado, no qual também a teoria do imperialismo econômico não conseguiu explicar a complexidade que compõe o macrofuncionamento dos sistemas industrial, tecnológico, financeiro e cultural. Portanto, concordo com Canclini (2001), quando defende que o cerne dessa dinâmica não se encontra em uma só nação hegemônica, mas em uma densa rede de estruturas econômicas e ideológicas, que não dão conta de contemplar as necessidades das nações metropolitanas quanto à flexibilização de fronteiras, integração de economias, sistemas educativos, tecnológicos e culturais.

Da mesma forma que o conceito de cultura vem sendo discutido quanto à impossibilidade de qualquer essencialismo ou mito de origens supostamente puras, também o conceito de identidade, em sua estreita relação com a noção de cultura, é resultante de uma (re) construção da complexidade do social, que também apresenta uma característica multidimensional, dinâmica e relativa (CUCHE, 1999; BHABHA, 2010; CANCLINI, 2009).

Os processos de hibridação, assim como as questões de identidade cultural, ressignificam o processo histórico e permitem observar as peculiaridades que engendram os encontros interculturais. De acordo com o entendimento de Canclini (2001), nos processos de hibridação não se focalizam identidades “puras” ou “autênticas”, ao contrário, neles são marcados os processos identitários com suas nuances multicores, mesclas que lhes conferem características diversas.

Partindo desses princípios, estendo a análise ao cenário no qual emerge a questão da cultura e da identidade permeadas pela concepção contemporânea de sujeitos e de homens sobre a qual Hall (2004, p. 13) apresentou:

[...] como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Em confluência com o posicionamento de sujeito em Hall (2004), para Canclini (2009, p.210), na atualidade, os processos de globalização vêm intensificando a reciprocidade de dependências, impulsionados pelos avanços da tecnologia e intercâmbios financeiros e sociais. Assim, no trânsito de pessoas ao redor do mundo, movidas pela indústria cultural, as identidades se constroem em meio aos processos “interétnicos e internacionais”.

Essas questões proporcionaram-me o entendimento da complexidade da discussão, a começar pela instabilidade que a ideia do que seria ‘pós-modernidade’ ou ‘globalização’, provocando na minha compreensão das sociedades contemporâneas, questionamentos quando tomo como referência, particularmente, as sociedades indígenas, foco de minha pesquisa. Seria complexo, também, pelos processos socioeconômicos que tendem a colocar as comunidades indígenas e outras minorias a margem da produção e apropriação dos saberes gerados nesse contexto.

A hibridação, em meio aos deslocamentos na fronteira, pode ocorrer de modo planejado ou não, resultando não só de processos imigratórios, mas também de um decurso que envolve setores variados, tais como o intercâmbio das artes, da economia ou da comunicação entre os indígenas, entre tantos outros contatos possíveis na sociedade, de acordo com Canclini (2001).

Oportunamente, ainda nesta *Seção*, introduzo as análises que focalizam a comunidade indígena de Santa Rosa do Oco’y, *locus* no qual foram discutidos os processos identitários decorrentes das culturas hibridadas, engendradas pelo deslocamento do grupo guarani entre Brasil, Paraguai e Argentina. Esse fato provocou mudanças significativas na vida desses indígenas, colocando-os como povo de cultura híbrida que se autodefine como subgrupo Avá-guarani.

4.2 OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DOS AVÁ-GUARANI

Para discorrer sobre os significados culturais, retomo neste item os conceitos de cultura híbrida e identidade, buscando tecer a trama sociocultural que compõe o subgrupo Avá-guarani de Santa Rosa do Oco'y. As discussões em torno dos processos interculturais de fronteira nem sempre foram do conhecimento das pessoas, embora os autores recém-referidos tenham uma produção significativa na área.

Parte das análises sobre a constituição dos grupos guarani, na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, não refletem a realidade da questão identitária dos Avá-guarani, fato que reforça negativamente a tentativa de homogeneizar culturas híbridas, que são mistas, impuras e diversas.

Dadas as particularidades culturais dos povos indígenas, quero acreditar que o estereótipo do indígena que ainda habita o imaginário dos outros povos é expresso mais pela falta de conhecimento da cultura indígena do que pela tentativa de apagamento de uma cultura secular. Segundo Canclini (2009), nas relações, às vezes até conflituosas, entre o homem que se diz civilizado e o índio, ocorrem duas realidades distintas.

Por um lado, a sociedade vê os indígenas como preguiçosos, improdutivos e empecilhos ao desenvolvimento social do ponto de vista do capital, principalmente quando ocupam áreas de terra cobiçadas pelos homens do entorno social. Por outro, ainda existe uma visão ingênua ou alienante, útil àqueles que preferem invisibilizar o índio brasileiro e cultivar a ideia de que os membros dessa classe são protetores das florestas, dos rios ou que são possíveis ambientalistas que têm como objetivo salvar o planeta.

Assim, as discussões, por vezes, não consideram os processos de expropriação como investidas constantes sobre as terras indígenas, outras vezes, pautam-se equivocadamente na disseminação da imagem romanceada desse povo ou da visão de seres alienados das questões que assolam suas comunidades. Dessa forma, o modo de ser Avá-guarani fica secundarizado, subtraído ou invisibilizado diante das investidas da classe majoritária, que tende a fragilizar a cultura indígena. Trato dos significados culturais que compõe a cultura do subgrupo Avá-guarani, compreendendo-os como decorrência de incorporações e deslocamentos gestados na própria dinâmica social. Assim, e não poderia ser diferente, a cultura é (re) significada pelos sujeitos e pelas ações destes sobre os significados culturais. Concebo, desse modo, a cultura local como atrelada à global, compreendendo a repercussão e a influência de movimentos recursivos.

Nessa perspectiva crítica de situar a discussão sobre a cultura Avá-guarani, detive-me, detalhadamente, no conjunto de seis professores, que se autodefine como subgrupo Avá-guarani, oriundo do grande grupo Guarani. Considerei os processos interculturais entendidos como espaço de reelaboração cultural²⁵, construído a partir da noção de “entre lugares” (BHABHA, 2010) e de hibridação (CANCLINI, 2001, 2009).

No entendimento do modo de ser Avá-guarani, algumas nuances foram percebidas e entendidas como próprias do conflito das culturas dos três países (Brasil, Paraguai e Argentina). Assim, influenciados pela e na interação com outros guarani da fronteira, as características dos Avá-guarani se constituíram peculiarmente, como identidades híbridas. Tal mobilidade por vezes dificultou o (re) conhecimento do processo identitário dos Avá-guarani que, por vezes, foi compreendido apenas pelo aspecto cultural. Ainda nessa área, os estudos de Meliá (1993) sobre o mito da *Tierra sin mal*²⁶, por vezes, desviou o foco da real motivação que levou os guarani a circularem na região da tríplice fronteira²⁷. A busca pela terra alimentava a cultura, conforme sugeria esse mito. Nessa perspectiva, o fator mitológico foi secundarizado diante dos conflitos reais ocorridos na década de 1980 entre os indígenas e fazendeiros. Logo, conforme foi estabelecida aparente trégua na fronteira, os guarani que foram refugiados no Paraguai retornaram ao Brasil, agora com a sua cultura guarani (re) significada. Do processo de hibridação, formou-se o subgrupo Avá-guarani.

Ainda na referida década, foram levantados questionamentos a respeito da legitimidade do guarani brasileiro e seu direito às terras indígenas, deixando margem de dúvida sobre a identidade dos Avá-guarani da fronteira. Um dos argumentos questionadores pautava-se na ideia de dar ao grupo guarani no Brasil uma nacionalidade paraguaia, retirando-lhes legalmente o direito a terra. Considerando essa discussão, busquei elementos junto aos indígenas para reforçar a identidade Avá-guarani.

Na década de 1970, por conta dos ataques constantes às terras indígenas localizadas às margens do rio Paraná, os guarani foram obrigados a se refugiar na aldeia de Acaray, no

²⁵ O estudo na perspectiva intercultural na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina ganha mais força com as pesquisas de Pires-Santos (2004), nas quais a autora discorre sobre o termo *brasiguai* a partir da compreensão de identidades híbridas. Com esse entendimento, chamo a atenção no sentido de não se cometerem equívocos com relação ao povo que se autodefine como Avá-guarani, discutindo os conflitos culturais ocorridos entre Brasil e Paraguai.

²⁶ O tema *Tierra sin mal* remete à ideia de mudança espacial e de mobilidade da cultura Guarani à procura de um local que oferecesse aos indígenas uma melhor qualidade de vida junto aos recursos oferecidos pela natureza. Tal mobilidade, registrada em documentos, permite-me inferir que, no período da colonização, embora eles já tivessem parte de suas terras invadidas, a relação estabelecida com a terra transcendia o mundo material. Meliá (1993), ao mencionar a expressão “*Yvy marane’y*” no livro, refere-se ao nome dado ao solo encontrado. Esse local seria utilizado para viver o seu modo de ser, o “*Ñhande reko*”, ou seja, exercer a autenticidade guarani.

²⁷ Ver Anexo E– Mapa da tríplice fronteira com destaque para a cidade de Guarapuava, local onde se realiza a formação dos professores indígenas via Estado do Paraná.

Paraguai por determinado período, motivados pela perseguição dos fazendeiros brasileiros que os pressionavam a sair de suas terras. Lá, o guarani do Brasil construiu laços de parentesco com casamentos com guarani paraguaios, incorporando, desse convívio, parte da cultura local. Tais fatos demonstram um processo intercultural. Segundo Canclini (2001), nesse caso, não ocorre a assimilação de uma cultura pela outra e, quiçá, mudança de nacionalidade, mas ambas as culturas mantêm os traços que as auxiliam a se autodefinirem como grupo indígena, nesse caso, Avá-guarani²⁸.

Essa fronteira cultural possibilita ao referido subgrupo reconhecer seus próprios valores, calcados em suas particularidades culturais, nas quais buscam reafirmar sua identidade híbrida e a legitimidade de atribuir a si significados próprios e distintos.

Nesse sentido, os conflitos registrados por Meliá, Temple (2004)²⁹ possibilitaram a esse estudo observar os Avá-guarani dos pontos de vista, histórico, político, cultural e identitário, uma forte ligação com as questões da terra, tendo-a com um elemento que movimenta indígenas em relação às reivindicações do presente.

Levando em conta que presente e passado, na perspectiva de Canclini (2001), misturam-se, observo que, das antigas crenças dos guarani, a expressão *Yvyamarane'y*, seria designada para explicar o ideal de todo homem indígena – seu *Tekohá*, local ideal em que todos fixariam morada com suas famílias.

No modo do ser Avá-guarani, o *Tekohá* tem seu valor originado nas tradições do grande grupo Guarani. Trata-se de um conhecimento passado de uma geração à outra e que permaneceu como referência cultural muito forte para os Avá-guarani. Embora o *Tekohá* seja considerado local sagrado, esse entendimento não impediu que as modificações ocorressem nesse subgrupo. Teis (2007, p. 53) explica:

O *Tekohá* deve ser uma área com boa água, terras para o cultivo de roçados, espaços para construções de casas e criação de animais, e nos quais possam também erguer suas *Ogakekutu* ou “OPY”, casas de rezas onde praticam cerimônias e rituais religiosos.

²⁸ O Avá-guarani vive no Brasil, no Oeste do Estado do Paraná, na fronteira com Paraguai e Argentina. O guarani paraguaio é um povo que reside no Paraguai.

²⁹ No livro *El Don de la Venganza*, dentre outras questões, o autor discorre sobre existirem poucas explicações sobre os embates travados entre os grupos indígenas em comparação à vasta gama de possibilidades de se compreendê-los, pois são vários os momentos históricos que demonstram as contendas pela terra. A arqueologia não permite saber qual foi o grau de mitologização com que antigamente se trataram os problemas da terra; há motivos para acreditar que o mal da terra constitui uma percepção anterior à colonização (MELIÁ; TEMPLE, 2004).

Atualmente, a relação que os Avá-guarani estabeleceram com a terra, sua economia, organização sociopolítica e religiosidade, está conectada ao seu novo modo de ser indígena, no qual a subsistência cria, a cada dia, outros elementos culturais para serem agregados ao modo de ser Avá-guarani. Esse fato pode ser interpretado como estratégia de sobrevivência, da qual o indígena se utiliza, refletindo um processo de conversão, ou seja, ele realiza adaptações para se inserir no contexto atual, conforme propõe Canclini (2001).

Atualmente não há invasão ou ameaça de expropriação nas terras indígenas do grupo em estudo, pois a contenda, grosso modo, foi resolvida. Porém, não significa que o sonho de encontrar a *Ivymarane'y* (a terra almejada pelos antigos indígenas) não habite o imaginário do indígena Avá-guarani contemporâneo, considerando que a terra do Oco'y em nada se parece com o espaço sonhado, devido à exiguidade de seu espaço geográfico. Contudo, esse fato não abala a ideia de a comunidade do Oco'y ser referenciada ainda hoje, como espaço de resistência e luta política dos Avá-guarani do Oeste do Paraná. A busca pela terra continua por uma questão de direito constitucional.

Desses deslocamentos, alguns elementos da cultura do grupo guarani permaneceram e outros se modificaram, resignificando a trajetória desses indígenas pela fronteira como Avá-guarani. Reitero, assim, a presença de processos de hibridação dos povos indígenas da fronteira e, com o mesmo peso, refuto a possibilidade da cristalização de seus processos culturais.

A influência cultural manifestada na cultura Avá-guarani se apresenta de forma diferenciada nos setores urbanos do cotidiano da fronteira estudada, podendo ser observada, como exemplo, na música, no som da harpa paraguaia e em aspectos da cultura culinária³⁰ que se misturam em espetáculos culturais temáticos nos dois países, demonstrando uma mescla cultural, conforme trata Pires-Santos (1999). Tais processos focalizados nos deslocamentos ocorrem onde há presença de diferentes falantes com suas culturas, conforme será exposto sobre os conflitos linguísticos, na *Seção V*, em meio ao cenário plurilinguístico. Por meio do diário de campo, foram relatadas incorporações linguísticas à língua dos Avá-guarani. Os professores envolvidos com a pesquisa observaram que seria necessária a elaboração de um alfabeto para ser utilizado pelos professores indígenas em sala de aula no Colégio da aldeia.

³⁰ A base alimentar dos Avá-guarani está no consumo de mandioca e do milho. Algumas iguarias da culinária desse subgrupo também circulam na fronteira dentro de peneiras de palha que os trabalhadores carregam, vendendo-as próximo à fronteira entre Brasil e Paraguai. Exemplificando, tem-se a *chipa*, um biscoito assado, feita com polvilho de mandioca, ora com formato de meia lua, ora de círculo; *terêrê*, bebida feita com ervas naturais do Paraguai e tomada em copos, com o auxílio de um utensílio chamado de bomba, que suga a água do recipiente, servido gelado no verão e quente no inverno; sopa de milho verde ou *chipagusu*: um bolo salgado assado feito de milho verde triturado com temperos a gosto da cultura que o consome.

Isso reafirma a hibridação linguística ocorrida no interior do subgrupo de Ava-guarani gerado para o trabalho com a aquisição da leitura e da escrita com os alunos indígenas do referido subgrupo. Embora os processos interculturais apresentados tanto por Bhabha (2010), quanto por Canclini (2001, 2009), auxiliem a compreender que do grupo guarani em contato com outros grupos surgem os Avá-guarani, isto não significa que há homogeneidade nesse subgrupo reservando aos mesmos, particularidades linguístico-culturais.

No que tange às modificações ocorridas na língua guarani³¹ e registradas no diário de campo, os próprios Avá-guarani mencionam ter um sotaque adquirido pelo contato fronteiriço, caracterizando, assim, mais um elemento relevante. As constatações explicam como ocorre a hibridação, ao mesmo tempo em que expõem a complexidade no estudo das culturas híbridas.

Nesse sentido, observei primeiro que as práticas pedagógicas dos professores indígenas no tocante ao ensino das primeiras letras estavam permeadas pelos conhecimentos híbridos e foram sendo (re) significadas pela interação face a face dos professores com seus alunos indígenas, das quais, como já foi dito, emergiu a necessidade de elaboração de um alfabeto Avá-guarani.

As influências da cultura do outro provocam um (re) alinhar de conhecimentos produzidos na interface, nos “entre lugares” (BHABHA, 2010), nas diversas relações que ocorrem entre professores indígenas e seus pares, com os não indígenas e com os alunos no sentido de manter e ampliar o espaço do debate sobre a cultura Avá-guarani no contexto escolar.

A cultura também expressada no artesanato é considerada uma prática guarani antiga que permaneceu na cultura Avá-guarani, tendo sido (re) significada como proposta de meio de subsistência desses indígenas. Considero a faceta artística da cultura como diferenciada, uma vez que a produção do artesanato remete a uma expressão histórico-cultural fundamental, não só pela participação na vida econômica da aldeia, mas pelo que ele representa para a cultura e a história Avá-guarani.

O artesanato confeccionado por esse subgrupo pode ser encontrado em alguns pontos turísticos da cidade de Foz do Iguaçu. Essa produção artística pode ser identificada pela expressão cultural da peça e também pela utilização dos recursos naturais oriundos da sua região, como o pinho, uma espécie de madeira encontrada no Paraná ou animais

³¹ Ainda no campo da linguagem, o sotaque na fala desses indígenas teve destaque, quando se percebeu ser uma especificidade linguístico-cultural própria de uma cultura de comunidade híbrida de fronteira.

característicos dessa região (o quati, a capivara, a anta, dentre outros). A foto a seguir ilustra essa produção:



FIGURA 5 – Pequenas esculturas Avá-guarani (Arquivo Outro Olhar)

Embora as habilidades com o artesanato estejam presentes no meio indígena, ressalvo que nem todos tiveram facilidade, para desenvolvê-la, assim, foi oportunizado o aprendizado de por meio de projetos sociais com técnicas para a confecção de peças para serem comercializadas com o objetivo de gerar renda, conforme já expus neste trabalho.

A intervenção da Usina de Itaipu com propostas que visa promover ações que atendam as necessidades dos indígenas Avá-guarani tem sido recorrente na aldeia do Oco'y, todavia não pode ser considerada como medida que soluciona um problema. A questão da sustentabilidade afeta esse e outros povos indígenas, carecendo de discussões ainda mais articuladas nas esferas sociais.

Na aldeia em estudo, para desenvolver as atividades artísticas, os indígenas se reúnem no centro de convivência, onde são confeccionadas peças diversas, como animais de madeira, colares, brincos de penas tingidas, pulseiras e bolsas de contas apanhadas no mato. Essa prática, além de auxiliar na renda das famílias, também reforça o modo de ser Avá-guarani. Dentre os artesanatos mais procurados, destaca-se a *Árvore da Vida*:



FIGURA 6 – A Árvore da Vida (Arquivo Outro Olhar)

A história do significado da Árvore da Vida encanta os turistas e pessoas da região, fazendo com que o artesão Jovino Gil e outros indígenas da aldeia a mantenham em constante produção. Trata-se de uma peça construída com madeira macia, clara e leve, em forma de árvore e que traz vários animais presos aos seus galhos. Para contextualizar o seu significado cultural, selecionei a explicação do referido artesão, que trabalha desde 1986 e faz questão de dizer que trabalha com “*a graça de Deus e com a força de Ñhanderú, nosso pai*”. Em suas palavras:

Excerto n. 7 da entrevista com o artesão indígena em, 20/12/2011

A árvore da vida é esculpida na madeira e em seus galhos encontram-se agarrados alguns animais: a onça, o quati, a arara, o macaco, a cobra. Esse artesanato impressiona as pessoas quando elas olham para todos aqueles animais tão diferentes, eles pensam: O que estariam fazendo naquela árvore? É assim que aconteceu, quando veio o lago de Itaipu as água vieram tomando tudo e eles (funcionário da Itaipu/IBAMA) tinham que recolher os animais; mas naqueles dias chovia muito e as águas aumentaram demais e eles não venciam pegar todos os bichos. A água alagou tudo e os animais com o instinto de sobreviver começaram a subir nas copas das árvores, nós vimos tudo isso. Os animais de diferente espécie tiveram que ficar juntos para sobreviver, se não eles ia morrer. Por isso chama “Árvore da vida”.

Esse excerto reforça o entendimento da “cultura de reconversão” proposta por Canclini (2009, p. 22): as pessoas no processo de reconversão se adaptam e moldam sua produção para atender os gostos das pessoas urbanizadas. Ao analisar não só o texto, mas também a foto é possível observar a utilização do fenômeno da reconversão aplicado ao artesanato intitulado “Árvore da Vida”. Cabe lembrar que os animais que constituem essa peça existiam, efetivamente, na região, mas não necessariamente na disposição estética em que estão organizados na árvore de madeira. Por exemplo, a imagem folclórica de uma anta em cima de um galho de árvore, ao lado de uma onça, demonstra um convívio impossível do ponto de vista natural, passando a configurar um aspecto folclórico. Conforme depoimento do referido artesão, algumas modificações foram realizadas no artesanato, aumentando o apelo de *marketing* em torno da história.

Considero esse processo como referência de reconversão, uma vez que vejo provas de um elemento modificador expresso na produção após o contato com o meio urbano. Dessa percepção, emergiu a necessidade da reelaboração das peças em madeira produzidas pelo artesão, sendo a produção de Jovino Gil eleita a mais expressiva dentre as demais. Concordo, portanto, com o ponto de vista de Canclini (2009) no sentido de que, pelo processo de reconversão, os homens passam a incorporar os elementos necessários à própria inserção em um novo contexto, aspecto que também pode ser constatado nos rituais indígenas, sob os quais passo a discorrer, iniciando pelo local no qual realizam suas rezas.

Por ocasião das entrevistas com os professores indígenas, a Casa de Reza foi descrita como um dos elementos fortes na cultura indígena, conforme ficou expresso nos excertos selecionados para compor o presente trabalho. Assim, na aldeia do Oco’y, há três locais que funcionam como Casa de Reza, e sobre os quais farei referência, priorizando a descrição

daquele no qual assisti as rezas. A primeira das Casas tem seu ambiente parecido com o de uma cabana, uma concepção de local sagrado, segundo a cultura Avá-guarani:



FIGURA 7 – Casa da Reza 1 (Arquivo da pesquisadora)

Embora seja uma construção com poucos recursos físicos para receber os indígenas nas rezas, constitui o local preferido dos Avá-guarani. O fato está associado a um antigo cemitério indígena que estava localizado próximo a essa Casa de Reza antes do alagamento, no período da construção da Usina de Itaipu. No cemitério, estão sepultados seus familiares. Embora encoberto pelas águas, esse local abriga seus ancestrais, mantendo assim um laço afetivo e cultural que é parte da história dos Avá-guarani da aldeia Oco'y.

A foto a seguir retrata o quintal da casa do Pajé, que era o antigo cemitério indígena, hoje encoberto pelas águas:



FIGURA 8 - Local do antigo cemitério indígena alagado pelas águas da Usina de Itaipu (Arquivo da pesquisadora)

A oportunidade de adentrar a essa Casa de Reza, também chamada de “OPY”, possibilitou maior detalhamento dos rituais observados e a compreensão da cultura dessa comunidade no tocante à prática religiosa. Contudo, estar no local para as rezas possibilita observar a fragilidade da construção física daquele espaço, que parece apresentar pouca segurança.

O referido local está aproximadamente a dois quilômetros da escola. Tem a aparência de uma cabana de duas águas, coberta com folhas secas que compõem um telhado precário numa construção mais baixa. Sua fachada e fundos são abertos. As paredes são construídas com bambus e outros troncos secos, os quais deixam à mostra seus poucos bancos construídos com tocos de árvores e a pequena quantidade de cadeiras.

Em seu interior, está organizado um altar simples, no qual os indígenas colocam utensílios e símbolos sagrados dos Avá-guarani como o *Petynguá* (cachimbo), o *Mbaraká miri jya kua* (chocalho), o *Tocambi* (espécie de colar de contas), ao lado de outras oferendas. Pela proximidade da comunidade do Oco’y com a região de fronteira, algumas particularidades dos rituais sofreram influências da cultura e das línguas que circulam no local.

Para assistir às cerimônias realizadas nesse local considerado sagrado e reservado aos indígenas, é necessário ser convidado por um membro em acordo com o cacique. Não se trata, portanto, de um local aberto como os templos e igrejas do entorno social.

A frequência dos alunos e membros da comunidade nessa Casa de Reza auxilia na manutenção de um traço cultural que compõe o modo de ser Avá-guarani (*ñandé rekó*),

tratado por Teis (2007), que reflete a forma de viver em grupo, compreender seu lugar no mundo juntamente com seus rituais, expressões, percepções e práticas culturais utilizadas. Os indígenas utilizam a Casa de Reza como um elo entre a comunidade Avá-guarani e seus ancestrais, nas mais variadas situações, conforme reza indígena retratado por fotografia por ocasião da visita dos alunos - ao centro o Pajé:



FIGURA 9 – Reza indígena na Casa de Reza 1 (Arquivo da pesquisadora)

A segunda Casa de Reza fica situada em uma das entradas da aldeia, sendo uma construção de alvenaria ofertada e construída pela Usina de Itaipu. Acredito que tal empreendimento não contou com o apoio da comunidade indígena, pois se encontra desativado, não sendo utilizado por ela.

A terceira e última, foi inaugurada na Semana Cultural Indígena de 2013, com um cerimonial de canto e danças indígenas que evocaram efusivamente os espíritos. É uma construção de madeira localizada nas proximidades da escola, o que facilita o acesso dos alunos. Entretanto, não foi possível observar a aceitação dos indígenas dessa nova Casa. A seguir, reproduzo uma imagem do interior do novo local:



FIGURA 10 – Apresentação de dança típica Avá-guarani– Ato inaugural da 3ª casa de reza (Arquivo de José Fernando Ogura/Vice-Governadoria)

Ao centro estavam autoridades locais como o cacique Daniel, o vice-governador Flavio Arns e membros da Itaipu Binacional. Essas pessoas foram ladeadas por um grupo de dança que comemorava a nova construção.

Para os Avá-guarani, ir à Casa de Reza, cantar e aconselhar-se com o Pajé, é uma prática que fomenta a manutenção da cultura na comunidade em questão e, principalmente, incentiva os indígenas mais jovens a cultivarem as práticas que seus antepassados repassaram como traço cultural aos seus avós, pais e, num movimento contínuo, aos seus filhos.

Durante as observações *in loco*, foi possível vislumbrar que a prática religiosa se realizou junto com a família em dias de reza e também quando o professor conduziu os alunos indígenas até a Casa de Reza, uma vez por semana. Nessa ocasião, foi visível o contentamento do grupo ao fazer o percurso junto com os professores no ônibus que deslocou os estudantes até a parte mais distante da aldeia.

Das informações repassadas pelos professores, figuraram questões sobre o comportamento durante a reza. Não foram utilizadas repreensões, inclusive os alunos se mostravam livres. Os professores permitiram que as crianças se divertissem subindo em árvores, correndo, ficando à vontade no entorno da Casa de Reza, como mostra a imagem:



FIGURA 11 – As crianças brincando antes da reza próximo à 1ª Casa de Reza

Os alunos, antes da cerimônia religiosa, andaram juntos, de mãos dadas, com os braços nos ombros uns dos outros. Meninos e meninas abraçaram-se de forma fraterna, um jeito de ser Avá-guarani. Outros grupos de crianças indígenas, com seus cabelos descoloridos, corriam ora em grupo, ora isoladamente.

Na realização da reza nesse dia da visita, o Pajé contou com a ajuda de cinco mulheres indígenas que ficaram batendo o *Takuá* (pedaços de bambu) no chão, emitindo um som, como uma toada. Posicionadas uma ao lado da outra, entoaram cantos, gemidos, todas ao mesmo tempo. Dois indígenas usaram um chocalho e um cocar de penas sobre a cabeça, também paramentados de forma performática, fumando cachimbo e exalando a fumaça, num gesto místico, semelhante ao uso do incensário utilizado nas cerimônias cristãs.

O Pajé transitou entre as pessoas e falou a língua guarani. Buscou orientação espiritual de acordo com a crença da referida etnia, falando ao seu povo, aconselhando e repassando os ensinamentos de seus ancestrais, bem como proferindo palavras referentes ao objetivo da reza. A dança foi o ponto forte da cerimônia. Dois auxiliares do Pajé puxaram as fileiras de alunos, fazendo cordões. Dançaram por volta de trinta minutos e ficaram exaustos. No tempo transcorrido, cantaram e dançaram com vigor, fazendo coreografias, ora dançando, ora pulando em um pé só. Conteí com a ajuda de um tradutor, um dos professores indígenas, para

me auxiliar no entendimento do cerimonial, que teve características festivas. A Casa de Reza acolhe rezas de vários gêneros, sendo seus rituais tratados com seriedade, também pelos Avá-guarani, ainda pequenos.

Em outra ocasião, ocorreu uma comoção na aldeia pelo falecimento de um indígena que veio de outro Estado para ser velado no Oco'y. O cacique lembrou às crianças que o Pajé era o conselheiro para todos os momentos e que deveriam respeitá-lo, em especial naquele dia, pois o indígena falecido era filho do próprio Pajé. O corpo do filho veio de uma aldeia situada no Estado de Santa Catarina para ser velado junto aos seus pais na aldeia do Oco'y. Sua esposa e filhos viriam apenas no dia do enterro.

O cerimonial do velório durou três dias, cuja particularidade se observa na cultura dos Avá-guarani da fronteira, que contam com parentes não só nos estados brasileiros, mas também no Paraguai e Argentina. Nos velórios indígenas realizados na Casa de Reza, devido à construção ser rústica, a imagem do funeral é algo *sui generis*: utiliza-se um tecido colorido para compor um painel ao fundo do esquife do falecido; também o *Takuá* (pedaços de bambu como castiçais nos quais são colocadas velas acesas).

Apesar dos contatos interculturais, a cerimônia de velar um indígena Avá-guarani conserva traços peculiares, a exemplo das acomodações simples e a forma desconfortável de as mulheres sentarem em tocos de madeira. Nessas condições, velavam o falecido por três dias e, com seus olhos inchados, enxugavam lágrimas. Uma mulher carregava no colo o filho nu, enrolado em um pano. Ela passou grande parte do tempo coçando a cabeça e o corpo da criança. Embora fosse um velório, a visão do entorno da Casa de Reza seria a mesma que embeleza o local em dias festivos.

Diante da situação, percebi um grande esforço do Pajé perante a sua comunidade, pois, cabisbaixo conteve sua dor, numa postura quase de expectador. Algumas informações me foram repassadas sobre como os indígenas lidam com a presença da morte, nas palavras do cacique:

Excerto n. 8 da entrevista com o cacique Daniel, em 20/12/11

Hoje terá velório na Casa de Reza, todas as comunidades vão prestar homenagem ao falecido, todos vão participar. O velório ocorre por três dias. O Pajé sempre acompanha a família e infelizmente, ele, dessa vez, é o pai do falecido, e a gente tem ajudá-lo para ele ficar forte. Por três noites e três dias, o corpo será velado, geralmente Guarani tem parentes na Argentina e Paraguai e, até que vêm todos, precisamos de três dias. Esse corpo viajou de Santa Catarina para o Oco'y, para ser velado na casa do pai, a esposa e os filhos virão depois. Quando os parentes são do local, pode ser um velório de um dia, mas quando o Avá-guarani tem seus parentes em aldeias do Paraguai e Argentina, o velório deverá durar três dias, mesmo que os parentes não venham a cultura manda esperar. Nesses dias, as mães da aldeia recolhem seus filhos mais cedo para dentro de casa em sinal de respeito, não é um dia normal para nós, é um dia triste, e todos ficam de luto. Quando é de noite, toda a aldeia vai fazer homenagem para o falecido, lá na Casa de Reza, toda gente vai.

A distância de aproximadamente dois quilômetros entre a aldeia e a Casa de Rezas não impediu que os Avá-guarani seguissem com os filhos, caminhando até aquele local. O objetivo de levá-los à cerimônia seria manter uma de suas práticas culturais, objetivando que a nova geração repasse traços da cultura indígena os seus filhos e netos. Tal atitude comprova que, por mais que o contexto histórico-social dos indígenas tenha sofrido modificações, alguns ensinamentos permanecem como parte da educação que os pais oferecem aos filhos em casa e no convívio de uns com os outros nas comunidades.

A Casa de Reza também é utilizada para realizar outras festividades, como os batizados, realizados como uma cerimônia especial três meses após o nascimento de uma criança. De acordo com a cultura Avá-guarani, esse batizado tem um significado importantíssimo: é uma atividade tratada com muita seriedade, lembra o cacique, pois corresponde a um ritual guiado pelo mundo espiritual, por meio do Pajé, que geralmente é convidado para ser o padrinho da criança.

O batismo é tido, também, como uma antiga cultura cristã, que, na cultura indígena, encaminha-se sobre bases diferentes, a respeito das quais o cacique da comunidade apontou particularidades ainda do grupo guarani e também dos contatos interculturais. No registro de nascimento da criança, por exemplo, constam os nomes do casal, no entanto, ela assumirá apenas o sobrenome do pai. A família convida o padrinho, que sempre é um dos pajés da aldeia; cabe ao pai fazer o convite ao Pajé, que tem o dever de organizar a cerimônia e a bebida sagrada. Ao pai cabe também levar chocalho pequeno para a criança, se assim o Pajé solicitar. Mesmo recebendo o nome de “ritual de batismo”, como na cultura cristã, o cerimonial segue uma rotina diferenciada na parte espiritual, embora ambas as culturas tenham em comum o padrinho da criança. Nas palavras do cacique:

Excerto n. 9 da entrevista com o cacique Daniel, em 20/12/11

Normalmente, os pais levam um colar chamado de “Tocambi”, que é utilizado pela criança na cerimônia batismal. Ao cair da tarde do dia do batismo, o pajé se recolhe e vai rezar meditar com o objetivo de ver como será o futuro da criança, o caminho da vida dela e ficará nessa prática até meia noite. No outro dia, de manhã, o pajé retorna a falar com os pais da criança e o ritual do batizado com toda a família por perto: os pais, os avós e os irmãos. Na Casa de Reza, o Pajé dá o nome da criança, esse nome veio dos sonhos no qual ele vê tudo. Às vezes, o Pajé sonha com uma ave pequena e interpreta que antes do nome levará a palavra “poty”, que tem o significado de pequena em guarani. Assim foi com minhas filhas, ambas têm “poty” como primeiro nome.

De acordo com a cultura Avá-guarani, no momento do batismo, o Pajé se reúne com a família para relatar suas percepções sobre o futuro da criança, vistas em seus sonhos. Como resultado das visões, aponta traços da personalidade da criança, bem como problemas de saúde ou espirituais que irão se manifestar mais tarde. Caso o Pajé reconheça certa fragilidade na criança, dará assistência tanto espiritual, quanto física, com chás e ervas medicinais.

Borges (2002, s. p.) nos esclarece que é através das diversas regiões celestes que as almas das crianças guarani chegam aos seus respectivos pais. “[...] Na concepção guarani, o que determina o nome é justamente a região de onde vem a alma da criança, não sendo jamais uma decisão arbitrária dos pais”. O nome dado à criança guarani traz consigo significados religiosos e na maioria das vezes “[...] quase sempre com a idéia de luz, desde o brilho ao troar do relâmpago, que são elementos fundamentais na mística guarani”. Todavia esse cenário místico não livrou os indígenas da influência do colonizador. Tal pensamento se materializou no desejo de alguns indígenas de ter um de seus nomes na língua do outro.

Segundo o cacique, os conselhos do Pajé são seguidos com respeito e cuidado pelos indígenas da aldeia Avá-guarani.

Dessa foram, a função de líder espiritual exercida pelo Pajé se consolida a cada cerimoniais como uma pessoa respeitada na aldeia e figura necessária para a ordem terrena e espiritual. Os pajés são sempre consultados sobre os problemas mais diversos (aconselhamento familiar, de casais, de ordem espiritual, de saúde, de acordo com a afinidade que cada um deles possui).

Nas aldeias, alguns Pajés lidam melhor com as ervas, outros, com os conselhos aos casais. Em relação aos casamentos, foi preservada a cultura indígena. São realizados na casa do cacique, juntamente com as lideranças da comunidade. O ritual segue um protocolo semelhante para todos da etnia. Nas palavras do cacique:

Excerto n. 10 da entrevista com o cacique Daniel, em 20/12/12

Os casamentos são realizados na casa do cacique ou na casa da família, se pega uma cadeira, ajeita-se o local e reúnem-se as lideranças. Eu faço o casamento e o Pajé faz o velório. Não tem certidão de casamento. Faço uma palestra aos noivos sobre o compromisso do casamento, sobre a criação dos filhos, as responsabilidades do homem e da mulher indígena. O casal tem que ter uma casinha, plantar alguma coisa, se interessar por alguma coisa, um caminho para ser feliz, como se comportar para receber direitos e benefícios. Não tem papel e a mulher não recebe o nome do homem como nos brancos, não muda nada.

Os casamentos entre os Avá-guarani ocorrem entre indígenas jovens que algumas vezes optam por morar juntos. Contudo, não se trata de um casamento oficial do ponto de vista dos não indígenas. Assim, o casal fica fora do censo das famílias e não recebe benefícios (como cesta básica que, geralmente, é repassada a cada família da aldeia pela Usina de Itaipu).

Nessas situações, a escola assume mais uma função que não cabe a ela originalmente: redistribui o excedente de alimentos enviados pelo Estado, o que nem sempre é possível. Esses casais contam com a ajuda do cacique e da comunidade indígena. São raros os casamentos entre Avá-guarani e membros de outro subgrupo (Mbya, por exemplo).

Outro ritual é a consagração da colheita, pois o Avá-guarani considera a plantação uma benção de Deus. Geralmente no mês de agosto, eles se reúnem para uma cerimônia, na qual cada família leva à Casa de Reza: milho, mandioca, amendoim e outros alimentos produzidos na aldeia, como se fossem oferendas, para fazer um ritual de agradecimento. Percebi que tais práticas os mantêm juntos.

Os Avá-guarani também costumam reunir-se em torno de um fogo, com a finalidade de tomar uma bebida escaldada de ervas, quente ou fria. Nesses momentos, oram para comemorar o nascimento de alguma criança ou pela passagem de um ente Avá-guarani.

Os membros da aldeia demonstraram valorizar a organização material e espiritual de seus membros. Também evidenciou, nos diálogos, a preocupação com as questões ligadas à formação identitária do povo Avá-guarani, aspecto que será apresentado mais à frente.

Os Avá-guarani têm passado por um processo de conversão para alguns segmentos do cristianismo, visto que encontrou espaço para a preservação das crenças dos antigos guarani. Pela minha análise, parece uma conversão religiosa estratégica, pois o fato de não oferecerem resistência à conversão ao cristianismo diminuiu a pressão social sobre eles, fato que os deixa relativamente livres para realizar os deslocamentos quando decidirem optar.

Apesar das tentativas de cristianização das rezas indígenas, ainda se constata uma forma própria de credo, que se harmoniza com as manifestações religiosas na aldeia e com a qual buscam conviver em meio à natureza. A prática dos indígenas da aldeia de frequentar uma reza assemelha-se à cultura do não indígena. A finalidade do encontro religioso agrega os indígenas, no entanto, o significado atribuído à prática religiosa reserva algumas particularidades à cultura desse subgrupo, como será apresentado a seguir.

O questionamento sobre o modo de ser que reflete o pensamento do Avá-guarani, sua religião e crenças, tem movimentado pesquisadores. Referente a essa questão, busco respaldo em Brandão (1990), porque a posição desse escritor vai à mesma direção do que foi observado durante a pesquisa de campo na aldeia do Oco'y, no tocante à espiritualidade.

Prefiro denominar as transformações/apropriações que ocorreram na esfera religiosa da vida Avá-guarani como “principais deslocamentos”, uma vez que as percebo híbridas, embora muitas delas tenham ocorrido desde o período das reduções jesuíticas³². Não se pode generalizar tal constatação, forçando os registros de uma homogeneização inexistente. Contudo, os Avá-guarani mostram-se divididos entre os costumes, rezas advindas das tradições cristãs. Eles afirmam ter uma religião própria vista como um misto de credos. Segundo o professor Edegar, um dos envolvidos na presente pesquisa, “*alguns indígenas se autodefine como evangélicos*”, muito embora tal segmento tenha presença modesta nos Avá-guarani da fronteira.

Em seus estudos, Brandão (1990) discute a respeito dos pressupostos religiosos, a partir dos quais os Avá-guarani se orientaram em outros períodos. O autor (1990, p. 63) discorre:

³² A atuação e o contato entre indígenas e organizações missionárias atualmente se processa por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que movimenta o trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Foi criado em 1972, sob o regime ainda de ditadura, quando o Estado brasileiro propunha a integração dos povos indígenas à nação, conforme o texto do *Estatuto do índio* (BRASIL, 1973), posição questionada, cuja ideia foi mudada na *Constituição* de 1988. O CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, nas quais se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural, intensificando o debate. Todavia, a influência em maior grau se deu no campo sócio-político. Sobretudo, observa-se que os Avá-guarani seguem com seus cultos religiosos paralelos, os quais ora se aproximam, ora se distanciam, resistindo a mudanças radicais. Parafraseando Brandão (1990), trata-se de “conceder para não ceder”, no sentido de conviver com o CIMI. O trabalho desenvolvido pelos grupos missionários simpatizantes com o movimento Pró-Índio, como o CIMI, pode influenciar na decisão de os indígenas se declararem cristãos em pesquisas e censos.

Após século e meio de submissão às missões jesuíticas, dois parecem ser os destinos tomados pelos povos guarani. Alguns se deixaram submeter à ação missionária dos outros grupos religiosos católicos entre meados do século 18 e fins do século 19. Aproximaram-se das cidades e do modo de vida dos brancos e, mesclados aos seus códigos de crença, culto e identidade, incorporaram à religião guarani elementos míticos e mesmo éticos de um cristianismo inicialmente catequético e, depois, francamente popularizado, como o dos camponeses da Argentina, Brasil, Bolívia e, principalmente, do Paraguai, com quem o Guarani estreitou relações de troca de serviços e sentidos religiosos.

A menção do autor sobre o processo de incorporação cultural especificamente dos encontros religiosos que ocorreram nos referidos países, dentre os quais, ele ressalta, em maior grau, a cultura do guarani paraguaio, apóia em práticas cristãs. No entanto, os indígenas não deixaram o lado místico de sua crença. O fato pode ser retomado com Canclini (2001), quando o autor advoga sobre o processo intercultural no qual as culturas se deslocam, mas continuam mantendo suas particularidades. Em outras palavras, misturam-se, mas não se tornam homogêneas.

Sobre a religião, nos escritos de Schaden (1998), o autor discute que a maioria dos indígenas da etnia guarani que morava na região de fronteiras entre Paraguai e Argentina não eram cristãos, mas guarani – tinham uma forma própria de se relacionar com a espiritualidade. Nessa perspectiva, algumas características convergiam entre si, como ritos, crenças, cerimônias de batizados e de velórios cristãos. De acordo com o autor, o conteúdo da religião continua pagão.

De acordo com Brandão (1990), as pesquisas nessa área tendem a se frustrar quando a finalidade está calcada em buscar um espaço na cultura indígena a fim de tentar localizar vestígios da crença desse povo relacionados aos pressupostos bíblicos, como ocorre no entorno social, pois tais descobertas muitas vezes se resumem a um conjunto de mitos que manteve o caráter genuíno indígena (*op.cit.*, 1990).

O direito de liberdade de credo, embora seja contemplado na *Constituição* de 1988 como um direito de todo brasileiro indígena e não indígena, não é assumido por eles totalmente. Algumas cerimônias religiosas dos Avá-guarani ainda são mantidas de forma reservada como, por exemplo, as rezas ao cair da tarde que ocorrem de forma particularizada junto aos membros da comunidade indígena, o que, de certa forma, reforça a existência de práticas religiosas restritas daquele povo e que devem ser respeitadas. Observar esses processos históricos e socioculturais dos indígenas sugere a compreensão de que existem processos em andamento que puderam ser observados, a exemplo do deslocamento da prática do batismo, reconhecidamente oriunda de uma cultura ocidental cristã. Tal movimento

demonstra que os processos migratórios são crescentes entre as populações que ora são apresentadas da etnia Avá-guarani e denota a presença de contatos interétnicos pelos hábitos já mencionados.

Na Aldeia do Oco'y há vários pajés, os quais, com o respeito de todos, ocupam lugar de destaque na comunidade. Exemplo disso é o fato de as crianças terem o hábito de dançar para eles no final da tarde, ao redor de suas casas, como forma de recompensá-los, para deixá-los felizes e estimulá-los a continuar sua função de curandeiro e conselheiro — um guia, um norte para as ações do povo da aldeia. A moradia do Pajé ou *Xamoi's* que me foi apresentada situa-se próximo à Casa de Reza. Curiosamente, apresenta-se diferente das demais casas dos Avá-guarani. Ela é semelhante a uma choupana, sendo coberta de folhas de palmeira e madeira, com as paredes de bambu, construída em meio a arbustos e árvores frutíferas como mangueiras, bananeiras e goiabeiras, o que compõe um cenário peculiar, destoando do cenário de construções de alvenaria na aldeia.

Considerando a moradia do Pajé semelhante às antigas moradias indígenas, observei uma tentativa de marcar o modo de “ser indígena” apegado às tradições das antigas construções Avá-guarani. Assim, o Pajé reside próximo a mais antiga Casa de Reza:



FIGURA 12 – Moradia do Pajé (Arquivo da pesquisadora)

Tal posicionamento parece resistir à influência oriunda do entorno social. De acordo com a concepção de multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (1997), há que se ter cuidado com a abordagem realizada sobre o real para não essencializá-la. De um lado, existe uma tendência social em pensar em estereótipos vinculados aos povos indígenas, do outro, existe uma força que combate tais ideias e apoia a autonomia e a autoria indígena, defendendo sua ação no processo histórico por meio da participação nos movimentos sociais.

Um dos momentos em que o processo intercultural se materializa é o do circular do Pajé em espaços nos quais convive com outras pessoas, provavelmente percebendo o movimento que, mesmo lentamente, penetra em suas práticas sociais indígenas.

A circulação por espaços diferentes, ocasionando a convivência intercultural, nem sempre acontece livremente, uma vez que o indígena tem seus espaços resguardados por lei, necessitando-se de permissão para adentrar em seus domínios. Inicialmente, pareceu-me uma atitude hostil, mas com a convivência percebi o quanto isso representa cautela. Interpretei tal atitude das autoridades, e também do cacique, como uma estratégia de organizar e preparar tanto o visitante, quanto os indígenas, para o contato³³. Da convivência com o referido espaço e rituais lá praticados, pude comprovar que os mesmos revelaram processos interculturais, resultando em características de uma cultura que se misturou a outras pelos contatos interétnicos, formando uma cultura híbrida, conforme propõe Canclini (2001).

4.3 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS AVÁ-GUARANI

Neste item, trato da compreensão sobre as identidades dos professores indígenas, considerando seu entrelaçamento com a noção de cultura apresentada no item acima. Esses dois termos parecem fundamentar um ao outro, sendo discutidos nas produções dos autores já nominados nessa *Seção*. Nesse cenário as fronteiras estão se diluindo e os povos se mesclando emergindo novas perguntas e possibilidades de compreender os processos identitários. O diálogo com os autores supracitados nesse trabalho demonstrou o que caracteriza algo como identitário e forneceu reflexões sobre as fronteiras para compreender quem somos em meio aos movimentos étnicos ou religiosos. Enfim, essa análise auxilia a caracterizar a nacionalidade de um povo, movimento que indica generalização e junção de vários grupos de pessoas e camadas, que compõem uma identidade que recebem o nome “X”.

³³ Tal preparação torna-se relevante, do meu ponto de vista, quando o contato objetiva a pesquisa com a cultura indígena, dada à complexidade que a enreda.

Para discutir identidades, o apoio teórico vem também da Antropologia, da História e das contribuições que emanam de áreas de conhecimento afins, considerando-se que se trata ainda de uma análise em processo - a compreensão das identidades será relativa e sempre parcial.

Com base nos pressupostos anteriores, penso as identidades sociais: ser brasileiro ou paraguaio remete à identidade Etnocultural, o que permite tanto a diferenciação quanto a identificação com um determinado grupo étnico. Nesse sentido, os teóricos Cuche (1999) e Bhabha (2010) comungam da mesma posição.

Na prática, a identificação Etnocultural pode ser vista de maneira mais concreta, quando se pensa o grande grupo de guarani e seus subgrupos³⁴: questiono a ideia de identidade única, defendendo uma composição com redivisões que permitem a diferenciação e, também, a identificação e vinculação a um desses grupos étnicos, caracterizados por compartilhamento de fundamentais valores culturais. A questão da identidade vai se ampliando quando se pensa a identidade, a etnia e a cultura³⁵, cujos elementos estão imbricados.

No âmbito da Psicologia, a identidade foi considerada um instrumento que permitia pensar a articulação entre o psicológico e o social do indivíduo. Nesse sentido, me apoio nas palavras de Cuche (1999, p. 177):

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. [...] permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. [...] não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo o que são idênticos sob certo ponto de vista). A identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural.

Cuche (1999) chama a atenção para que não confundamos as duas palavras identidade e cultura. Todavia, evidenciam maior clareza de significado ao serem discutidas de forma

³⁴ Avá-guarani, Mbya, Nhandéva e Kaiowá.

³⁵ De acordo com Cuche (1999), “identidade cultural” é uma expressão com múltiplos sentidos definida na década de 1950, nos Estados Unidos, e esteve relacionada ao objetivo de estudar a situação dos imigrantes. Nesse período, de forma equivocada a identidade do sujeito era considerada imutável e fator determinante na conduta dos indivíduos. Em seguida, assumiu o sentido de concepções mais dinâmicas.

relacional na qual a identidade é tratada dentro do contexto cultural no qual ela pode deslocar o sujeito, bem como dar a ele o sentido de pertencer ou não a um grupo.

Compreendendo que outros autores podem apresentar uma perspectiva que caminha numa direção semelhante, de forma a contribuir para o melhor entendimento da questão, destaco o pensamento de Hall (2004), teórico reconhecido como um dos mais pesquisados quando a temática a ser estudada relaciona-se à identidade e diferenças. É a sua perspectiva que vem dando suporte teórico aos Estudos Culturais.

A complexidade desse tema tem razão de ser dentro do contexto da sociedade contemporânea pela rapidez com que as pessoas se movem nas fronteiras deslizantes. Esse fato conduz à reflexão deste trabalho, que se preocupa também em mostrar os processos pelos quais os Avá-guarani tiveram que passar para se reconhecerem e serem vistos como um subgrupo do grupo Guarani.

Esse autor admite a existência de uma reflexão em torno da forma de compreender as velhas identidades, que davam estabilidade social. Todavia, em razão do movimento e das mudanças no mundo contemporâneo, as identidades estabelecidas entraram em declínio, emergindo “novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2004, p. 7).

A partir das considerações desse escritor, as discussões sobre as identidades carregam em si processos de mudanças e deslocamentos entre as estruturas concernentes as sociedades contemporâneas. Sobretudo, levo em consideração que tais modificações abalam os quadros referenciais que até então serviam de fundamento às pessoas, assim um novo paradigma econômico e cultural foi introduzido³⁶.

Nos dias atuais, a economia das comunidades indígenas em nada se parece com a de origem. Em algumas delas, o problema gira em torno da manutenção da terra. Em outras, a extensão de terra é pouca para a agricultura. Há ainda o problema com áreas cujo solo é rico em minérios, o que aumenta a disputa dos não indígenas pela terra. O maior de todos os embates a ser evidenciado, portanto, está na questão de que a terra brasileira, originalmente indígena, continua sendo alvo de disputas, conforme discutido na Seção de políticas.

³⁶O fato pode ser observado nas antigas relações de produção dos indígenas, baseados nas trocas e na reciprocidade, não objetivando acumular bens de consumo; essa situação se modificou com a opressão imposta pelo colonizador, submetendo o indígena às mais variadas condições de trabalho. Dessa forma, influenciaram significativamente o modo de ser indígena, porque as condições sociais de cada grupo ou de uma mesma etnia eram condicionadas a fatores socioeconômicos e geográficos. Ao aceitar esse princípio, infiro que qualquer tentativa de essencializar as etnias é questionável, impossibilitando a coerência na compreensão das identidades culturais como as vemos hoje.

Frente a esse cenário, é difícil retratar brevemente a totalidade dos problemas sociais que enredam os indígenas, porém é possível compreender mais sobre o processo histórico e da dinâmica da sociedade. Hall (2004) defende um percurso no qual há modificações na concepção de sujeito que, antes visto com uma identidade previsível, estável e una, dando lugar ao sujeito fragmentado, com tendência a romper com o paradigma anterior propondo a formação de um sujeito com vistas a maior autonomia, cuja identidade é formada na interação com outros indivíduos, exercendo ao mesmo tempo influências no cenário econômico e sociopolítico. Perspectiva que se harmoniza com as discussões sobre a formação dos professores indígenas.

Tal argumento é caro a esta pesquisa, assim, as identidades são formadas e transformadas no interior da representação da qual o sujeito é agente e paciente ao mesmo tempo. A partir dessa concepção, de minha parte, ser um Avá-guarani remete a um conjunto de práticas culturais e da articulação delas com a cultura herdada dos guarani. Assim, o povo, a nação guarani, além de ser uma entidade política, produz sentidos – de acordo com o autor um sistema de representação cultural.

Vejo que há na interculturalidade pontos em cada cultura que são de caráter inegociável e inassimilável. Mesmo com os processos de mestiçagem e de hibridação, no processo intercultural, pela perspectiva de Hall (2004), as culturas mantêm seu núcleo com estruturas incomensuráveis que não se abalam com as configurações interculturais.

A reflexão sobre as identidades dos indígenas passa por aspectos primordiais à existência destes. Nessa afirmação, reside a importância de se manter o direito à diferença no contexto de sociedades que não reconhecem os processos interculturais como uma tendência global e que persistem em segregar os índios, motivo pelo qual as políticas da diferença se tornam indispensáveis. A respeito dessa diferença, Canclini (2009, p. 66) tece as seguintes considerações:

Se não nos situarmos numa diferença ontológica dos indígenas, mas no campo dinâmico cambiante dos seus avanços políticos, dos interesses dos Estados nacionais e das empresas transnacionais de incorporar seus territórios aos mercados globalizados, e se também levarmos em conta a atenção mundial que várias lutas indígenas atraem, torna-se evidente a importância de contar com leis e políticas que garantam o exercício da diferença nos espaços urbanos, nas migrações nacionais e internacionais, no reconhecimento universal de direito.

Refletir sobre uma comunidade nacional e ao que ela remete exige compreender que uma cultura nacional pode atender a interesses diversos, principalmente, no campo político,

identificados, inclusive, na tentativa de uniformizar as formas de letramento, desconsiderando-se a realidade local. Ademais, evidencia-se a tentativa de generalizar o uso de uma única língua como meio dominante de comunicação e a proposição de uma cultura homogênea em um país plurilinguístico a partir de um sistema nacional de educação³⁷.

Dessa forma, Canclini (2009) pauta-se em defesa ao respeito à heterogeneidade e contrário à homogeneidade, considero assim, uma perspectiva coerente com esse estudo, que vê no campo das minorias, as diferenças e desigualdades³⁸ que se manifestam entre grupos de iguais, como os subgrupos guarani³⁹. Nessa direção, vejo que os Avá-guarani do Oco'y são indígenas aldeados, com pouco contato com as tecnologias oferecidas no entorno social, fato que, por um lado, os impulsiona a buscar acesso aos conhecimentos via bibliotecas virtuais, por outro lado, também esse contato os coloca vulneráveis considerando a falta de preparo para filtrar as informações.

Os indígenas, ao se conectarem com a grande rede de comunicação virtual correm o risco de serem absorvidos por ela, sem o respeito às especificidades culturais e às diferenças de cada etnia. A proposta é, por isso, a inserção dos indígenas, desde que se resguardem as diferenças de ambas as culturas em contato.

De acordo com Canclini, (2009, p. 53), as diferenças podem ser vistas assim:

Os índios não são diferentes apenas por sua condição étnica, mas também porque a reestruturação neoliberal dos mercados agrava sua desigualdade e exclusão. São desempregados, pobres, migrantes, indocumentados, sem-teto, desconectados. [...] o problema é serem incluídos, chegar a se conectarem, sem passar por cima da sua

³⁷ A ideia de criar um sistema nacional de educação vem sendo criticada por Saviani desde o final dos anos de 1996, o autor vê os entraves do sistema educacional como um todo e não apenas as questões concernentes a crítica a homogeneização. Tal ideia recebe críticas pela impossibilidade homogeneizar a educação, tendo em vista o nível de desenvolvimento socioeconômico desigual dos estados brasileiros. Essa tentativa vem sido propostas no âmbito nacional, materializadas pela publicação de alguns documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por exemplo, no final dos anos de 1990, objetivava levar a mesma educação a todo o território nacional. Posso, entretanto, afirmar que essa proposta, defendida não apenas por esse autor, não se concretizou, principalmente no que tange ao estudo de comunidades indígenas. No final da década em destaque, tal intento resultou nos *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena*, cujo documento não foi considerado como unificador do ensino; trata-se até hoje de um parâmetro de consulta para programar a prática docente.

³⁸ As desigualdades se manifestam também nos processo de migração dos indígenas para a zona urbana, onde muitos se tornaram desempregados, pobres, migrantes sem documentos, “homeless desconectados”, no sentido de condições de vida extremamente precárias (CANCLINI, 2009, p. 52).

³⁹ Sobre heterogeneidade cultural nos grupos indígenas brasileiros, especificamente o grupo guarani, o indigenista Borges (2002) afirma que cada grupo indígena tem uma forma de organização peculiar, se relacionam e interagem [...] com seus padrões culturais e sua visão de mundo; o 'bom Guarani' jamais seria um 'bom Kaingang'. O autor supracitado observa à existência de “um ritmo próprio e uma partitura única” para cada grupo, assim, na sociedade indígena o que vale é a experiência, o percurso histórico. Concordo com o autor que, tais especificidades marcam o pensamento diverso dos indígenas aqui representados– primeiro pelos Guarani e Kaingang, sabidamente de culturas diferentes. Em contato com os indígenas Avá-guarani, observo que o pensamento diverso permanece nesse povo de cultura híbrida, corroborando com Borges (2002), não há possibilidade de pensar em homogeneização dos povos indígenas.

diferença e sem condená-los à desigualdade. Em suma, serem cidadãos em sentido intercultural⁴⁰.

Ao refletir sobre as tentativas de situar os indígenas tendo como parâmetro a América Latina, tais ideias podem apresentar-se de forma essencializada, a partir da sua cosmovisão e da análise de comunidades indígenas. Em países como Brasil, Bolívia, Guatemala e México, apontam para pequenos avanços dos povos indígenas quanto à forma de educação bilíngue e à legitimação de comportamentos simbólicos. Entretanto, quando se analisa a questão das terras indígenas nesses mesmos países, são registradas perdas significativas, dessa forma, a questão da terra no nível mais amplo e também local, ainda merecem ser vista como fator de resistência política.

Assim, não se trata de oposição a cosmovisões indígenas que possam se afirmar frente à questão dos territórios. Considero que as cosmovisões se realizam e se reinterpretam em meio à “lógica descontínua” que rege a administração dos espaços. Contudo, não foi possível me livrar de algumas indagações que emergiram dessas mesmas leituras e a partir do contato com os indígenas envolvidos na presente pesquisa.

Esses pontos observados vão ao encontro das ações dos movimentos pró-índio, que buscam encontrar um denominador comum que possa reforçar a luta pelas comunidades indígenas, localizadas dentro e fora do Brasil. Um grande feito, nesse sentido, seria a manutenção dos processos de interculturalidade. Na atual sociedade, as demandas capitalistas tentam a nivelção, a uniformização do *design* de tantos produtos, procurando também subordiná-los aos padrões internacionais⁴¹.

Vejo que não se trata de romancear o que identifica os indígenas, mas de evidenciar o modo de produção de sua sobrevivência como espaço de cultura, entre lugares dos quais emergem conhecimentos que os identificam e que os diferenciam.

⁴⁰ Tradução minha para: *los indígenas no son diferentes solo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión. Son desempleados, pobres, migrantes, indocumentados, homeless, desconectados. [...] el problema es ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural.* (CANCLINI, 2009, p.53).

⁴¹ A influência do padrão internacional hegemônico, quando analisada criticamente, carrega em si algumas contradições. De um lado, como referências têm-se os Estados Unidos, com todo seu arcabouço tecnológico avançado. Todavia, na seara da língua e da comunicação, os estadunidenses continuam fechados na compreensão de que não precisam de nada além de seu inglês e conservam estratégias de importação linguística por meio da música, literatura, entre outros. De outro lado, as comunidades indígenas com suas limitações à participação das novas tecnologias na busca pela inserção na dinâmica da sociedade, falam, no mínimo, duas línguas, mesclam recursos tradicionais e modernos, e precisam combinar o trabalho pago com o comunitário, à reciprocidade com a concorrência mercantil.

Concordo com Canclini (2009, p. 69), quando registra que “[...] há contribuições da sabedoria, das culturas e das histórias indígenas que podem enriquecer e servir como referência alternativa às maneiras destrutivas de ser ocidentais e modernos”. Enfim, pensar e refletir sobre a ontologia dos indígenas podem ser exercícios relevantes para iniciar uma discussão sobre bases que tenham uma América na qual a pluralidade não empobreça.

No campo da linguagem, então, destaca-se, principalmente, o discurso como possibilidade de se articularem as práticas sociais, objetivando refletir sobre a significação do mundo e das representações⁴² considerando-se que o discurso tem caráter político e ideológico e contribui para a reflexão das identidades sociais.

Observo, assim, alguma convergência do pensamento de Cavalcanti (2006) com os demais autores mencionados nesta unidade do trabalho. Com base neles, reafirmo que a identidade no pensamento do homem contemporâneo é contraditória e fragmentada, com características de incompletude, podendo ser construída na e por meio da língua, ressaltando-se, inclusive, que “[...] a identidade está sempre relacionada ao que não se é, - o Outro. Devemos lembrar que a identidade só é concebível na e através da diferença. [...] A língua nesta perspectiva não seria o elemento central na definição étnica, mas compartilha tal tarefa com a cultura” (CAVALCANTI, 2006, p. 240).

Tomo como base o pensamento da autora supracitada, a identidade cultural corresponde a um conjunto de elementos que distinguem e caracterizam as pessoas por suas diferenças, em uma determinada cultura, e que permitem, assim, pensá-las individualmente. A identidade também pode ser vista como processo em constante mutação, com nuances que vão demonstrando as distinções e semelhanças entre as pessoas, cujo conjunto de elementos vai caracterizando os povos não pelo aspecto que os homogeneiza, mas pelas marcas que os diferenciam uns dos outros, observados, também na comunicação oral.⁴³

O desconhecimento dos processos interculturais indígenas ocorridos com o grande grupo Guarani na referida fronteira conduz a análises genéricas especificamente em relação à questão identitária. Tal entendimento ganhou reforço no interior dos subgrupos que, mesmo

⁴² Os autores já referidos trabalham na perspectiva de tomar por base a interpretação da linguagem, de pensar no conhecimento de mundo das pessoas, em suas crenças, valores, para que, num ambiente cultural auxiliado pela linguagem, possam realizar suas análises com maior clareza.

⁴³ Em relação à comunicação oral no texto de Koch (2008), busquei aporte teórico que auxiliaram articular tais orientações ao processo de comunicação oral e escrita que ocorre entre os indígenas, observei que o discurso tem um papel muito importante na reflexão de suas identidades. Essa observação estendeu-se a diferentes sujeitos: professores, alunos e equipe pedagógica do colégio da aldeia. Nesse cenário as pessoas são envolvidas no processo social, criam novos lugares colocando sua marca como sujeitos desse cotidiano dinâmico, pelo qual perpassam as suas atitudes e as do outro.

conhecendo os processos interculturais dos quais foram protagonistas, resistiram em aceitar que os Avá-guarani pudessem ser diferentes em alguns elementos de sua cultura.

Alguns textos apresentam os Avá-guarani sem considerar suas nuances culturais, tal ideia precisa ser contestada, pois se corre o risco de legitimar um discurso político, no qual o fato se apresentar parte da comunidade do Oco'y, como Guarani do Paraguai, pode deixar dúvidas da legitimidade que esses povos têm sobre o direito a terra.

Conforme já exposto neste texto, Pires-Santos (2004, p. 143), problematizou o termo “*brasiguaio*” a partir da compreensão de identidades híbridas que corrobora no sentido de não se cometerem equívocos com relação ao povo que se autodefine como Avá-guarani.

Nesse sentido, o conteúdo de alguns depoimentos registrados nas entrevistas converge para os apontamentos ora destacados, gerados quando entrevistei um professor da aldeia:

Excerto n. 11 da entrevista com o professor indígena Edegar, 27/11/2011

Nós temos uma mesma cultura e crença, mas temos pensamento divergente, sim, porque ideia qualquer pessoa pode ter ideias diferente. Quanto à etnia, aqui nós somos Avá-guarani, Nhandéva é outro. No nosso curso de formação de professores, temos as quatro etnias, Avá-guarani, Nhandéva, Kaiowá, Mbya, são quatro dialetos diferentes, temos também um descendente de Kaiowá, todos estudando juntos. A gente fala que é importante pesquisar porque nós vemos alguns equívocos nos livros praticados pelos pesquisadores em relação ao nosso povo do Oco'y, nós somos Avá-guarani. A aldeia Anetete, Itamarã, Oco'y, em Diamante do Oeste, e Vy'arenda, em Santa Helena (conquista mais recente), esses indígenas se denominam Avá-guarani, pois todas essas aldeias são oriundas da aldeia do Oco'y.

Os sujeitos mencionados no excerto acima constituem atores de encontros interétnicos e interculturais, embora os referidos subgrupos indígenas possam vivenciar situações semelhantes como a “discriminação e privação”, isso não faz com que se diminuam os conflitos internos entre os mesmos. Nessa direção a diferença cultural encontrada no subgrupo dos Avá-guarani marca as identidades reivindicadas pelos indígenas, porém de acordo com Bhabha (2010, p. 63) “[...] a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexos de traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos, inscritos na lápide fixa”, nem tampouco “concentra-se no problema de ambivalência da autoridade cultural”.

A diferença cultural, ainda de acordo com o autor mencionado, não poderia ser interpretada como uma imposição, privilegiando um campo em detrimento de outro, como se apenas um representasse o significado da cultura, e deixando de considerar que há outras culturas com seus valores. Isso inspira o pensamento do autor pela categoria da diferença e não pela da diversidade cultural.

Bhabha (2010, p. 63) assim contribui com o conceito de “diversidade cultural”:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico - enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria, ética ou etnologia comparativa [...] A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem as noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural e da humanidade. [...] é também a representação de uma retórica radical da separação das culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Na ideia exposta acima o autor faz uma crítica severa ao conceito de diversidade. Marcando a possibilidade de sustentação da fundamentação em análises objetivadas nas diferenças, particularidades que dão às pessoas, sujeitos, suas singularidades.

Nesse contexto, sendo a diferença cultural um processo de significações que possibilitam o entendimento da cultura, como também sobre ela “diferenciam, discriminam e autorizam à produção de campos de força, referência, aplicabilidade” (*op.cit.*, 2010, p. 64), o conceito de diferença cultural tem em si próprio a ambivalência da autoridade cultural, por conta da suposta ideia de supremacia que a cultura produziria durante o processo de diferenciação.

Nesse sentido, as identidades dos indígenas Avá-guarani vão se atualizando também por meio de processos e práticas culturais do passado, (re) significadas no presente. Tais análises permitem-me afirmar que o fato dos Avá-guarani se reconhecerem se autodenominar dessa forma teria uma ligação estreita com as questões territoriais, marcadas pelo trânsito desse povo na região, o que proporcionou os contatos interétnicos.

Assim, no caso dessa pesquisa as identidades dos Avá-guarani foram discutidas à luz de uma mobilidade forçada, fato que acentuou o processo identitário pela convivência intensa com outros símbolos e ícones dos grupos guarani dos países vizinhos, o que imprime particularidades na cultura e na identidade desse subgrupo do Brasil.

Durante o período das visitas realizadas na aldeia indígena foi possível, ouvir histórias concernentes ao trânsito dos indígenas entre a fronteira, por meio não só das entrevistas, mas também nas conversas informais. Dos deslocamentos informados emergiram tonalidades que auxiliaram a compreender as identidades que circulavam naquele local, ao mesmo tempo em que aumentava a complexidade das inúmeras facetas que compunham as identidades dos sujeitos.

Desse ponto de vista, subscrevo o pensamento de Moita Lopes (2002) e Hall (2004), quando chamam a atenção para as identidades no plural, ou seja, para o entendimento de que o sujeito assumirá uma identidade de acordo com as diferentes situações discursivas, emergindo dessas as identidades socioculturais.

Assim, as novas incorporações não ocorrem apenas no campo da cultura, mas também no campo do conhecimento conforme foi visto em Mignolo (2005). Pesquisadores de algumas Universidades têm lançado um olhar mais atento a essa questão, observando que o sistema econômico vigente se articula com os mecanismos de reprodução social objetivando sua manutenção. Tal *lócus*, focado prioritariamente no lucro, não teria interesse em focalizar as culturas e a ideia de comunidade humana fragilizada por suas particularidades culturais em torno de questões afetas às minorias.

Uma vez expostos os processos identitários e culturais que caracterizaram a cultura Avá-guarani, passo a tecer os fios que se entrelaçam na compreensão dos cenários plurilinguísticos e pluriculturais.

SEÇÃO V

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CENÁRIOS PLURILINGUÍSTICOS E PLURICULTURAIS

Nesta *Seção*, defino, inicialmente, o conceito de políticas linguísticas que dará ancoragem para a compreensão de sua organização no âmbito do Brasil, em sua intersecção com o cenário mais amplo da América Latina. Em seguida, relato a história dos Avá-guarani e seus conflitos, articulando-os à consulta e discussão dos direitos indígenas a partir dos seguintes documentos: *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973), *Estatuto das sociedades indígenas* (BRASIL, 1991), *Constituição Federal Brasileira* (BRASIL, 1988) e *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). Essa discussão se embasa teoricamente, em especial, nos textos de Calvet (2007) Oliveira e Mignolo (2005) e Hamel (2000).

Além desse conjunto de documentos, que pressupõe ações educativas, trago as experiências que envolveram os conceitos de letramento e multilinguismo ocorridos na aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Finalmente, apresento o Projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena-Núcleo do Território Etnoeducacional Nordeste I, situado no Estado da Bahia, na cidade de Salvador, como um caso de efetivação de uma política linguística promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

5.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: DO MONOLINGUISMO AO PLURILINGUISMO

Hamel (1993, 2000) chama a atenção para as limitações e controversas entre diferentes pesquisadores em relação à compreensão dos conceitos de política e planejamento linguístico. Frente a esse desafio, o autor, a partir da leitura que faz de Gluck (1981), propõe que se entendam políticas de linguagem “em um sentido amplo, como processos históricos de mudanças linguísticas nas quais intervêm tanto instituições como outras instâncias e forças de relevância social” (HAMEL, 1993, p. 19), incluindo como fundamentais as relações que os falantes tecem tanto com sua própria língua, quanto com aquelas com as quais convive, bem como destacando a intervenção deliberada do Estado.

Calvet (2007), ao historicizar os conceitos de planejamento linguístico (*language planning*) e política linguística, afirma que a denominação “planejamento linguístico” foi

utilizada pela primeira vez por *Einar Hauger* em 1959, quando esse autor tratou dos problemas linguísticos na Noruega após a colonização dinamarquesa, com a finalidade de reestruturar a língua norueguesa. Já a noção de “política linguística” apareceu paralelamente em inglês (utilizada por Joshua Fishman em 1970), em espanhol (nos estudos de Rafael Ninyoles em 1975) e em alemão (no trabalho de *Helmut Gluck* de 1981). Todos os autores mantiveram uma relação de subordinação entre esses conceitos, concebendo que o planejamento é tomado como uma aplicação da política linguística.

Ao atualizar e discutir esses dois conceitos, Calvet (2007, p. 11) afirma que, em todas as épocas, o homem buscou legislar sobre as línguas, sendo que o poder político sempre procurou privilegiar e impor uma língua em detrimento das demais. Para o autor, o binômio política linguística (expressão usada no sentido de “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades”) e planejamento linguístico (expressão referente à implementação das políticas linguísticas) é inseparável e está relacionado às questões políticas de cada época. Conseqüentemente se articula tanto às relações de poder (política), quanto às ações (planejamento).

O autor considera ainda que esses conceitos são muito recentes e englobam apenas em parte as práticas antigas em relação às línguas. Estão presentes em todo o mundo, acompanhando os movimentos sociais e políticos, motivo pelo qual é imprescindível lembrar “os laços estreitos entre línguas e sociedades” (CALVET, 2007, p. 156).

Ainda segundo esse autor, as ações de intervenção do homem sobre a língua contaram com a participação do poder público, cuja função consistia em arbitrar qual assumiria a posição de língua dominante, configurando um desenho em que, muitas vezes, o Estado impôs à maioria a língua de uma minoria. No Brasil, por exemplo, país em que predomina o mito do monolinguismo, de acordo com Oliveira (2003, p. 7), são falados 210 idiomas:

As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o *tikuna*, o *yanomami*, o *kaináng*, e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multicultural.

E é importante acrescentar ainda a língua brasileira de sinais (LIBRAS), co-oficializada pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, além da Língua de Sinais Kaapor Brasileira⁴⁴.

O apagamento dessas e de outras línguas aqui não mencionadas faz com que grande parte da população naturalize ideias equivocadas, não reconhecendo o país como plurilíngue, o que leva pesquisadores e também professores a tratar das questões linguísticas apenas em termos de variação da língua portuguesa. Buscando um posicionamento contrário, marcadamente nas últimas décadas, as políticas linguísticas têm sido alvo de estudos impulsionados pelos movimentos sociais que carregam preocupações com questões de pluralidade linguística e cultural em relação às minorias, entre essas, as indígenas.

Isso derruba o mito da língua única, redesenhando o conhecimento acerca do contexto das línguas brasileiras para o reconhecimento das línguas indígenas, de sinais, de imigração, de quilombolas, de transfronteiriços, etc. No embate pelo espaço que cada uma ocuparia na sociedade e pela necessidade de articular os interesses e aspirações dos segmentos linguísticos, o cenário evidencia a demanda por uma organização que objetive o planejamento de políticas públicas com vistas à complexidade linguística.

As discussões que envolveram os estudos sobre o *status* que as línguas deveriam ocupar nos diferentes espaços fundamentam a ideia de que, embora esse conflito seja oriundo do século passado, continua movimentando debates acalorados devido ao seu entrelaçamento com as questões que implicam poder e dominação das classes minoritárias. Nesse sentido, recupero, no item seguinte, a história dos Ava-guarani, buscando relacioná-la não só ao contexto brasileiro, mas também às discussões da América Latina.

5.2 CONTEXTUALIZANDO OS POVOS INDÍGENAS DE SANTA ROSA DO OCO'Y NO CENÁRIO BRASILEIRO E NO CENÁRIO DA AMÉRICA LATINA

Na apresentação do primeiro *Atlas Sociolinguístico dos Povos Indígenas da América Latina*, coordenado e editado por Inge Schira (UNICEF, 2009, p. 3), explica-se que este foi concebido a partir de suas questões: a primeira, ligada à defesa da necessidade de se refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os povos indígenas da América Latina, considerando

⁴⁴Urubu-Kaapor é nome de uma tribo do Estado do Maranhão, dentre outros nomes, também são conhecidos como Ka'apor. Língua de origem Tupi-guarani. O grupo Urubu-Kaapor, devido ao seu elevado número de indígenas surdos, já tem sua Língua de Sinais Kaapor Brasileira–LSKB.

que não há homogeneidade aí entre as culturas, muito embora estejam no mesmo continente; a segunda, apoiada na importância que teve para os povos indígenas da América Latina a aprovação, em Assembleia Geral das Nações Unidas, da *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (UNIC, 2007), validando-o como um instrumento importante para a promoção das relações entre esses povos e a sociedade e garantindo aos indígenas direitos individuais e coletivos por conta de reconhecê-los como pertencentes a uma etnia.

De acordo com o referido *Atlas*, a população indígena dos 21 países da América Latina em toda sua extensão compõe-se de 479.824.248 indígenas, sendo que Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Venezuela, Suriname e Guiana Francesa totalizam um contingente de 247 povos de diferentes etnias. Em toda a América Latina, há 522 povos indígenas. Ainda nesse documento, os Guarani estão registrados como povos de fronteira. O Brasil aparece com três etnias: Guarani Nhandeva, Guarani Mbya e Guarani Kaiowá. Em relação à língua usada, 44 povos utilizam o castelhano e 55, a língua portuguesa. Das quatrocentos e vinte línguas em uso na América Latina, cento e três (24,5 %) são fronteiriças.

Sobre a população indígena latino-americana, emerge o debate acerca das políticas objetivadas no movimento pró-indígena. Mignolo (2005), Hamel (2000) e Canclini (2009) alertam para a existência de um processo de colonialidade em meio à modernidade. Com base nessas leituras poderia ser visualizado, sim, o fenômeno de “colonização” agindo pela imposição da língua e da cultura. Nessa direção, o domínio do colonizador transcenderia os limites geográficos e passaria a moldar os sujeitos à cultura dominante.

Historicamente, o intuito desbravador com o qual os colonizadores vieram do ocidente europeu, representados por Portugal e Espanha, rumo às terras do Brasil, permaneceu ativo e impulsionou o movimento pela expansão do que hoje se denomina território brasileiro. Essa atividade representou a necessidade emergente de modernidade da Europa, possível a partir da execução do projeto de colonialidade das Américas. Esse fato, também conhecido como “missão colonizadora”, chegou à América latina trazendo consigo sua cultura e deixando a sua marca nos povos indígenas que no Brasil habitavam.

Saviani (2008), na obra *Ideias pedagógicas no Brasil*, concorda com a perspectiva do processo colonizador no Brasil. Muito embora o autor não faça menção à “colonização epistemológica”, assim como o faz Mignolo (2005), Saviani (2008) discute o período de colonização no Brasil e sua influência ocidental na educação, no conhecimento e na cultura

indígena realizada pela Companhia de Jesus⁴⁵. O autor afirma que, antes do trabalho dos jesuítas, a educação da criança indígena era espontânea e integral: o menino aprendia a arte da caça com o pai e a menina a semear, plantar, colher e fiar com a mãe. Era na prática social que se iniciava o trabalho de assimilação das necessidades do grupo e se aprendia que o trabalho era uma forma de atender a interesses comuns. Contudo, esse princípio educativo foi alterado pelos jesuítas, sendo substituído por um ensino de cunho pedagógico e com o olhar voltado para o molde cultural e econômico da Europa, “centro” dominante no período.

Também Mignolo (2005) argumenta na mesma direção, quando evidencia a importância do ensino na alteração das estruturas de poder mundo/moderno/colonial e salienta que, na contemporaneidade, ainda há colonização, embora silenciosa, influenciando a construção do conhecimento.

A chamada missão colonizadora, originada na Europa, criou para si mesma a imagem de “centro” que atravessou gerações. Dessa forma, embora as relações econômicas pós-Segunda Guerra tenham mudado o desenho do cenário econômico mundial, favorecendo os Estados Unidos da América, o olhar, quando se tratava de educação, cultura e ensino, ainda se voltava para Europa. Tal concepção “eurocêntrica” foi sendo lentamente alterada à medida que a potência econômica representada pelos EUA se consolidava. Com isso, outro ciclo colonizador emergiu em meio às relações sociais.

Concordo com Mignolo (2005), quando defende que a modernidade contém em si formas de colonização, o que torna relevante instrumentalizar politicamente as minorias para romperem com o senso comum de que seriam possíveis composições homogêneas, desconsiderando as configurações geopolíticas com suas diversidades de ideologias. Para o autor, as mudanças provocadas pelo processo de colonização refletiram na maneira de compreender as missões civilizatórias e como elas se organizaram de Sul ao Norte das Américas, influenciando a configuração da latinidade contemporânea.

O processo de colonização e modernização aponta para o momento que o “hemisfério ocidental” alterou as estruturas de poder do mundo moderno colonial e implantou, na contemporaneidade, a gênese da colonização⁴⁶. Segundo Hamel (2000), a educação indígena ganhou recentemente um significativo reconhecimento nos debates políticos, que influenciou

⁴⁵ A Institucionalização da pedagogia Jesuítica ou o *Ratio Studiorum* emerge juntamente com a organização da Companhia de Jesus no Brasil em 1549-1759. Saviani (2008) discute a atuação dos jesuítas pautada pelos avanços e retrocessos realizados na educação do período colonial.

⁴⁶ De acordo com Mignolo (2005), o México resistiu a esse processo e hoje possui uma das maiores organizações da América Latina em relação ao número de instituições indígenas.

a decisão de países da América Latina a terem programas específicos para a população indígena. O referido autor menciona também os avanços da política linguística brasileira introduzida por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Fazendo referência à nossa Constituição, Hamel (2000) afirma que há em curso o reconhecimento dos direitos dos indígenas, da utilização de língua própria, da posse da terra, nas mais diversas áreas: jurídica, socioeducativa e cultural. Sobre a Colômbia, informa que apenas um 1% da população é composta por indígenas e que o país tem um plano arrojado de leis no campo da educação. A relevância na Bolívia refere-se ao avanço dos povos indígenas ocorrido no final dos anos de 1990, quando a interculturalidade se tornou texto de Lei. Ainda segundo o autor, a Guatemala apresenta avanços nas negociações pela paz, o que não se fazia há aproximadamente 35 anos. Como consequência dessas conquistas, ocorreu o fortalecimento político-cultural dos povos de indígenas da América Latina. O cenário nesses países é tido como um referencial a ser seguido pelos povos indígenas de outras partes da América Latina.

O Movimento Pró-Índio na América Latina se expandiu e, nesses cinco séculos que marcaram a história de colonização do território brasileiro, possibilitou que emergissem críticas à imposição da figura europeia aos indígenas e ainda aos processos de subalternização dos grupos marginalizados, como os afrodescendentes e outras minorias.

Contribuindo para o fortalecimento das minorias no Brasil, em particular os indígenas, César (2002) lembra as comemorações do 500º Aniversário do Descobrimento do país, na obra *Lições de abril*, em que critica a forma como foram conduzidas as comemorações em Porto Seguro, na Bahia, porque não tiveram os indígenas como protagonistas. Na ocasião, os indígenas foram tratados como figurantes quando, historicamente, deveriam ter o papel principal. O pensamento da autora chama a atenção para a relevância de se considerar sob qual perspectiva as opiniões foram expressas: a do colonizador ou a do colonizado? Historicamente os conflitos e os processos de luta pelas terras indígenas teriam suas raízes ainda no processo colonizador das terras brasileiras.

Essas reflexões trouxeram a esta tese o espaço que os indígenas latinos têm ocupado no âmbito mais amplo, sem perder de vista as questões locais como parte desse todo. A discussão sobre a posição do indígena no cenário da América Latina auxilia na compreensão do significado das lutas que envolveram os indígenas, os fazendeiros e a Usina de Itaipu no período da desocupação das terras. Assim, sirvo-me de um jargão utilizado na área - “Era

pouca terra para muito índio” – para dar a tônica dos embates que se ergueram para decidir quem ficava com a terra indígena⁴⁷ às margens do Rio Paraná, no Oeste do Paraná.

Assim, na sequência, teço reflexões acerca de alguns conflitos pela manutenção das terras e da língua que permearam a história dos Avá-guarani da fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

5.3 OS CONFLITOS MATERIALIZADOS NA DESOCUPAÇÃO DAS TERRAS DOS AVÁ-GUARANI

A região de fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, como já afirmado neste texto, é um espaço de migrações e conflitos gerados por atores diversos, no qual muitas histórias são contadas por pessoas oriundas desses três países. Nesse contexto, cada sujeito esboça um olhar e desenha seu próprio cenário. Nas décadas de 1970 e 1980, baseados nos depoimentos dos indígenas e também na literatura disponível, foi possível compreender os conflitos e seus desdobramentos entre os Avá-guarani e os idealizadores de uma das maiores usinas do mundo, a Itaipu Binacional. Nessas duas décadas, instalaram-se modificações significativas na região de fronteira entre os três países. Assim, discorro neste momento sobre o território aí ocupado pelos Avá-guarani. O espaço em questão inicialmente foi denominado pelos próprios indígenas de Jacutinga. Localizava-se próximo aos rios Oco’y, Bela Vista, Guaviró e Passo Cuê. Na década de 1980, os Avá-guarani se instalaram entre os rios Oco’y e o arroio Jacutinga, no limite dos municípios de São Miguel do Iguaçu e de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná (GERMANI, 2003).

Evidencio que, tanto no texto de Germani (2003), quanto no texto de Conradi (2009), registra-se que não se fez menção à presença dos Avá-guarani na literatura escrita desse período, pois ainda não se reconhecia o subgrupo de Avá-guarani, mas apenas os Mbya, Nhandéva e Kaiowá. Entretanto, segundo o cacique, muito antes da década de 1970, eles já transitavam nas terras das três fronteiras. O fato de não encontrar menção do referido subgrupo causou-me estranhamento, deixando a impressão de que sua historiografia ainda estava sendo construída. O cenário pode ser mais bem compreendido nas palavras do cacique Daniel:

⁴⁷Ver Anexo C – Terra Indígena de Oco’y em São Miguel do Iguaçu, Estado do Paraná (PR).

Excerto n. 12 da entrevista com o cacique Daniel, em 20/11/11

Em 1982, aqui no Brasil, os Avá-guarani não tinham terra demarcada, era o processo de colonização, vinham os fazendeiros e nós, os índios corriam e atravessávamos o rio, não tinha para onde correr, mas no Paraguai tinha uma aldeia demarcada que era a Acarai. Eu morei lá também por nove anos, os outros também passaram para lá. Os daqui passaram para lá e quando demarcaram as aldeias do lado do Brasil, o povo Avá-guarani veio para cá, para a aldeia do Oco'y. Na verdade somos pioneiros, daqui do Brasil, os Avá-guarani.

O trânsito dos Avá-guarani na fronteira entre Brasil e Paraguai foi marcado pela fuga dos conflitos entre os indígenas e os fazendeiros. Estes pressionavam os primeiros a saírem de suas terras. Outra razão pela qual em parte seria explicada a fuga para o Paraguai seriam os conflitos gerados pela construção da Usina de Itaipu em seu território.

Para além da fuga, o trânsito dos indígenas seria visto como processo de imigração, pelo qual o subgrupo de Avá-guarani rotineiramente se deslocava entre as aldeias dos estados do Brasil. Em determinadas épocas do ano, saíam para conhecer os povos irmãos, o que estava relacionado ao interesse por uma nova organização social, que pudesse lhes oferecer uma oportunidade de melhores condições de vida⁴⁸.

Faz-se oportuno lembrar que a discussão sobre os legítimos donos da terra já estava posta no texto do *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973), que assegurava o direito aos indígenas de permanecerem em suas terras.

Sobre o direito à terra e, de acordo com esse mesmo *Estatuto*, lê-se, no Artigo 20:

[...] somente caberá à remoção de um grupo tribal quando de todo impossível ou desaconselhável a sua permanência na área sob intervenção, destinando-se à comunidade indígena removida, área equivalente à anterior, inclusive quanto às condições ecológicas. (BRASIL, 1973, p. 5).

As propostas feitas pela Itaipu aos Avá-guarani inicialmente não contemplavam o texto da Lei, em especial o conteúdo do Artigo 20, configurando, assim, uma situação complexa: além de não se ofertar aos indígenas áreas equivalentes à anterior, as terras às margens do Rio Paraná eram de preservação permanente e com apenas um terço agricultável, descumprindo a determinação do *Estatuto*, ponto sob o qual os indígenas teriam direito de se

⁴⁸ Pode-se afirmar que não houve deslocamento por forças da natureza, mas pela opressão do homem. Atualmente, os deslocamentos dos Avá-guarani acontecem por motivos diversos, desde modificações nos grupos familiares, formação de novas lideranças e outras aldeias, e até mesmo pelo esgotamento do ambiente ecológico.

pautar quando da reivindicação de seus direitos. Nas palavras do cacique da aldeia de Santa Rosa do Oco'y.

Excerto n. 13 da entrevista com o cacique Daniel, em 12/11/2011

Eram 251 hectares, e o número de famílias que aqui estavam ultrapassavam o permitido por lei, assim foram realizadas várias reuniões com todas as famílias e, por decisão do grupo, algumas famílias se ofereceram para ir para outra terra. Para isso, um novo espaço em Diamante do Oeste foi conquistado, como resultado de uma luta de 15 anos, que começou em 1982 e terminou em 1997. Os indígenas, foram pessoas se disponibilizaram a ir de livre vontade, foram 37 famílias inicialmente, todas Avá-guarani. Para sair, foi após muitas reuniões, nas quais não havia conflitos, reuniam-se eu, os indígenas e as lideranças da comunidade do Oco'y, cumprindo as normas do grupo. Quando chegaram lá no Añetetê, eles tiveram autonomia de formar uma nova comunidade, inclusive, lá, tiveram outra organização, [...] tudo seria independente, temos tudo separado, escola e saúde. A primeira aldeia oriunda do Oco'y foi Añetetê (1997) e depois foi conseguida outra terra para a qual foi dado o nome de aldeia de Itamarã (2006). Para lá foram 16 famílias, todas com o apoio da FUNASA, Itaipu e FUNAI. Essas famílias foram saindo porque 251 hectares é pouco espaço para produzir o sustento para todos. Temos que respeitar o limite de 90 famílias aqui no Oco'y.

Nesse período, a Itaipu empreendeu uma investigação questionando a identidade dos Avá-guarani e encomendou à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) um laudo antropológico. Esse laudo foi organizado por Célio Horst (1981) e constituiu uma perícia antropológica, gráfica e demonstrativa da identificação étnica dos habitantes, a fim de investigar quem verdadeiramente seriam os Avá-guarani e, por conseguinte, se teriam direito à terra. Nesse documento, foi registrado que apenas cinco famílias, das 13 que existiam então, seriam Avá-guarani. As demais foram desconsideradas pelo estudo por não possuírem as características, não especificadas, que os enquadrariam como indígenas Avá-guarani legítimos. Portanto, estariam destituídas do direito à terra (GERMANI, 2003).

As discussões se estenderam, a mobilização dos indígenas foi gradativa e, entre uma série de medidas tomadas pelos Avá-guarani, destaco a iniciativa do grupo de enviar, em 1986, uma carta ao Banco Mundial, órgão financiador da Usina Hidrelétrica de Itaipu, comunicando como foram feitas as negociações da desocupação das terras Avá-guarani por parte dos administradores. A carta, com quatro páginas de relatos da comunidade indígena, continha 58 assinaturas. Nesse documento, ficou evidente que o grupo compreendia o grau de responsabilidade do Banco Mundial no processo de financiamento da obra, bem como se marcou o reconhecimento de quanto essa organização financeira prejudicou os indígenas, os agricultores da região e o meio ambiente.

De acordo com Conradi (2009), muito embora a Itaipu estivesse negociando com os Avá-guarani de forma amistosa, o sentimento dos indígenas foi expresso na carta enviada ao Banco Mundial, da qual saliento: (1) 1.500 hectares de terra foram usurpados dos indígenas, (2) eles foram submetidos à violência por ocasião dos conflitos, (3) houve desrespeito à cultura deles, uma vez que houve reconhecimento pela FUNAI de índios no Oeste do estado do Paraná, o que foi desconsiderado pelo laudo antropológico, que registrou não existirem aí indígenas brasileiros, mas sim paraguaios, (4) houve pressão da Usina de Itaipu para os indígenas aceitarem a oferta de 231,8870 hectares de terra, considerados pelos Avá-guarani inadequados às suas necessidades e à manutenção da sua cultura, 5) constatou-se a falta de receptividade ao diálogo por parte dos dirigentes da Itaipu, (6) a situação indefinida da reserva, por conta de a Itaipu não ter demarcado a terra, ocasionou conflitos com os colonos do entorno da aldeia.

Em resposta a essa carta, em 1987 foram enviados ao Brasil dois funcionários do Banco Mundial, ligados ao meio ambiente, para investigar as questões apresentadas. A apuração dos fatos resultou em um relatório com parecer favorável aos indígenas em vários aspectos, registrando, inclusive, medidas que deveriam ser tomadas. O cacique vigente, membros da comunidade Avá-guarani, FUNAI, Eletrobrás e Banco Mundial se reuniram para discutir a questão.

Com a carta ao Banco Mundial, a Usina ficou em evidência na comunidade civil e passou a ser alvo de críticas de diversas instituições nacionais, como da Comissão Pró-Índio de São Paulo, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e de outros órgãos que se posicionaram contrários ao ideal do Banco Mundial e favorável à questão indígena. Essas mesmas instituições nacionais cobraram ações comprometidas com a comunidade Avá-guarani. Em meio ao debate, pressupõe-se que, a partir da referida reunião, um melhor atendimento foi dado à questão indígena por parte dos dirigentes da Usina de Itaipu, conforme relata Conradi (2009).

A relação entre a Usina e o povo Avá-guarani continuava sendo necessária, tendo em vista a reivindicação dos indígenas. Em resposta às negociações, a organização ofereceu outras áreas de terra, que não respondia aos interesses do grupo. Na verdade, o povo indígena visava a uma área de 5.000 hectares do Parque Nacional do Iguaçu. Contudo, essa notícia não foi bem recebida pelas autoridades governamentais.

Os conflitos se mantiveram focalizados na ligação que os Avá-guarani tinham com a terra do Oco'y. A permanência do subgrupo na terra estava relacionada aos valores culturais ali construídos. Isso pôde ser percebido quando a FUNAI passou a fazer a transferência dos

indígenas para a outra terra. Como modo de resistência, parte das famílias retornava à aldeia do Oco'y, ao seu local de origem. Diante disso, observo que o fato de o laudo antropológico ter desqualificado parte do grupo como indígenas Avá-guarani não-legítimos desconsiderou também, a hibridação que constitui o povo brasileiro e os processos interculturais ocorridos na fronteira. Mesmo assim, não impediu que, aos poucos, os indígenas fossem se juntando aos seus parentes na referida aldeia.

A resistência marcada pelo grupo evidenciou que a luta pela permanência nas terras transcendia a fronteira do real e avançava para o mundo espiritual, no qual a reza aos ancestrais tinha lugar reservado. Isso envolvia os laços afetivos dos indígenas com as terras, pois um antigo cemitério da aldeia também os fazia mais apegados ao local. Além disso, *“o povo tinha plantado, tinha casinha e não queria deixar, e a gente lutou para que essa aldeia fosse demarcada e passasse para União em 2006 e decretada área indígena. Agora ninguém tira mais nós daqui”* (CACIQUE DANIEL, 12/11/2011).

As negociações buscavam uma solução que atendesse à comunidade de indígenas e, em 1982, levaram a Itaipu a oferecer as terras às margens do reservatório, onde os indígenas seriam reassentados. E, sobre sucessivos desencontros nas negociações entre Itaipu, FUNAI e Avá-guarani, sob embates acalorados, os indígenas seguiram até o reassentamento às margens do lago de Itaipu, numa estreita faixa de terra. Essa comunidade ficou conhecida como reserva indígena de Santa Rosa do Oco'y, sob a guarda da FUNAI.

No que se refere ao contexto da construção da Usina, compreendo que, durante o período, a desocupação das terras indígenas não foi tratada como emergencial, pois o foco estava dirigido à grande obra. Apenas com a aproximação da data da abertura das comportas da Usina, a Itaipu e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) se uniram para pensar em como reassentar as famílias de indígenas em outro local.

De acordo com Conradi (2009), a pressão pela aceitação da terra, exercida pela Itaipu foi desgastante, pois a negociação não ocorreu da forma como os indígenas desejavam e tinham direito. A luta dos indígenas era pela reocupação e recuperação de seu território tradicional, no Oeste do Paraná. Assim, ficar com uma faixa de terra localizada em uma área de proteção ambiental permanente com pouca extensão agricultável e à beira do lago da Itaipu seria uma decisão estratégica dos Avá-guarani. Naquele momento, restava aos indígenas ficarem juntos pelo fortalecimento e manutenção da cultura, pois unidos formavam uma sociedade diferenciada: os Avá-guarani. A perspectiva de juntar esse subgrupo para discutir coletivamente novas possibilidades, a fim de recuperar o território perdido, manteve o cacique e mais duas forças em contato: a Itaipu e a FUNAI.

De acordo com o cacique, o povo da aldeia foi sempre Avá-guarani. Embora tivesse transitado pelo Paraguai, a maioria já morava aqui e só foi embora na época da construção da Usina. No período, em um ato de desespero, os indígenas atravessaram o rio e se abrigaram nas terras do Paraguai. Depois, quando viram que as terras foram demarcadas, começaram a retornar para a aldeia do Oco'y. Algumas famílias tinham aqui os avós e enfim se reuniram depois de muitos anos na referida aldeia. No entanto, algumas famílias ficaram no Oco'y e resistiram, lutando pelo direito de permanecer em suas terras, como se fosse possível revogar a decisão da União de construir a grande hidrelétrica.

De acordo com Conradi (2009), os indígenas colocados na pequena faixa de terra margeada pelo lago da Usina, no período em questão, passaram por uma situação de precariedade. De um lado da aldeia, o terreno sofreu com a erosão, o que afetou a subsistência, comprometendo o plantio. De outro lado, os indígenas padeceram com as relações conflituosas com os agricultores que viviam no entorno da aldeia, pressionando-os a sair. A área do novo assentamento trouxe alguns problemas de saúde aos Avá-guarani, como a malária e outras doenças por conta da água de um lado, e da terra contaminada com os agrotóxicos utilizados pelos agricultores, de outro lado. Destarte, fundamentada na frase “aqui nós nos entendemos”, dita pelo cacique, percebi que os conflitos foram resolvidos em âmbito local.

Algum tempo depois, a microcomunidade do Oco'y passou a não sofrer mais pressão de fazendeiros, mas teve outros enfrentamentos, como a luta pela subsistência, considerando a pouca terra que circundava a aldeia. As negociações continuaram tendo sempre como pano de fundo a recuperação da mesma extensão da antiga área de terra alagada. Todavia, a cada momento, surgiam questões emergenciais, como adequar o número de indígenas à terra que foi destinada a eles. Para isso, foram providenciadas outras áreas para novos reassentamentos, conforme discorro a seguir.

Nos dias atuais, duas áreas foram demarcadas e já possuem uma estrutura organizacional independente. Cada uma das comunidades conta com seu cacique: a aldeia de Diamante do Oeste - Añetê- tem aproximadamente 75 famílias; a aldeia de Itamarã, 26 famílias, cujas terras já foram compradas. No ano de 2011, a aldeia de Santa Rosa do Oco'y era composta por 145 famílias. Isso significa que ainda há um excedente de pessoas residindo no local, pois o número adequado seria de 90 famílias. Esse fato demonstra que o trânsito entre os Avá-guarani na fronteira deve continuar e uma nova área, denominada Vyarenda, seria a mais nova comunidade indígena a ser demarcada. Sua organização está em andamento.

O cenário relatado por Conradi (2009) atualmente se encontra modificado, pois, à beira do lago da Itaipu, há uma mata ciliar e o lago não é poluído. Tal melhoria tem sido alavancada pelos Projetos Sociais em parceria entre indígenas Avá-guarani e a Itaipu Binacional, que atuam em cinco frentes. Embora sejam iniciativas relevantes, ainda não conseguem atender: (1) melhoria de infra-estrutura, (2) incipiência da produção agropecuária, (3) fortalecimento da diversidade cultural, (4) estímulos de formação de parcerias, (5) segurança alimentar e nutricional.

Esses projetos auxiliam a promover a autossustentação dos membros da comunidade indígena de Santa Rosa do Oco'y. Embora a questão econômica de geração de renda na aldeia seja complexa, o quadro de negociações entre a Hidrelétrica e os Avá-guarani apresentou melhoras consideráveis nos últimos anos. A aldeia do Oco'y é um local emblemático, que marca a resistência do povo e que constitui sua identidade cotidianamente pelo contato intercultural com os povos indígenas das três fronteiras.

Dessa forma, ao analisar o subgrupo indígena Avá-guarani do Oeste do Paraná e sua relação com o espaço geográfico ocupado, não cabe mais dizer que existe uma dependência ou relação de subsistência com a caça e a pesca nativa, porque a terra a eles destinada é pobre em tais recursos. Os indígenas buscaram novas formas de sobrevivência junto aos referidos Projetos Sociais desenvolvidos na aldeia.

Atualmente, os indígenas da aldeia de Santa Rosa do Oco'y reivindicam, além das terras que já pertenciam a eles, o direito à cidadania e o direito a serem consultados nas tomadas de decisões, conforme propõe a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

A situação exposta sobre a contenda pela terra não pode ser tomada como parâmetro, quando nos referimos aos povos indígenas do país porque a realidade vivida pela aldeia do Oco'y está longe de ser uma referência de conquista e manutenção de terras. Afinal, a perda da extensão de terra Avá-guarani foi significativa.

As negociações com a finalidade de se conseguir maior espaço para os indígenas da referida aldeia não deverão terminar tão cedo. Elas apenas alcançaram algum momento histórico de satisfação de uma necessidade suprida. Com esse entendimento, passo a discorrer sobre como os indígenas foram contemplados nos textos das principais Leis nacionais.

5.4 O PERCURSO DO INDÍGENA PROPOSTO PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O CAMINHO TRILHADO PELOS AVÁ-GUARANI

Ao lembrar a luta empreendida pelos indígenas do Oco'y e seus avanços por meio das principais leis, chamo a atenção para a inserção dessa aldeia no âmbito da sociedade globalizada, com acesso aos computadores e a outros meios de comunicação que possibilitam uma multiplicidade de percursos no mundo moderno.

Nesse sentido, é importante contextualizar como foram discutidos os direitos dos indígenas à luz dos documentos que versam sobre as políticas linguísticas, identificando preocupações que vão desde a cultura até a manutenção das terras, embora sempre priorizando as questões voltadas para educação, cultura e a formação de professores.

Agregadas a defesa dos direitos dos indígenas propostos pelo Conselho Nacional de Política Indigenista (cujo Projeto de Lei data de 2008), estão às organizações não governamentais representadas por pesquisadores em universidades públicas que lutam para melhorar a qualidade de vida desse segmento social.

Segundo consulta à Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI, 2007), esse é um órgão de representação significativa no Brasil e revela-se como um forte instrumento na luta em prol dos indígenas, pois visa promover debates com possibilidade de sugerir formulações e implementações na vida desses povos.

A CNPI anuncia um cenário de política indigenista brasileira preocupante e direciona um debate com três frentes. A primeira diz respeito à própria *Constituição Federal* (BRASIL, 1988). A questão estaria centrada em rever a Carta Magna, pensando no indígena do século XXI e nos pressupostos que o atendessem.

A segunda frente é voltada para a reflexão sobre a FUNAI, órgão coordenador da Comissão, considerado um órgão frágil, desvalorizado, politicamente instável e despreparado para tratar das questões do indígena com propriedade. Por fim, a terceira frente é dedicada à interação para a realização dos trabalhos entre a CNPI e os povos indígenas, considerando uma comunicação necessária e produtiva.

Na esteira dos movimentos periféricos pró-indígenas, as discussões vão tomando corpo, visando chegar a compor o rol das leis.

Nas Universidades e instituições afins. Essa frente se concretizou com o nome de Grupo de Trabalho da Comissão de Assuntos Indígenas da Associação Brasileira de Antropologia e de Políticas Públicas para as Culturas Indígenas.

Criado pelo Ministério da Cultura, em 18 de abril de 2005 (Portaria MINC n. 62, de 19 de abril de 2005), é coordenado pela Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID) e reúne representantes de organizações indígenas.

As discussões desse grupo de trabalho (GT) revelaram competência e sensibilidade em reunir aspectos significativos, se não os mais relevantes, das políticas indigenistas, para que os pesquisadores pudessem disseminar suas ideias sobre uma sociedade mais justa em relação a essas comunidades. Nesse sentido, as contribuições do GT apontam propostas de políticas indigenistas emergentes, conforme registra Lima (2008, p. 63):

1-Fortalecimento das manifestações culturais indígenas, com a expectativa de que o Ministério da Cultura, em uma atitude inovadora e solidária, propicie apoio material e político às iniciativas concretas das comunidades, expressando sua fé nos valores e instituições centrais desses povos, 2 - Luta contra o preconceito e promoção de campanhas de divulgação e valorização das culturas indígenas, que situem os povos indígenas não como objeto colonial, mas como sujeitos históricos, em busca de melhores condições de vida e de espaço político próprio, adequado para o exercício da sua cidadania diferenciada, 3 - Rompimento com a marginalização dos povos indígenas em relação ao acesso aos bens culturais do país, não só à sua própria cultura e a de outros povos, mas também a toda e qualquer produção cultural e artística em todas as áreas, como literatura, cinema, artes plásticas, música, dança, teatro, fotografia etc., e 4 - Elaboração de uma política cultural indígena em parceria com os povos indígenas, cabendo ao Ministério da Cultura propor uma metodologia de atuação, contemplando a interlocução com as representações legítimas, concretizada na criação do GT.

Os estudos acima demonstraram a importância de contextualizar a existência de movimentos indígenas do presente, abrindo novos caminhos, inspirando pesquisadores mais jovens a refletir sobre a questão. Dessa forma, resgatar as conquistas desse segmento minoritário, por um lado, reforça continuamente os direitos constitucionais e, de outro, dá força à resistência. Resistir ao tratamento desigual atribuído aos povos indígenas marca a disseminação de práticas de pesquisa críticas, nas quais a cada fala se tem como objetivo romper com o senso comum e com a ideia que ainda persiste de se conceber o indígena como alguém estagnado e afastado da dinâmica social.

As políticas públicas nacionais e locais observadas nos documentos oficiais que fazem parte do escopo deste trabalho e já mencionados antes precisam que haja envolvimento das pessoas de uma comunidade para que a referida política se cumpra no âmbito para o qual cada uma foi normatizada. Assim, pressuponho que as políticas públicas indigenistas possam ser cumpridas e efetivadas, de tal forma que, ao clamar pela lei, as pessoas também amparem a educação indígena e assumam o compromisso de levar adiante os projetos e as iniciativas propostas tanto por pesquisadores, quanto pelo governo.

Em relação aos efeitos dessas leis, as lideranças do povo Avá-guarani, representadas pelo seu cacique, observam em seu cotidiano como essas políticas, elaboradas em âmbito

nacional, repercutem na comunidade da aldeia. Os Avá-guarani, em sua maioria, têm uma forte presença política e o que pregam as políticas tende a ser reivindicado quando elas não se efetivam. Além disso, os debates sobre políticas⁴⁹ públicas para os povos indígenas é temática próxima dos professores indígenas do Oco'y.

No tocante aos direitos dos indígenas contemplados nos documentos oficiais, utilizei a cronologia histórica para estabelecer uma organização mais didática e menos linear. O *Estatuto do Índio* teve sua aprovação na década de 1970, pela Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, e ainda hoje tem seu espaço nas discussões, porque dialoga com o texto da *Constituição*. Um dos pontos polêmicos desse documento foi à intenção de integração dos indígenas à sociedade, conforme exposto como objetivo inicial: “[...] preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p.1). Essa política tem marcas homogeneizadoras, pois não revela preocupação com as diferenças culturais entre o indígena e o não indígena. Tal pressuposto ainda é criticado pelas pessoas engajadas nos movimentos pró-índio porque esse equívoco de tentar tornar o indígena um homem não indígena ainda perpassa as ideias de pessoas que ignoram a cultura e o universo indígena. A efetivação da integração objetivava, naquele tempo, torná-los iguais aos não indígenas, adaptá-los à sociedade do entorno social e à cultura ocidental.

Para a sociedade da época, tal objetivo talvez fizesse sentido. Hoje, entretanto, com a leitura que se tem do indígena e do espaço que ele ocupa nessa mesma sociedade, não se podem negar as singularidades que constituem os indígenas e seus subgrupos. Cabe, então, respeitar as diferenças como traços culturais dos povos indígenas do século XXI.

Tal interpretação reforça a importância de se compreender o indígena situado em seu tempo, entender que aquele indígena que andava em florestas e sobrevivia da caça e da pesca ficou lá para traz, da mesma forma que o homem branco do período do descobrimento – aquele que usurpava as terras dos indígenas e os espoliava de suas riquezas naturais – legalmente já não pode ter tal prática. Ambos – os indígenas e os não indígenas, portanto, ressignificaram seu modo de estar em sociedade.

Ainda sobre o *Estatuto do Índio*, considerando o Título I, no Parágrafo Único, observo a importância atribuída aos usos, costumes e tradições indígenas, bem como as garantias para o fortalecimento da cultura indígena. A liberdade de viver dentro de seus costumes é algo que

⁴⁹ Um exemplo dessa constante participação política foi à cobrança por medidas visando melhorias na comunidade do Oco'y, feita em abril de 2013 pelo cacique ao vice-governador do Estado do Paraná e aos diretores da Itaipu Binacional, quando da inauguração da ala nova do Colégio indígena. O cacique lembrou a todos da dívida social que o governo tem com as pessoas da comunidade indígena.

vai ao encontro dos interesses desse segmento social, do qual os indígenas aprenderam a “não abrir mão”, conforme defende o cacique Daniel em sua entrevista.

No Artigo 2.º do mesmo documento, já estava proclamada a competência do Estado e dos Municípios na proteção das comunidades indígenas e de seus direitos. Na Seção II – “Das terras Ocupadas”, Artigo 22, tem-se assegurada “[...] a garantia do direito de usufruto exclusivo das riquezas naturais [...]” e o direito à posse permanente de suas terras, tema já abordado quando apontei que a retirada dos Avá-guarani de suas terras não tinha amparo legal na década de 1980, ocasião da contenda pela desocupação das terras que seriam alagadas.

No Título V – “Da Educação, Cultura e Saúde”, evidenciam-se os Artigos 47, 48 e 49. O Artigo 47, já na década de 1970, versava a respeito do patrimônio cultural das comunidades indígenas: “[...] seus valores artísticos e meios de expressão [...]”. O Artigo 48 defende que a população indígena tem o direito de receber a mesma educação que a sociedade do entorno social, com as devidas adaptações, o que sugere uma educação um pouco diferente da ministrada nas instituições escolares do período. No Artigo 49, encontra-se também a menção de uma das políticas linguísticas mais discutidas e, por causa de sua importância, foi transcrito na íntegra: “O letramento dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Em meio aos impulsos dados a essa discussão pelo movimento pró-índio, alguns anos depois, emergiram as propostas contidas no *Estatuto das Sociedades Indígenas*, trabalho iniciado em 1984 e finalizado em 1991. Acredito que, por força dos referidos movimentos e as pesquisas que começaram a surgir na década de 1990, as demandas apareceram como continuidade dos embates políticos. E, nesse segmento, o *Estatuto* foi aprovado por meio do Projeto 2.057/91. Embora esse documento continue parado nas instâncias maiores do poder nacional, observo nele características importantes, como o que rege na *Seção II*, o Artigo 21, que propõe incentivo ao intercâmbio cultural, à pesquisa sobre sociedades indígenas, à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas (BRASIL, 1991). Esse documento foi elaborado com 75 artigos, sobre os quais se destacam doze. Eles tratam de diversos direitos do povo indígena, inclusive da oferta de educação bilíngue. Na Seção II - Artigo 13, o texto da lei torna-se específico ao se referir à questão linguística e cultural: “[...] os índios, sociedades e comunidades indígenas têm o direito ao uso de suas próprias línguas [...]” e à prática de suas próprias crenças, costumes e manifestações culturais (BRASIL, 1991). Assim, por meio dos incisos Um e Dois do Título II, ficou expresso aos indígenas o direito de usar seus trajes típicos, entrar e permanecer em locais públicos, nas sedes dos poderes e órgãos da União.

O papel do governo seria garantir estes direitos. Entretanto, foi necessário que algumas das propostas fossem retomadas no texto da *Constituição Federal*, tida como um marco histórico nas relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas, pois propõe os direitos dos indígenas por meio de uma Seção específica.

Assim, os direitos dos indígenas foram propostos de forma permanente, incentivando suas organizações sociais, línguas, culturas e tradições. A perspectiva integracionista foi modificada por um olhar mais atento às diferenças e ao respeito aos povos indígenas. Isso vem contribuindo para que a sociedade não indígena perceba e dissemine uma percepção dos índios como pessoas possuidoras de um modo de ser diferente relacionado à sua origem e cultura.

Julgo ser esse um dos documentos mais revisitados, quando se trata do estudo sobre indígenas, uma vez que o conteúdo exposto como lei reflete diretamente na vida desses povos. É nele que os indígenas buscam apoio.

Com vistas a este trabalho, especialmente, passo a discorrer sobre a parte concernente à educação dos povos indígenas na *Constituição Federal Brasileira*.

Destaco, inicialmente, o Título VIII – “Da ordem Social”, *Seção III* – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, *Seção I* – “Da Educação”, no Artigo 210. Nele fica instituído o conteúdo mínimo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, bem como definido o respeito aos valores culturais, artísticos do país e da região. Nesse mesmo item sobre o Ensino Fundamental, assegura-se aos indígenas o direito à cultura e aos processos próprios de aprendizagem na esfera educacional.

Na *Seção II* – “Da Cultura”, o Artigo 215 estabelece que ao Estado cabe fazer valer os direitos dos indígenas, a cultura e o acesso a fontes culturais nacionais, apoiando e valorizando toda a manifestação desse segmento social.

Ainda, na *Seção VIII* – “Dos Índios”, o Artigo 231 reitera os direitos às tradições, línguas e cultura indígena, agregando o direito à terra. À União caberia demarcar, protegendo e garantindo o respeito a seus bens. Esse Artigo se desdobra em mais sete itens, dos quais ressalto os de n. 1 e 2, ambos sobre o direito às terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, garantindo a preservação dos recursos ambientais e a reprodução desses povos em ambiente adequado. Tais terras seriam de sua posse para usufruto do solo, dos rios e lagos.

Os aspectos legais contemplados na referida *Constituição* elevaram os direitos linguísticos e culturais dos indígenas a um patamar acima, abrindo possibilidades para que o processo e escolarização dos indígenas sejam facilitadores de fortalecimento étnico e cultural, por meio de sua atuação como instituição de educação e ensino. Nessa perspectiva, Cavalcanti

(2001, p. 395) afirma que “a Constituição Federal reconhece aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural” e também que “[...] somente em 1991, a educação indígena foi introduzida como sendo responsabilidade do governo”. Tal data remete ao momento em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a se responsabilizar pela educação escolar indígena junto à FUNAI. Assim, esse importante documento garante o direito dos índios a continuarem na sua condição de indígena e manter sua identidade étnica.

A *Constituição Federal*, felizmente, proporcionou um relativo reconhecimento desses povos. Nesse sentido, Grupioni (2008, p. 73) contribui:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então alçados a um novo patamar jurídico, o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente onde possam reproduzir-se física e culturalmente.

A ausência desses direitos, anterior à promulgação da *Constituição* de 1988, refletiu nas dificuldades vividas pelo povo Avá-guarani referenciadas pelo cacique Daniel (20/11/2011). Antes da demarcação da aldeia do Oco'y: [...] *a gente vivia correndo do fazendeiro, não tinha sossego, era muito sofrimento para criança e idoso.*

Frente ao exposto, é possível compreender que a fixação dos Avá-guarani em suas terras com suas famílias, garantida pela Carta Magna, possibilitou que seus filhos pudessem concluir o Ensino Fundamental, o que, antes da demarcação, era inviável, devido à quantidade de vezes que os alunos acompanhavam seus pais em mudanças, interrompendo, assim, o processo de formação.

Nesse contexto, os direitos tratados na *Constituição* foram inovadores, impactando o debate e influenciando para que uma nova reflexão fosse lançada sobre os documentos promulgados anteriormente, como o *Estatuto do Índio* de 1973, redigido no período da Ditadura Militar.

Um dos tópicos revistos na *Constituição Federal* de 1988 foi a oferta de uma educação escolar que visasse o fortalecimento das práticas socioculturais, a oportunidade de recuperação de suas memórias históricas, com reafirmação de suas identidades e o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Ainda nessa direção, o texto produziu efeitos nas organizações não governamentais, inspirando-as a reivindicar mudanças sociais focalizadas na melhoria da vida dos indígenas.

Tais questões estavam postas em fóruns de discussões promovidos justamente por essas organizações não governamentais.

Ademais, tal efervescência político-social culminou na elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. A *LDB 9.394/96*, no Artigo 32, inciso IV, parágrafo 3.º, reafirmou o texto da *Constituição* e assegurou que o Ensino Fundamental regular seria ministrado em língua portuguesa, desde que assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Diante do exposto, verifico que o dispositivo da Carta Magna dialoga com a referida *LDB*, quando reiterou pontos importantes concernentes à língua e cultura.

Ainda na *LDB*, no Artigo 78, estabelece-se a oferta de educação escolar bilíngue aos indígenas, cabendo à União promover programas e fomentar a cultura e a assistência aos índios. Já no Artigo 79, define-se que cabe à União financiar as escolas e o ensino intercultural, promovendo também o ensino e a pesquisa junto aos povos indígenas.

Tais medidas foram consideradas avanços no âmbito da legalidade. No entanto, elas vão sendo efetivadas conforme gerenciamento dos governantes dos estados, municípios e também das comunidades indígenas por meio do diálogo com as lideranças da aldeia.

Pautada na *LDB*, a *Resolução n. 03/1999* vem respaldar a elaboração de um currículo diferenciado, quando propõe conteúdos específicos do universo indígena e um processo próprio de aprendizagem. Nesse sentido, os conhecimentos indígenas foram apresentados como a parte diversificada do currículo: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais de trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

O texto dessa *Resolução* prevê educação diferenciada e pessoal especializado para desenvolver o trabalho com os indígenas, propondo que os professores sejam preferencialmente da mesma etnia de seus alunos, o que constitui uma tendência nacional.

Na esteira dessa orientação documental, no próximo item apresento uma forma de efetivação de políticas linguísticas locais, lideradas por pesquisadores no campo da educação escolar indígena.

5.5 OS MODELOS DE MULTILINGUISMO NA ALDEIA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO INTERCULTURAL BILÍNGUE NO MÉXICO

Conceitos e nomenclaturas como multilinguismo e bilinguajamento emergiram dos estudos diversos realizados sobre línguas em conflito e variam de acordo com cada pesquisador. Desse rol de estudos, saliento os de Oliveira (2003, 2008); Maher (2007); Cavalcanti (1999); Hamel (1999, 1993, 2000); Mignolo (2003, 2005) e Kleiman (2001).

Vale observar que não proponho nenhum tipo de comparação entre os termos usados, mas busco compreender as inserções dos mesmos termos nos contextos dos processos de letramento na aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Para tanto, me valho da experiência com o Projeto desenvolvido no México e liderado por Hamel e começo por descrever um cenário que se repete na maioria das sociedades brasileiras marcadas pela circulação de muitos falantes e suas culturas. Na aldeia *lócus* desta pesquisa circulam falantes de duas línguas – Avá-guarani e português –, ambas ocasionalmente em contato com as línguas alemãs e espanholas.

Predomina, porém, uma tendência no Oeste do Paraná e no Brasil em geral de não reconhecimento desse cenário plurilinguístico. Para fundamentar essa afirmação, pauto-me em Oliveira (2008), quando discorre sobre a diversidade linguística e a ela agrega ainda as línguas co-oficiais, como a Língua de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Kaapór, como foi dito anteriormente.

Mesmo com o avanço das pesquisas e provada tal diversidade linguística, ainda há um movimento pela uniformidade da língua, que não considera o contexto linguisticamente complexo dos estados brasileiros, como visto anteriormente. Desse equívoco, ocorre à tentativa de apagamento das demais línguas faladas e o reforço do mito de um Brasil monolíngue, o que demanda compreender mais sobre as línguas em conflito.

Apesar da riqueza linguística e cultural, os conflitos parecem não ser vistos, nas escolas de fronteira, como elementos importantes na formação dos alunos, como explicam Vermes e Boutet (1989, p. 76):

Se acompanharmos a tendência de sua conceitualização, em particular a que leve à noção de diglossia, isto é, a que supõe que a linha divisória entre as duas línguas anteviesse a situação, o grupo, o indivíduo, e que não coincida com uma clivagem interior/exterior, a análise da interação não leva, sobretudo, a considerar como práticas linguísticas monolinguistas justapostas e cuja alternância segue a passagem de uma representação da socialidade a outra, segundo a situação que está em causa? Cada situação, incluindo a linguagem na qual ela é descrita, forma, então, um todo, e o indivíduo, ao participar de várias situações coexistentes, se desloca de uma a outra em vez de se dividir, inclusive nas práticas de mistura de línguas.

Frente ao exposto, observo que o grupo minoritário Avá-guarani utiliza a língua materna. Todavia, a língua portuguesa continua sendo falada junto aos não indígenas, principalmente, porque a aldeia tem em seu entorno social falantes dessa língua.

As relações sociais estabelecidas entre os indígenas da aldeia e as pessoas do entorno social são analisadas de acordo com perspectiva de Maher (2007). Sobre as bases teóricas dessa autora, é possível verificar que, de um lado da aldeia, estão os indígenas e, do outro, os agricultores. Ambos se aproximam do perfil do sujeito bilíngue, porque na aldeia se usam o português e o Avá-guarani e no entorno, como fruto da imigração, os agricultores usam o português e o alemão.

Tanto um grupo quanto o outro não representam o tipo de falante idealizado, não exibem comportamento idêntico de desempenho de fala, porque seu desempenho depende de questões diversas de acordo com Maher (2007, p.73): “vai depender do tópico, gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e sua comunidade de fala”.

Assim, o valor conferido aos tipos de bilinguismo também seria relativo à posição ocupada pela língua no entorno social. Nas palavras de Maher (2007, p. 69): “quando a L2 é uma língua de prestígio, ou possui ‘*status*’, o bilinguismo é percebido como uma vantagem, quando a L2 se apresenta como uma língua de minoria, ela seria tida como um *handicap* educacional”.

Quanto à língua indígena, nos estados brasileiros há escolas indígenas bilíngues e outras multilíngues. Nas bilíngues, os alunos fazem uso das duas línguas - a L1 (língua materna indígena) e a L2 (língua portuguesa do Brasil), situação na qual enquadro a comunidade de fala da aldeia. Assim, o grau de desenvoltura com que os Avá-guarani transitam entre as duas línguas dependerá da organização linguística da escola e de cada aluno. Essas habilidades estão relacionadas também com a convivência familiar, principalmente com os indígenas mais velhos, e o resultado dessa interação determinará um domínio maior ou menor da língua materna (L1).

Já nas escolas multilíngues, a L1 e a L2 são ensinadas de forma sistematizada e com contato com outras línguas. Embora haja uma discussão contrária, ainda existem escolas indígenas que defendem a alfabetização em L2. Sobre a questão, Cavalcanti e Maher (2005) afirmam que isso não é absurdo quando se toma por base a história da colonização e seu processo de comunicação no Brasil, no qual a oralidade e a escrita em língua portuguesa foram utilizadas como instrumento de defesa pelos indígenas. Nesse sentido, Cavalcanti e Maher (2005, p. 26) asseveram que:

A tarefa de se tentar alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um bom domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo político que se deseja alcançar. Cabe aos formadores então, orientar os professores indígenas que estão enveredando por esse caminho equivocado, esclarecendo-os a respeito das vantagens de se conduzir a alfabetização em língua indígena.

A proposta das autoras está centrada na ideia de que, assim que os alunos conseguem compreender o processo da escrita em sua língua materna, conseqüentemente, têm mais habilidade para trabalhar a leitura e a escrita em língua portuguesa. Embora em alguns casos a língua indígena tenha sido introduzida como um atalho para se chegar à aquisição da língua portuguesa, o objetivo maior está além de viabilizar pedagogicamente o aprendizado de uma segunda língua. Então, contraditoriamente, o indígena alcançaria um dos objetivos da escola “do entorno social”, a proficiência na leitura e na escritura da língua portuguesa, o que, destoa do objetivo da escola indígena.

Tais processos precisam ser repensados no espaço escolar em momentos de avaliação do sujeito bilíngue, pois a competência comunicativa só pode ser compreendida e avaliada à luz das funções que ambas as línguas do repertório verbal têm para o sujeito. O bilíngue tem sua carga de linguagem alocada, distribuída em duas, e ambas devem ser avaliadas, pois as competências são dinâmicas e cambiantes, ajustando-se às exigências. Então, vale observar que qualquer mudança na língua faz mudar também a configuração do repertório do bilíngue, como explicam Maher e Cavalcanti (2008).

O multilinguismo, termo utilizado por autores como Hamel (1999), Cavalcanti, Maher (2005), Pires-Santos e Maher (2007), refere-se aos processos das línguas em conflito e caracteriza-se pelo uso alternado de duas ou mais línguas em contextos bilíngues de minoria, assim como ocorre na aldeia do Oco’y.

De acordo com Maher (2007), coexistem no que concerne ao multilinguismo, o modelo assimilacionista de submersão, que “apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue”; o modelo assimilacionista de transição, no qual “a língua de instrução, nas séries, é a língua materna do aluno” e o modelo de enriquecimento, no qual é “utilizada à língua materna na instrução ao longo de todo o processo de escolarização” (*op. cit.*, p. 70).

O modelo assimilacionista de submersão pode ser comparado às missões religiosas que ocorreram ou ao processo de inclusão de surdos em escolas regulares, nas quais passam a

ter sua língua própria ignorada. Assim, esse modelo defende a inserção do sujeito falante de língua materna em uma sala de aula composta por falantes de outra língua.

O modelo assimilacionista de transição propõe que, ao chegar à escola, a criança seja alfabetizada em sua língua materna. Só depois, gradativamente, a L2 seria introduzida (e de forma planejada). Nessa abordagem, o objetivo é que a língua materna seja excluída do currículo aos poucos. Tal proposta está alicerçada em sua essência no monolingüismo. As tentativas de inclusão da língua materna no currículo objetivariam facilitar o aprendizado da língua dominante, que será ministrada paralelamente aos demais conteúdos.

Em parte das escolas indígenas no Brasil, as crianças indígenas monolíngues em sua L1 seriam submetidas ao já referido modelo de bilingüismo transitório, no qual a língua de instrução, nos anos iniciais, seria a língua materna do aluno. Tal processo estaria calcado na subtração da língua materna do sujeito, ao final de sua escolarização. Devido ao *input* linguístico da L2 ser maior, o aluno terminaria monolíngue na L2.

Esse modelo está relacionado a uma proposta de bilingüismo subtrativo, no qual o sujeito vai se apropriando da L2 e diminuindo sua capacidade de comunicação oral e escrita na L1.

Maher (2007) defende o modelo de bilingüismo de enriquecimento, no qual a língua materna é aquela que acompanha o sujeito em sua instrução. Esse encaminhamento é considerado um ganho para o sujeito bilíngue. O modelo de bilingüismo de enriquecimento amplia as possibilidades de conhecimento focalizado na garantia, na manutenção e no desenvolvimento da língua minoritária na escola, enquanto insiste na importância de a L1 ser a escolhida como a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização.

Essas apresentações conceituais dos modelos teóricos ajudam a compreender as discussões mais recentes sobre as políticas linguísticas que focalizam o tema do multilingüismo. Ambos os modelos, bilingüismo assimilacionista, de transição e de enriquecimento têm um fator importante e comum que é a preocupação em ensinar o aluno indígena a ler e a escrever. Entretanto, guardam suas diferenças em relação ao objetivo político-ideológico de ensinar os indígenas a se comunicarem, na oralidade e na escrita, em L1 e L2. A palavra “modelo” serviu neste texto para demonstrar como Maher (2007) teorizou sobre as formas de bilingüismo existentes. A partir disso, é possível agir de forma resistente a eles, principalmente àqueles de caráter assimilacionista.

Em sinal de resistência, seria preciso visibilizar a violência com que se apresentam dois desses modelos – o assimilacionista de submersão e assimilacionista de transição. Ambos violam o direito constitucional de uso de sua própria língua em processos de aprendizagem

específicos e assumem uma metodologia desrespeitosa, por não levarem em consideração o conhecimento linguístico prévio que cada indígena traz consigo. Faço uma ressalva ao modelo de enriquecimento, que propõe um atendimento mais humanizado e ético ao eleger a língua materna como a língua de instrução durante o período de escolarização dos indígenas.

De acordo com Maher (2007, p. 71), dois equívocos podem ser relacionados à tentativa de suprimir a língua minoritária:

[...] primeiro a língua minoritária vai dificultar ou mesmo impedir a aquisição da língua de prestígio. A exemplo disso, em alguns países da África, as pessoas interagem com vários idiomas sem apresentar nenhum problema. O segundo equívoco é o temor de que a convivência de duas línguas representaria sobrecarga para o cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação.

A ideia de sobrecarga do cérebro perde forças em pesquisas recentes, como as desenvolvidas no México e descritas por Hamel (2000). Elas apontam para resultados positivos entre bilinguismo, no que tange ao funcionamento cognitivo, e as competências comunicativas. Para o autor, é errônea a perspectiva que concebe a língua como algo pronto e sem possibilidades de novas incorporações e modificações. Portanto, negar o dinamismo da língua induz ao enrijecimento e a posições equivocadas, com tendências a prescrever e regular o comportamento do sujeito bilíngue.

No âmbito da discussão sobre o bilinguismo, não se pode escapar aos meandros que envolvem as línguas de minoria e sua relação com o processo colonizador. Conforme já salientado no início desta Seção, especificamente as línguas indígenas têm resistido às tentativas de apagamento encabeçadas pelo colonizador. A imagem construída pelo processo colonizador também influencia na concepção de o bilinguismo estar estereotipadamente relacionado às línguas de maior prestígio, no que se convencionou dominar de bilinguismo “de elite”. Lembra Cavalcanti (1999) que, tanto no Brasil, quanto na França, as escolas tendem a não considerar a L1 do aluno nos processos educativos.

Diante do cenário de bilinguismo que se desenha no Brasil, baseado nas regiões do oeste do Paraná nas instituições de ensino deste estado, o bilinguismo seria “facultativo”, pois cada aluno aprenderia outra língua, se fosse de seu desejo. Entretanto, para os indígenas, os surdos e os imigrantes, o bilinguismo seria “compulsório”, uma vez que não se leva em conta que esses segmentos sociais já possuem língua própria que precisa ser respeitada. Resta, assim, aos indígenas e às minorias linguísticas tornarem-se bilíngues, pois a eles é imposta a língua majoritária do país. Tal relação expressa à situação não só do Brasil, mas do mundo.

Logo, alguns entraves são expostos na tentativa de minimizar a violência com que são tratadas as minorias no campo da língua. A respeito do ensino das primeiras letras, as opiniões dos estudiosos se dividem. Para dar mais consistência à discussão, exponho o posicionamento de Ladeira quando que critica a fragilidade de tais justificativas frágeis (2008, p. 1):

Justificativas “técnicas” de que o índio não domina corretamente o português oral, e que se o índio não “fala bem” a língua na qual está sendo alfabetizada, a alfabetização será custosa, difícil, senão impossível. Que qualquer indivíduo é alfabetizado uma vez, e que o ler e escrever numa língua envolve somente uma transposição do código aprendido. Portanto, se o índio “aprende mal” a primeira vez – porque não fala corretamente o português - estará sempre em dificuldade para aprender a ler e escrever em sua própria língua. Justificativas “políticas”. A Alfabetização na língua indígena constitui um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena.

Diante das dificuldades elencadas, considero que as pressões sofridas pelos indígenas podem ser reforçadas, ainda mais quando uma instituição de ensino adota o modelo de bilinguismo na perspectiva assimilacionista. Há que se fazer resistência a esse modelo que objetiva a subtração da língua materna e concebe como ideal o indígena como monolíngue em língua portuguesa. Sobre essa perspectiva de política educacional assimilacionista, saliento o exposto por Cavalcanti e Maher (2005, p. 25).

Tem como objetivo assimilar as minorias à sociedade nacional, negando-lhes o direito de serem diferentes. Contrapõe-se a uma política educacional pluralista, cujo objetivo é possibilitar a inserção das minorias da sociedade nacional, sem, no entanto, negar suas diferenças culturais e linguísticas.

Nesse sentido, vejo que a política assimilacionista estaria marcada também pela ineficiência, pois a aprendizagem da língua majoritária nem sempre acontece nos moldes previstos. As pesquisas realizadas por Hamel (2000) apontam para o contrário: quanto maior o investimento na língua materna, mais o educando terá facilidade de aprender uma segunda língua. O Modelo de bilinguismo se enquadra no bilinguismo transição.

5.5.1 Os processos de letramento ocorridos na aldeia no Brasil e a experiência de Hamel no México com um Projeto de sua autoria.

Após discorrer sobre os modelos de bilinguismo, observo os processos de letramento que orientam tal prática na escola da aldeia em estudo. Assim, introduzo as noções de alfabetização e de letramento fundamentada em Kleiman (1995). De acordo com a autora, a noção de letramento⁵⁰ no Brasil é relativamente recente, bem como a sua integração aos estudos sobre educação e linguística. Esse termo surgiu na segunda metade do século XX e, a partir daí, os educadores passaram a refletir sobre suas concepções concernentes à linguagem. Os estudos desse período reforçam o entendimento de que o sujeito aprende por meio de suas capacidades e com o mundo que o cerca. Nesse contexto, estão os significados e usos que o sujeito produz em meio à interação com o outro.

Kleiman (1999) afirma que a alfabetização focalizada na compreensão apenas das letras já não atende às demandas sociais ao introduzir a discussão sobre a diferença entre alfabetização e letramento. Tal diferença, para autora, reside na forma como cada sujeito faz uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Ser letrado remete a um sujeito preparado para além de identificar o código. Além disso, nas palavras de Kleiman (1999, p. 91):

Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais, por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato. É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra). [...] Afirma-se que hoje em dia o indivíduo precisa ser bilíngue, na língua oral e na língua escrita, ele deve ter tanta facilidade para compreender e produzir o texto oral.

Na perspectiva dessa autora, portanto, a oralidade completa uma proposta de três eixos juntamente com a leitura e escrita. Concordo com a autora quando trata o letramento como um evento culturalmente determinado. As pesquisas realizadas em contextos linguísticos complexos, nos quais há circulação de falantes de várias línguas, revelam que o evento do letramento apresentará particularidades que exigem do pesquisador conhecimento específicos. Para compreender tal circulação, seria necessário, além de reflexão, ter preparo para escolher o encaminhamento mais adequado para letrar aquela comunidade de fala.

A partir dos pressupostos de Kleiman (2000, 2005), o letramento consistiria em algo mais amplo do que a alfabetização, para além do espaço escolar e não referente apenas ao sujeito alfabetizado, àquele que sabe ler e escrever. O letramento na escola será conduzido por eventos e práticas selecionadas com intencionalidade, no qual é imprescindível, no processo

⁵⁰ O letramento, termo também utilizado por outros autores, chegou ao Brasil pelas mãos de Mary Kato com a obra *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, publicado em 1996. Nesse livro, a autora advoga a posição de que a língua falada culta é consequência do letramento.

de ensino, a intervenção de um professor capaz de realizar um trabalho com abordagens significativas e conteúdos voltados para as práticas sociais, sobretudo, letrar nas diferentes áreas do conhecimento, no campo das artes, estética e outros.

De minha parte, entendo que o estar no mundo seria o início do processo de letramento, no qual a criança, mesmo antes de ingressar nas instituições educativas, por meio da interação com o outro, seria inspirada a compreender o espaço que ocupa. Nesse sentido, a partir do nascimento, o sujeito não pararia de letrar-se. Tais necessidades de entendimento e interpretação são parte do processo da formação humana. A leitura e escrita são elementos que compõem um conjunto de saberes necessários a esse processo⁵¹ contínuo que podemos chamar de letramento.

O processo de letramento na aldeia de Santa Rosa do Oco'y não ocorre preferencialmente em língua materna, como propõe a Constituição. No Colégio da aldeia, as crianças que frequentam a educação infantil são falantes da língua indígena, mas são iniciadas no processo de letramento em língua portuguesa.

Nesse sentido, tais práticas de letramento embora sejam propostas referenciadas em documentos como a *Constituição e a LDB*, focalize o direito a língua materna, a educação bilíngue, elas nem sempre se efetivam, ou seja, oscilam entre períodos em língua materna e períodos em guarani, devido a escassez de professores formados.

Não se trata de fazer juízo de valor, mas de discutir, a partir dos modelos de bilinguismo proposto por Maher (2007), qual é o adotado pelo colégio e suas consequências na educação dos indígenas. Antes de 2010, o Colégio da aldeia tinha seu encaminhamento metodológico mais comprometido na sua organização linguística e mais complexo, pois tinha seu corpo docente composto por professores não indígenas como regentes e o professor indígena como auxiliar, responsável pela tradução dos conteúdos.

Por ser oportuno neste momento, trago o relato de uma das professoras, quando, num tom melancólico, refere-se a um período no qual uma professora indígena era auxiliar de classe e desempenhava a função de ajudar o professor não indígena a alfabetizar os Avá-guarani do Oco'y em língua portuguesa:

⁵¹ O processo de aquisição das primeiras letras é visto, neste trabalho, como letramento, pelo seu caráter social e ideológico de formar pessoas para participação ativa e crítica na sociedade.

Excerto n.14 da entrevista com a professora Amélia, 10/10/2011

Naquela época as crianças não falavam a língua portuguesa e precisavam, cotidianamente, de nós professores indígenas de língua Avá-guarani para auxiliá-los no processo de aquisição da linguagem. Os alunos apresentavam mais facilidade quando acompanhados de um professor de língua materna para fazer as mediações. O professor de Avá-guarani ouvia o professor regente que não era indígena e explicava para os alunos como era para fazer e entender. É muito importante que os professores indígenas estejam na sala com os alunos, principalmente com os pequenos de primeiro ao quarto ou quinto ano.

A professora indígena se refere às dificuldades enfrentadas pelas crianças, primeiro, pelo fato de o processo de aquisição da linguagem oscilar entre a L1 o guarani e a L2 língua portuguesa; segundo, porque o professor regente não falava a L1 dos alunos, o que foi considerado pela professora como um ato de violência contra as crianças indígenas.

A partir de 2010, a organização do corpo docente mudou e os professores indígenas assumiram a dianteira do processo educativo. Hoje, professores indígenas ministram as aulas no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, como regentes, mas pode mudar. Assim, observo que há na instituição educativa da aldeia uma situação que se aproxima do modelo assimilacionista de transição, reservando ao processo da aldeia algumas particularidades quanto à sua finalidade, pois no projeto político-pedagógico (PPP) do Colégio não há menção de tornar os alunos monolíngues em língua portuguesa, mas sim, preocupação em cultivar a língua nativa. Muito embora não esteja expressa no PPP a intenção de uma proposta assimilacionista, a metodologia utilizada aí se enquadra. Dessa forma, no Colégio da aldeia, a sala de aula de anos iniciais é ocupada por falantes de língua materna – Avá-guarani– e nesse contexto é introduzido o ensino em língua portuguesa com o auxílio das explicações dos conteúdos na língua materna, conforme registra o trecho do depoimento abaixo:

Excerto n. 15 da entrevista com o professor Hilário, 20/10/2011

As crianças aqui na aldeia em sua maioria entendem o português, mas entre eles, recomendo o uso do Avá-guarani, mesmo quando o grupo vai à cidade. No meio dos outros deve ser diferente. Depois que eles estiverem perto de uma pessoa como você (eu, pesquisadora), que faz perguntas eu recomendo que eles se defendam respondendo em português. O trabalho desenvolvido em sala de aula, geralmente, a orientação que nós professores repassamos recai sobre a utilização da língua Avá-guarani. Acreditamos que os alunos precisam conhecer a realidade e a cultura indígenas em língua Avá-guarani. Não precisa muito o português.

Considerando o contexto de fronteira, no qual o país vizinho tem como língua oficial o guarani, seus deslocamentos linguísticos são mais difíceis. Na aldeia os deslocamentos na escrita não foram observados, primeiro não era objetivo dessa pesquisa, segundo não estive em sala de aula analisando a produção textual.

Não há uma metodologia rígida que oriente o trabalho dos professores indígenas, no Colégio, depende de uma série de fatores que envolvem desde a orientação repassada pelo NRE que tenta desde articular as ações de forma que a lei seja cumprida até a organizar a disponibilidade X falta de profissionais para o exercício da função.

A forma a língua Avá-guarani está em construção e seu domínio (indígena e não indígena) oscila, em minha opinião, já passa por questionamentos que apontam para novas formas de organização. Vê-se fragilidade nas decisões político-pedagógicas na escola da aldeia, de gerenciamento de recursos humanos para desempenhar a função que requer conhecimento específico. Assim, seria oportuno o uso do “jargão” / clichê – “são avanços e retrocessos”, haja vista que, no ano de 2012, a turma de Educação Infantil do Colégio Indígena esteve sob a responsabilidade do professor indígena e atualmente o professor da educação infantil voltou a ser o não indígena.

Observo durante o tempo de pesquisa que a “instituição escolar indígena” da forma como esta organizada é relativamente nova e ainda está descobrindo, buscando o melhor encaminhamento a ser dado às questões de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso mais tempo para que, juntos, professores indígenas e gestores, possam refletir à luz dos conhecimentos específicos da cultura indígena e, com base neles, elaborar seus currículos e programas de ensino.

Na esteira desse contexto, considero a educação escolar indígena da aldeia como estando em movimento. Tal dinâmica se materializa também na elaboração do primeiro alfabeto da língua Avá-guarani. Esse fato reafirma pontos importantes deste texto, pois demonstra, de um lado, um percurso inicial e diferenciado, e do outro, a elaboração de um alfabeto dentro de um mesmo subgrupo.

Isso significa e reforça o entendimento de que existem diferenças na escrita em um mesmo subgrupo, o que contraria a ideia de homogeneidade linguística entre os povos indígenas e legitima o discurso sobre o fato de o subgrupo Avá-guarani ter algumas particularidades, pequenas diferenças na escrita, relacionadas aos deslocamentos interculturais que se processam nos grupos indígenas e também entre os subgrupos.

As línguas tanto portuguesa como a guarani, foram abordadas nas entrevistas, nos excertos e o consenso recai sobre o fato de a língua Avá-guarani se enquadrar socialmente em

todas as situações da vida na aldeia. A língua portuguesa circula apenas em espaços mais restritos, como no Colégio, nos momentos de letramento e encontros com pessoas não indígenas. Frente ao exposto, recupero as palavras do professor indígena sobre o processo de circulação das línguas na escola indígena:

Excerto n.16 da entrevista com o professor Edegar, 16/10/2011

Uma das primeiras coisas mais importantes é saber ler e falar e escrever isso identifica nossa cultura. Esse ano eu dei aulas de educação física e artes e tentei trabalhar mais a arte relacionada à nossa cultura. Eu falo duas línguas em sala de aula uso o português para escrever no quadro e a língua Avá-guarani para explicar, mas falar só em Avá-guarani, escrever mais em português. Sou também professor de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio dou aulas em quase todas as turmas, mas tenho uma folga na quinta de manhã. Dou aulas no quarto ano, pré-escolar, segundo ano, terceiro ano. Eu falo mais a língua Avá-guarani com o pré-escolar (Ed. infantil), porque se não eles não entendem, no quarto ano só Avá-guarani, mas escrever, só em português e Avá-guarani, nos segundos e terceiro anos Avá-guarani, em todas as turmas eu falo mais em Avá-guarani. Na disciplina de Artes não escrevemos muito porque as atividades são mais práticas e escrevemos menos e falamos mais em Avá-guarani, as aulas são mais com brincadeiras e jogos.

Observo que o próprio professor confirma o prestígio da L2, ao estabelecer domínios das duas línguas. Nessa perspectiva a língua tem um papel importante na construção da identidade, como vimos nas primeiras linhas do excerto, mas também no esforço empreendido quando o professor interage com os alunos, fazendo as mediações nos diversos níveis da educação formal diferenciada.

Os seis professores analisados, falam e escrevem em guarani em português, para eles os estudos sobre bilinguismo podem ser iniciais, todavia tal contexto é vivido por eles. De acordo com o professor Edegar (27/11/2011) “*nós usamos as duas línguas, mas para criança aprender predomina o uso da língua guarani*”. O trânsito das línguas Avá-guarani e portuguesa exposto pelo professor indígena demonstra que o nível de bilinguismo no Colégio da aldeia se expressa em graus diferentes, estando relacionado com o tempo que os alunos indígenas frequentam a escola, pois em suas casas o diálogo em guarani tem primazia.

Os alunos que entram na escola indígena prioritariamente falam o Avá-guarani e pouco entende a língua portuguesa, embora haja alternância das línguas na sala de aula, conforme a necessidade de compreensão das crianças indígenas. Já os alunos que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental e tiveram maior contato com a L2 apresentam maior familiaridade com a língua portuguesa, embora a exigência dos professores recaia sobre a L1.

Essa prática bilíngue exige do professor domínio não só oral dos conteúdos, mas da escrita, da gramática, da produção e da interpretação dos vários tipos e gêneros textuais nas

duas línguas. Os professores ministram aulas em L1 e L2, nas diferentes áreas conhecimento o que, o coloca como um educador multifacetado no atendimento aos alunos indígenas.

Assim, as nuances do processo de bilinguismo deixam transparecer que a língua Avá-guarani utilizada na aldeia apresenta particularidades de um povo de cultura oral. No falar, há a presença de um sotaque da convivência com outros povos indígenas, em maior intensidade com os indígenas Avá-guarani do Paraguai, área na qual se concentrou este trabalho, tal contato intercultural auxiliou-me na compreensão das particularidades, como um sotaque da língua guarani com tons de espanhol. Tais observações na escrita se processam diferente.

Para refletir sobre a escrita, Vermes e Boutet (1989) auxiliam na compreensão de um número muito grande de variedades próximas, com separação contínua por traços sintáticos ou de usos semânticos, elas precisam ser investigadas. A variedade híbrida, a Avá-guarani, construída, pode se tratar de uma organização particular de recursos semânticos que já existiam e que não são equivalentes.

Na comunicação oral, exprimem maior pluralidade de situações, o emprego oral da língua pelos indígenas permite o uso interno e externo à aldeia em processos de comunicação, os quais constituem sentido, formas interpretativas de comunicação.

A interação entre os grupos, tanto oral como escrita obedecem algumas regras construídas pelos falantes que conferem ao diálogo os equilíbrios sociais e suas representações tornando possível a interação entre os diversos falantes. Nesse contexto, pensar em uma sociedade monolíngue seria o mesmo que admitir homogeneidade e uniformidade linguísticas em um país plurilíngue. Tal concepção é frágil até mesmo quando se tratam de comunidades de minorias, *locus* dos processos interculturais tidos como híbridos por Canclini (2001).

À medida que os indivíduos se relacionam em seus diversos grupos, como é o caso do grande grupo Avá-guarani, as várias línguas que emergiram foram vinculadas aos diferentes papéis sociais. Assim, as falas variam de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na esfera social, ora ser um professor, ora ser um líder da comunidade representando seu grupo fora da aldeia, ora um conselheiro espiritual e outros tantos papéis desempenhados pelos indígenas (HALL, 2004).

Refletindo sobre identidade linguística, de acordo com Maher (2007), a relação língua, discurso e identidade envolvem a preocupação em formar indígenas mais autônomos, para gerir suas vidas e lutar pela ampliação do espaço da língua no entorno social. Pela efetivação parcial das políticas linguísticas no Colégio da aldeia, o respeito às diferenças linguísticas tem um longo caminho a ser percorrido. As palavras da professora indígena demonstram um

processo reflexivo rumo à politização, dado que estrategicamente os indígenas estão expressando suas ideias sobre a imposição da língua portuguesa no processo de aquisição:

Excerto n. 17 da entrevista com a professora Delmira, 16/10/2011

Nós somos diferentes, não somos diferentes? Não tem que ser diferente, os não indígenas fala quantas coisas diferentes (no sentido de promessas), mas no final as coisas não estão acontecendo. Eu falei com o professor "X" que era professor da aldeia. Certa vez ele foi participar de um evento em Curitiba na capital do Paraná, lá o professor começou a falar em Avá-guarani e todos ficaram quietos e ao final de sua fala ele perguntou aos presentes se eles haviam entendido sua mensagem e todos responderam. Não. E o professor "X" respondeu que era isso que eles estavam fazendo com os alunos na escola da aldeia.

O excerto se refere ao processo de letramento na aldeia e salienta que ele ocorre de forma invasiva. A professora reivindica um tratamento diferenciado gestado a partir da compreensão da pluralidade linguístico-cultural no país. A nãocontemplanção das especificidades de cada cultura evidencia uma política fundamentada na perspectiva do multiculturalismo liberal criticado por McLaren (1997). A crítica remete à fragilidade e à contradição que advêm da referida perspectiva, quando, de um lado, dá ênfase às diferenças e não à igualdade, e, do outro, propõe que não se ignorem as especificidades culturais.

As especificidades da língua do subgrupo de Avá-guarani, por vezes, os auxiliam a marcar sua identidade calcada nos processos interculturais da fronteira, de modo que alguns indígenas admitem ter um falar semelhante ao Avá-guarani paraguaio, enquanto outros demonstram resistência e não se identificam assim. Alguns fatores explicam o preconceito: o falar da língua Avá-guarani do Paraguai, para muitos, é considerado "menor", pois se trata da língua praticada na colonização daquele país, outros negam a influência, devido ao preconceito enfrentado dentro do grupo Avá-guarani, movido pelas suas particularidades na fala. O cacique advertiu que os Avá-guarani sofreram preconceito por parte de alguns subgrupos e explicou que tais barreiras atualmente são tratadas de forma diferente.

A professora Amélia afirma que: “[...] *As crianças da educação infantil acompanhavam muito bem a língua Avá-guarani, mas quando o ensino era em português eles tinham dificuldades e sofriam muito, mas aprendiam a língua portuguesa*”. (AMÉLIA, 16/12/2011).

A complementar, há na fala da professora sinais de insatisfação por realizar um trabalho com o qual não concorda. De acordo com outra professora indígena, Delmira, “*antigamente houve momentos da nossa história que a orientação era para não falar em Avá-guarani em sala de aula*”. Dessa experiência, lembra que resultado desastroso se materializou

em comportamentos de alunos adultos que já não mostram o mesmo interesse pela língua Avá-guarani. Esse fato pode ser situado também no campo da violência simbólica preconizada por Bourdieu (1992) e compreendida como imposição velada e opressora ao outro. Tal violência está relacionada a formas veladas de oprimir, e coagir o outro, esse fenômeno ocorre nas escolas por meio das relações conflituosas estabelecidas entre os alunos e também pela violência aplicada via imposição de uma língua. Dessa forma, as escolas tem sido objeto de estudo do autor supracitadomotivado pela emergência de fatos que colocam a escola como *lócus* que abriga práticas invasivas que dificultam a promoção de ações afirmativas objetivadas na formação humana.

Um dos professores da aldeia defendeu, na entrevista, o letramento em língua Avá-guarani como uma necessidade social, mas também de autodefesa. Nessa perspectiva, o professor indígena orienta que a língua falada na presença dos não indígenas deve ser a L2, ou seja, a língua do outro. Seria uma tentativa de proteger-se, minimizar as diferenças, ou uma necessidade de identificação? Em outros momentos do grupo, os professores orientam seus alunos a conversarem em língua Avá-guarani, como atesta o professor indígena:

Excerto n. 18 da entrevista com o professor Hilário, 20/10/2011

As crianças aqui na aldeia em sua maioria entendem o português, mas entre eles, recomendo o uso do Avá-guarani, principalmente quando o grupo vai à cidade. No meio dos outros deve ser diferente. Depois que eles estiverem perto de uma pessoa como você (eu, pesquisadora), que faz perguntas eu recomendo que eles se defendam respondendo em português. O trabalho desenvolvido em sala de aula, geralmente, a orientação que nós professores repassamos recai sobre a utilização da língua Avá-guarani. Acreditamos que os alunos precisam conhecer a realidade e a cultura indígenas em língua Avá-guarani. Não precisa muito o português.

Embora os diálogos fossem informais, em alguns momentos, para o professor indígena, pareço invadir seu espaço, o que causa um desconforto temporário a ambos. Esse professor acredita que não há necessidade de aprofundar, na escola, os estudos sobre a língua portuguesa, apenas o suficiente para um diálogo necessário. Ele entende o objetivo do aprendizado da L2 relacionado a uma comunicação defensiva no sentido de saber compreender a fala do outro para defender-se com uma resposta ao questionamento.

É oportuno, neste ponto, este outro trecho:

Excerto n. 19 da entrevista com a professora Amélia, 16/12/2011

Eu fiz parte deste processo, tinha que fazer não tinha outro jeito. O Letramento se dava da seguinte forma: a professora que falava em português e um professor que explicava em Avá-guarani, assim os alunos conseguiam desenvolver as atividades que o professor branco dava. Todas as disciplinas eram ministradas em língua portuguesa e eu explicava em Avá-guarani. As crianças da educação infantil acompanhavam muito bem a língua e quando chegavam ao quarto ano eles falavam e entendem o português. Os alunos da educação infantil e do primeiro ano que têm maior dificuldade de entender o português e já dominavam a língua materna. São pequenos, permanecem mais em casa com seus pais que falam cotidianamente o Avá-guarani, e também tem menos contato com as pessoas da cidade. Com a mediação eles têm chegado a um nível de entendimento bom, conseguem se comunicar em língua portuguesa, mas poderia ser melhor se fosse diferente, todo processo em língua materna.

Ao analisar os excertos anteriores, observo como Luciano (2006, p. 122), pesquisador indígena que “as línguas, como forma de vida, recortam o mundo produzem e comunicam valores e constroem perspectivas e sociedades”. As nuances apresentadas no processo de aquisição das primeiras letras colorem desde a cosmologia e espiritualidade até as racionalidades e temporalidades. São valores dos Avá-guarani. Nessa perspectiva, uma língua “funda e organiza o mundo”, considerando as condições sócio-históricas de cada contexto de fala, cuja materialidade é impregnada pelas culturas dos sujeitos. Nesse processo, tons diversos são percebidos por Cesar e Costa (2013, s. p.) que por meio da prática afirmativa dos códigos que letraram os povos indígenas durante seu percurso histórico representados por “[...] sons, cores, imagens, números, letras, brinquedos, paisagem, movimento, memórias tidos não apenas como gestos físicos da língua literal, descritiva ou ideográfica, mas também na produção de vários sentidos que o dizer de uma língua possibilita.

A ideia que perpassa o trabalho realizado pelos professores indígenas na escola da aldeia do Oco’y no Brasil seria reflexo das políticas linguísticas propostas na *Constituição*, que tentam materializar-se no processo educativo promovido pelo Estado do Paraná. Há registro de dificuldades na execução do trabalho tanto com o ensino da língua materna na aldeia, quanto no processo de formação dos professores indígenas. Os entraves existem e foram trazidos para discussão.

Durante a apresentação do contexto neste trabalho, em contato com o cotidiano, ouvindo e observando, identifiquei que as dificuldades da comunidade em estudo não são ainda maiores devido ao esforço empreendido pelos professores e líderes da aldeia, que buscam, por meio de projetos, suprir necessidades que não são atendidas como deveriam.

O cenário demonstra alguns entraves que apontam dois lados: (1) a lei propõe, para o indígena, o letramento na língua materna, (2) existem os conflitos político-ideológicos

instalados nas esferas sociais de poder, que não têm interesse que os indígenas tenham voz e representatividade na sociedade. Outra questão menos grave está na falta de informações sobre a cultura indígena, o que gera na sociedade envolvente resistência, dificuldade de conviver com um novo paradigma – a educação diferenciada e intercultural.

Dando continuidade à compreensão dos processos apresentados, os quais não se findam, retomo o início do texto, no qual propus uma sequência de acontecimentos que, alinhavados de modo coerente, fossem capazes de culminar com alguma forma de efetivação das políticas linguísticas indígenas, mesmo que ínfimas.

5.5.2 Os projetos interculturais: desenvolvidos na fronteira do Brasil e no México

No Brasil, especificamente na região oeste do Paraná, as tentativas de ações educativas voltadas para os povos indígenas são poucas. Registro, no entanto, a iniciativa do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIF), que visou promover a educação bilíngue por meio do fortalecimento das respectivas línguas nas cidades da fronteira entre Brasil e Argentina.

O espanhol teria um espaço maior no Brasil, e a língua portuguesa, na Argentina. Esse projeto foi promulgado em 2003, porém, somente em 2006, de acordo com Flores (2012) foram incorporados a ele a Escola Municipal Adele Zanotto Scalco (Foz do Iguaçu, PR, Brasil) e a Escola Intercultural Bilíngue n. 2 (Puerto Iguazú, Misiones, Argentina).

O apoio ao PEIF veio do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (2011) (ambos do Brasil), doravante respectivamente MEC e IPOL. A ideia de avançar transformando o projeto em um programa decorreu do aumento da procura pela participação em ação educativa, tanto de escolas argentinas quanto brasileiras. Nas palavras de Flores (2012, p. 15):

No PEIF o trabalho com as duas línguas ocorre na medida em que o aluno interage com a L1 e L2 sem que uma ou a outra interfira na aprendizagem. A professora que trabalha em L2 faz com que o aluno compreenda o que ela fala e consiga realizar as atividades de pesquisa, sem necessariamente exigir o domínio oral ou gramatical como fazem alguns cursos de aquisição de línguas tanto no Brasil como na Argentina.

Muito embora existisse a preocupação com o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua, o objetivo do projeto estava centrado também na ideia de os alunos

realizarem uma revisão no conceito de fronteira, agregando conhecimento e respeito pela cultura do outro. Esse projeto se referia à educação do entorno social, mas não contemplava as comunidades e as línguas indígenas – apenas a língua espanhola e a língua portuguesa.

A complexidade de rever conceitos linguísticos em ambos os países implicaria refletir sobre quais bases alicerçaram os currículos e seus conteúdos nas escolas. Todavia, o Projeto PEIF tinha um horizonte de trabalho que abrangia desde a educação na escola até a orientação linguística expressa nos documentos. Na realização desse projeto, o processo esbarraria na intervenção massiva dos órgãos governamentais para o rompimento com uma orientação monolíngue nas escolas e na sociedade do Brasil e Argentina. Assim, vejo nessa ação educativa intercultural um longo percurso pela frente, que depende, principalmente, de políticas educacionais públicas de afirmação identitária nos dois países.

Trago para reflexão também o Projeto Intercultural realizado no México, cuja iniciativa tem como denominador comum com o PEIF romper com as orientações colonizadoras, que oprimem as comunidades de minorias linguísticas, o que dificultaria a circulação da língua, tirando dela a possibilidade de se movimentar livremente e ampliar-se.

A partir dos estudos realizados sobre a complexidade linguística da aldeia Avá-guarani no Brasil, do depoimento e entendimento dos indígenas sobre o processo de ensino das primeiras letras, foi possível compreender a importância da experiência de Hamel (1999) no México para o processo de letramento em comunidades indígenas. Por meio da compreensão da forma como foi encaminhado o letramento na aldeia do Oco'y no Brasil, essa proposta representa um diálogo objetivado em focalizar a língua indígena no contexto sociolinguístico da América Latina.

Esse projeto no México desenvolveu, entre 1999 e 2001, uma pesquisa institucionalizada em forma de um Programa denominado *Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe* (CIEIB). Por meio da ação colaborativa entre escolas e pesquisadores da Universidade Autónoma Metropolitana do referido país, um trabalho coordenado pelo teórico mexicano Rainer Enrique Hamel focalizava as comunidades e sua realidade social, linguística e cultural. A proposta foi desenvolvida por especialistas, como pedagogos, antropólogos, linguistas, historiadores e outros. Para a execução do projeto, Hamel e sua equipe de pesquisadores contaram com apoio da Universidade Federal, na qual eram docentes. O local escolhido para desenvolver esse projeto foi uma comunidade indígena de nome *P'urhepecha*, cuja língua *P'urhepecha* era falada pelo povo indígena. Os participantes do projeto foram alunos que frequentavam as escolas primárias de *Uringuitiro* e *San Isidro*, no município dos Reis, *Michoacán*, no México.

Ressalvo que não é objetivo deste estudo fazer uma comparação entre o trabalho realizado em *P'urhepecha* com o processo de letramento em andamento na aldeia do Oco'y, mas conhecer de que forma foi conduzido o processo no México e como essas informações auxiliariam na prática pedagógica dos professores da aldeia *lócus* do estudo. Ao focalizar o processo de letramento no México, fiquei instigada a compreender os processos de bilinguismo que ocorriam em *P'urhepecha*.

De acordo com Hamel (1999), a assimilação de uma segunda língua de modo forçado é a realidade da maioria dos indígenas da América Latina. Embora o modelo de Estado Nacional, com ares de sistema de ensino único, seja uma herança da Europa, o monolinguismo espanhol no México não teve primazia sobre as línguas indígenas em sua totalidade, mesmo em menor número elas resistiram e a língua espanhola emergiu de maneira mais intensa em países como Argentina, Chile e Uruguai. Considerando o esforço para manutenção das línguas não oficiais, a ocorrência endossa a ideia que subjaz uma América Latina sob orientação linguística objetivada no monoculturalismo. Tal perspectiva não leva em conta a cultura do outro, ou seja, as outras culturas e, assim, não há incentivo para o uso da língua materna indígena. Contraditoriamente, a cultura válida é a nacional e dominante.

No México, o modelo assimilacionista, de acordo com Hamel (2000), abriga a ideologia dos modelos tanto de submersão total, quanto de transição, apresentando afinidades com a forma pela qual Maher (2007) os apresentou anteriormente nesse texto. No referido país, geralmente, os Modelos de submersão e de transição são adotados para as escolas de comunidades indígenas rurais e com programas monolíngues na língua nacional – o espanhol. Nesse contexto, de falantes de língua indígena, são invisibilizados e o bilinguismo é tratado como entrave, pois o objetivo é o ensino da língua oficial como língua única. Embora, Hamel houvesse colocado que a língua espanhola não era dominante, o agravante está no respaldo dado pelo governo do México.

Pautado pelo governo a educação linguística seguia a perspectiva de língua única não reconhecendo que os indígenas daquele país possuíam como língua materna o *P'urhepecha*, ficando o entendimento de que o trabalho com língua indígena realizado por Hamel (1999-2001) estaria na contramão da proposta de governo do México. A violência linguística ocorria em algumas escolas mexicanas, nas quais, o uso da língua indígena era proibido. Nesse contexto de opressão, o professor não poderia falar o mesmo idioma dos alunos sendo a situação motivo de traumas e abandono total da língua materna.

Ao discorrer sobre a proposta de Hamel o percurso não é linear, justificando um movimento que vai delineando um projeto de letramento que teve como um dos objetivos

focalizarem a valorização da utilização de duas ou mais línguas nas escolas. Entretanto, o projeto teve alguns avanços e muito provável que na atualidade ainda busca seu espaço na organização escolar, pois trata de uma política linguística que tende a seguir o fluxo da língua na sociedade.

Tal iniciativa encontrou fundamento no problema do ensino dos conteúdos programáticos, ou seja, na escola em que o ensino ocorria em *P'urhepecha*, o resultado com a aquisição das primeiras letras funcionava melhor do que nas outras escolas do México que permaneciam com o ensino apenas em espanhol. Por meio da proposta de ensino intercultural bilíngue, seria possível atender as necessidades da comunidade para que os educandos pudessem terminar o Ensino Fundamental tendo se apropriado da leitura, escrita e interpretação nos dois idiomas: o *P'urhepecha* e o espanhol.

O projeto propunha um trabalho que consistia em observar os alunos em sala de aula em situações de aquisição e aprendizagem da linguagem. Juntamente com sua equipe de pesquisadores e professores indígenas da escola local, a partir das observações e reuniões com o grupo, conseguiram criar um novo método de ensinar todas as disciplinas na língua indígena. Como em muitas escolas indígenas do México, os professores usavam as duas línguas concomitantemente, a L1 e L2, traduziam de uma língua para outra. Entretanto, a língua espanhola não era ensinada de modo sistemático. Havia a necessidade de melhorar e refletir sobre como encaminhar metodologicamente o uso das duas línguas e também desenvolver um programa específico para o espanhol como segunda língua, deixando o espaço maior para a língua indígena.

Portanto, concordo com Hamel (2000) e chamo a atenção para isto: para que as línguas possam cumprir sua função como instrumento de educação e de comunicação, é preciso levar em conta diferentes processos e taxas de aquisição, considerando que a aquisição, a aprendizagem e o desenvolvimento de L1 e L2 são devidos a processos diferentes, embora a educação e a comunicação compartilhem características similares. A escola está focalizada na ampliação das competências linguísticas, da comunicação textual, melhorando a aquisição de ouvir e falar a língua materna e outras. A disciplina proposta pelo projeto de Hamel teria como objetivo alcançar o bilinguismo coordenado ideal – quando os alunos se formarem no ensino fundamental deverão ter desenvolvido uma proficiência e habilidades em ambas as línguas.

A aquisição da linguagem, embora não ocorra no mesmo nível na L1 e L2, permitirá comunicar-se em sua comunidade linguística, na sociedade nacional em situações de comunicação relevantes para o seu nível. Com base nessas proposições, os objetivos

educacionais, para o autor, deveriam estar centrados no desenvolvimento de competências comunicativas e acadêmicas para que os alunos estejam aptos a continuar seus estudos no ensino médio.

As escolas do Ensino Fundamental Indígena no México eram contrárias às práticas de letramento nas quais “as matérias dos planos de estudo seriam dadas em geral em Espanhol e as línguas indígenas costumavam ser desatendidas, com um saldo negativo: níveis de aproveitamento baixos e índices de deserção altos” (HAMEL, 1999, p.113).

Na tentativa de mudar essa situação, o autor propôs que as disciplinas de matemática e das demais áreas do conhecimento fossem ministradas em língua *P'urhepecha*, com fundamentação na cultura indígena. A língua espanhola foi introduzida como L2. Esse encaminhamento apresentou resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos indígenas.

Sobre o exposto, compreendi que as orientações culturais que norteavam as políticas educacionais linguísticas do México eram apoiadas pelo governo, que, por sua vez, defendia o monoculturalismo e a negação da diversidade cultural, étnica e linguística. De acordo com Hamel (2000, p. 132), esse fenômeno fora causador de conflitos não só no México, mas também em outros países.

Para compreensão do fato, o autor propõe: um quadro explicativo.

QUADRO 2 Diversidade na perspectiva do Monoculturalismo, Multiculturalismo e Pluriculturalismo.

Monoculturalismo	Diversidade e inclusão cultural negadas
Multiculturalismo (não crítico)	Diversidade reconhecida como problema - Inclusão cultural
Pluriculturalismo	Diversidade assumida como recurso enriquecedor para toda sociedade (grifo nosso)

Fonte: Hamel (2000, p. 132)

No entanto, apenas o reconhecimento de uma cultura multilíngue não é suficiente para tornar o processo intercultural mais humanizado e coerente com as necessidades das pessoas.

Vale ressaltar que o pluriculturalismo apresentado advoga uma perspectiva também plurilinguística, estágio no qual a sociedade reconhece as diferenças além dos direitos dos grupos indígenas, defendendo uma orientação que não pretende a assimilação dos povos indígenas pautados na política de integração dos indígenas a sociedade. Se a presença de várias línguas e cultura é fator de enriquecimento cultural, e não de problema social, seguindo

uma orientação pluricultural, os povos indígenas e não indígenas reconheceriam as diferenças etnoculturais, como expõem Hamel (2000, p. 136):

Tal orientação é observada, por exemplo, em programas educacionais para filhos de imigrantes do Canadá, programas chamados de línguas hereditárias que fomentam a preservação e utilização das línguas do patrimônio dos grupos de imigrantes. Com isto reflete exigências mais fortes dos movimentos indígenas nos continentes. No contexto de suas reivindicações, para serem reconhecidos como pessoas nas nações e dentro dos estados nacionais requerem o reconhecimento de seus territórios, dos sistemas políticos e jurídicos e uma educação própria para apoiar o desenvolvimento de suas culturas.

Segundo o autor, as escolas indígenas nas quais foi desenvolvido o projeto intercultural bilíngue demonstraram alta vitalidade de comunicação em língua *P'urhepechanas* atividades realizadas nas comunidades de origem. Qualitativamente os instrumentos metodológicos utilizados demonstraram os efeitos positivos dessa prática quando apontavam diversos acertos.

Um dos diferenciais do projeto recaiu sobre o cuidado que Hamel (1999) e sua equipe tiveram para buscar novas formas de trabalhar, culturalmente mais sensíveis às necessidades daquela comunidade. Agrego que o elemento “singularidade” deve acompanhar as pesquisas com indígenas nas reflexões sobre quais metodologias são mais adequadas culturalmente aos sujeitos de pesquisa. Esse pensamento está pautado em Maher (2007).

Há que se considerar a importância de socializar a experiência realizada pelo Projeto de Educação Bilíngue junto a professores indígenas e não indígenas. Os educadores devem compreender que a metodologia utilizada no projeto do México pode ser aplicada a outros espaços educativos, pois o método pode ser refletido em qualquer contexto plurilinguístico.

A aquisição e o desenvolvimento de L1 e L2 no contexto da escola de *P'urhepecha* evidenciaram que alguns pressupostos podem ser refletidos, tendo como horizonte outras situações de bilinguismo que podem ser mais bem compreendidas, partindo do percurso referencial proposto por Hamel (1999).

5.5.3 O Observatório de Educação Escolar Indígena como a efetivação de uma política linguística na Bahia

Neste item, objetivo evidenciar o referido Observatório da Educação Escolar Indígena de Salvador (Bahia) como exemplo de efetivação de uma política indígena local. Sob o nome de *Yby Yara*, o Núcleo Local do Território Etnocultural Nordeste I, composto pelos Estados

de Alagoas, Bahia e Sergipe, foi observado com o intuito de obter experiências e criar, no estado do Paraná, um projeto que compartilhasse do mesmo objetivo - a escolarização dos povos indígenas -, a ser proposto para os professores indígenas Avá-guarani do Oco'y. A análise será basicamente realizada a partir da obra de Cesar e Costa (2013).

O Projeto do Observatório atende às demandas dos povos indígenas da região já nominadas e expressam o desejo dos governantes na efetivação de um trabalho concernente às políticas linguísticas. Envolvem-se, nesse intento, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos (PPGA), e o curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), além da Universidade Estadual da Bahia (UNEB)⁵². Trata-se de uma equipe de pesquisadores multidisciplinares composta por uma coordenadora, Dr.^a em Linguística Aplicada, por outros professores doutores com formação em Antropologia, Sociologia e Letras, e também por duas indígenas graduadas - uma em Letras e outra com formação pelo curso LICEEI da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

O Projeto do Observatório de Educação Escolar Indígena de Salvador na Bahia objetiva “[...] a formação de professores e pesquisadores indígenas, a produção de conhecimento intercultural e articulação política e acadêmica”, tratando também de processos de revitalização linguística. A importância desse projeto é ressaltada pela informação de que o estado da Bahia possui “57 escolas indígenas para atender 6.316 alunos de 12 etnias em seus próprios territórios, dos 356 professores, 286 não possuem curso superior” (CESAR; COSTA, 2013, s. p.).

Por meio do referido projeto, foram disponibilizadas bolsas de estudo a duas alunas indígenas do observatório, marcando o compromisso da equipe com a formação continuada das professoras indígenas no sentido de dar mais consistência às propostas encaminhadas pela equipe de pesquisadores. Sobre o exposto Cesar, Costa (2013, s. p.) contribuem:

[...] pretendemos informar e discutir sobre ensino, pesquisa e políticas linguísticas no âmbito da escola indígena, a partir das ações realizadas pelo Núcleo Local do Observatório da Educação Escolar Indígena do território etnoeducacional Yby Yara. Esse esforço teórico-metodológico se integra ao trabalho de construção de uma cartografia da educação escolar entre os povos indígenas na Bahia, meta do plano de ação para implantação do território etnoeducacional Yby Yara.

⁵² A UNEB teve sua licenciatura intercultural aprovada pelo MEC em 2008 e já realizou seu primeiro vestibular, prevendo a oferta de 108 vagas em dois pólos de formação no Norte e no Sul do Estado, a fim de atender a 14 etnias na Bahia.

Essa cartografia traz discussões e informações sobre as etnias com as quais os pesquisadores tratam de trabalhos relevantes para conhecerem as reais necessidades de cada grupo. Houve uma ação coletiva que mobilizou os pesquisadores a percorrer toda a região. O contingente de indígenas na Região Nordeste do Brasil compõe uma população atual de aproximadamente 40 mil indivíduos que se dividem em 43 povos, número que vem aumentando oficialmente em razão da ressurgência de etnias ainda em processo de reconhecimento ou registro formal pela FUNAI.

Não se pode negar que o movimento de apagamento das línguas indígenas está em curso, causando preocupação aos estudiosos e líderes indígenas, mesmo quando sabemos de movimentos de revitalização no nordeste brasileiro. De acordo com Luciano (2006), o valor cultural das línguas indígenas faladas atualmente corresponde a 75% de todas as línguas praticadas no Brasil. As línguas indígenas brasileiras têm um contingente de 18% que representa um total de 30 línguas faladas nos países vizinhos.

Os entraves são próprios de cada contexto social. No entanto, uma reclamação é recorrente: a de que os indígenas enfrentam problemas gerados pelo preconceito e pela xenofobia, que por vezes culminam com agressões que, devido à gravidade dos espancamentos e queimaduras, já os levaram a morte. Tendo como parâmetro a recorrência de ações discriminatórias contra os indígenas, posso inferir que existe um consenso sobre a existência do preconceito direcionado a esses grupos.

Embora inicialmente cause espanto o tipo de preconceito apontado, não menos perverso é o preconceito linguístico entre as etnias e subgrupos, os membros não estão atentos que as particularidades na fala, escritas e costumes, são decorrentes dos encontros entre as culturas diferentes. Dessa forma, a causa do estranhamento nos membros de uma mesma cultura pode estar relacionada com os jogos de poder que se estabelecem também nas comunidades indígenas. Tal fato pode ser visto pela perspectiva da violência simbólica de Bourdieu (1992), este expressa também um fenômeno de imposição legítima e dissimulada, por meio da cultura dominante. Esse fato revela relações sociais pautadas na desigualdade e no desrespeito pela cultura do outro.

Nas relações desiguais, as posições são definidas por poucos, e as funções de maior expressão são ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. No referido contexto, as relações sociais tendem a ser conflituosas, porém, *locus* da emergência de valores propostos por grupos de resistência. O trabalho com a revitalização linguística é considerado uma forma de contrapor ao apagamento das línguas indígenas.

O processo de revitalização linguística, assenta-se em terrenos de conflito, pois a língua sofre pressão e interferências da sociedade. Em graus diferentes, claro, mas geralmente trilham percursos traumáticos, oriundos ora da proibição, ora da imposição de uma língua dominante.

Na perspectiva de revitalizar as línguas em extinção, o trabalho desenvolvido para resgatar a memória indígena é um dos percursos metodológicos utilizados no processo para colocar e ampliar as línguas dos povos indígenas da Bahia. Observo que as etnias que fazem parte do Observatório utilizam formas diferenciadas para alcançar o objetivo no processo de revitalização linguística: os indígenas recorrem tanto aos recursos terrenos proporcionados pelo referido projeto, quanto ao universo místico, na evocação das forças espirituais que povoam a cultura dos Pankararé. Enfim, constato que os indígenas tentam articular o desejo de restituir sua língua-mãe com sua crença. Nas palavras de Cesar e Costa (2013, s. p.)

[...] na região o processo de retomada das terras. À época, os índios Pankararé, liderados pelo Cacique Afonso Pankararé, reuniram-se para retomar o que se chama na aldeia de “ciência dos índios”, evocando os Encantados (os guardiões da natureza), para que lhes devolvessem, em forma de ‘palavra escrita’, o saber ancestral das ervas, das orações do pajé, das danças do Toré, através da consagração da dança dos Praiá, para cura e proteção da comunidade.

Retomando o trabalho desenvolvido pelo Observatório de Educação Escolar Indígena de Salvador, quanto ao letramento e revitalização linguística, afirmo que esta última merece caráter de urgência, pois o processo de subtração da língua decorre de questões sociais e também da diminuição natural do número de falantes. Assim, é possível que uma língua venha a morrer com o último integrante de uma etnia.

Um processo diferente, não menos grave, ocorre no estado do Paraná, na aldeia do Oco’y, que trabalha predominantemente com letramento e aquisição das primeiras letras na segunda língua dos alunos.

Na Bahia, a maioria dos povos indígenas vive a condição de índios tutelados pelo Governo Federal, com a assistência da FUNAI, que vem atuando diretamente nas áreas reservadas para usufruto deles, como conta Cesar e Costa (2013, s. p.). Com o processo de retomada das terras indígenas na Bahia, os povos deste Estado produziram narrativas autoficcionalizadas inscritas [...] sem o registro um único nome autoral, mas sob as rubricas da identidade coletiva de cada povo, de cada língua, de cada discurso de tradição. Assim, de minha parte, observo que os fatores imbricados nessa produção indicam que há um processo

em andamento em defesa da apropriação coletiva do conhecimento, no qual o conjunto de vozes objetiva expressar o pensamento de todo um povo.

Tais produções certamente influenciam o cenário e demonstram o amadurecimento político dos povos indígenas. Nesse sentido, Luciano, Cesar e Costa (2013), três professores pesquisadores, destacam que as escrituras feitas pelos indígenas registram o aumento das populações indígenas por etnia e o surgimento de outros povos, fato que tem gerado maior demanda pela organização da escolarização indígena e, também, pela qualificação dos professores para o exercício da função de docentes em suas comunidades.

De acordo com apontamentos de Cesar e Costa, (2013) alguns fatos socioculturais que incidem sobre esse segmento social, principalmente na Bahia, merecem ser citados. Assim, nessa perspectiva, parte dos problemas está no desconhecimento da cultura indígena, que conduz uma parcela dos cidadãos do entorno social no referido estado a posicionamentos desrespeitosos no tocante às configurações identitárias e linguístico-culturais dos indígenas.

Segundo Pacheco Oliveira (1997), embora a educação escolar indígena no estado da Bahia apresente um saldo positivo, os índios do Nordeste não foram, em momento algum, objeto de especial interesse dos estudiosos, se for comparado ao número de produções que outras áreas acumulam. O fato de a temática da escolarização desses indígenas estar em ascensão no campo acadêmico não significa um número de produções ou escrituras suficiente que facilite o percurso do pesquisador

Destaco que essa opressão pode estar causando a necessidade de produzir discursos e práticas de afirmação étnica que nem sempre seriam o percurso adequado na interação com o outro. A isso se somam os equívocos na formação de uma das identidades ligadas ao “ser indígena”. Sobretudo, ao ler os apontamentos de Hall (2004) sobre identidade, compreendo que tal prática discursiva poderá levar os indígenas a ter desejos de minimizar as diferenças, objetivando maior aceitação em grupos estranhos.

Os elementos que perpassam a formação dos indígenas são os mais diversos. Nessa perspectiva, é dada voz aos indígenas mais velhos, para que possam, por meio de suas histórias, testificarem fatos que só a memória e a vivência poderão ressignificar no presente.

Assim, o Observatório escolar indígena estabelece como meta maior a busca da qualidade na educação intercultural nas escolas indígenas, mas o objetivo, sobretudo, é o de ampliar a quantidade de escolas e o número de professores indígenas para desenvolver o magistério diferenciado. Nas reuniões da CUIA a discussão tem focalizado tanto o vestibular indígena, quanto preocupações em empreender ações objetivadas na redução do índice de

evasão nas instituições de ensino superior públicas, pois é expressivo o número de alunos indígenas que abandonam a Universidade.

Em contato com o Observatório de Educação Escolar de Salvador, de minha parte, vejo que o Estado da Bahia caminha para transcender essa fase e incorporar a preocupação com a qualidade do ensino intercultural ofertado nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. No Paraná atualmente há um movimento nessa direção, mas nada concreto.

Dessa forma, os trabalhos realizados no Brasil na aldeia do Oco'y ocorrem em um contexto de falantes de língua Avá-guarani prioritariamente, mas no Colégio o ensino tem ocorrido em língua portuguesa, configurando uma política linguística assimilacionista. Diferente dessa organização, na Bahia a preocupação tem foco no resgate e na escolarização dos indígenas.

Considerando as discussões anteriores como inacabadas e propensas a novas incorporações próprias de pesquisa com pessoas e contextos concretos, proponho um percurso pela formação de professores indígenas, considerando os desdobramentos e tramas que a enredam. Os povos indígenas da América Latina chamam a atenção, pois se encontram nos países que necessitam de maior conhecimento e entendimento das especificidades de cada etnia, dada a composição heterogênea da América Latina.

Nesse sentido, o processo de colonização inerente à modernidade passa a criar uma falsa ideia da realidade e tal distorção está relacionada ao referencial e ao paradigma calcado na cultura do outro.

Tendo um cuidado especial ao discutir as relações interculturais, para não o fazer com valores alheios, o estudo sobre a formação de professores passa por essa discussão e a amplia quando trata questões como, formação humana, cultura, identidade, autonomia e outros.

SEÇÃO VI

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Nesta *Seção*, discuto os conhecimentos relevantes à formação dos professores indígenas Avá-guarani da aldeia de Santa Rosa do Oco'y no Estado do Paraná. De acordo com o censo de 2013, registrado no Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), há 9.474 professores indígenas em todo Brasil. No Paraná, encontra-se 203 professores dos grupos Guarani, Kaingang e Xetá, o que representa aproximadamente 2% do total de professores indígenas no Brasil, em exercício. Os Avá-Guarani, Ñhandéva, Mbya e Kaiowá são subgrupos Guarani. Discorro sobre a formação desses professores indígenas entrelaçada à formação dos professores da sociedade envolvente, dado que o objetivo comum que as enreda é a “formação humana”, noção proposta pelo teórico Antonio Gramsci (1991). Assumindo-a como um elemento constituinte da formação de professores indígenas e não indígenas, amplio a discussão.

No pensamento de Gramsci, encontro aporte teórico para trazer a possibilidade da emergência do intelectual orgânico em substituição ao tradicional. O intelectual orgânico é aquele que, mesmo pertencendo a um grupo social definido, pode vir a ser o articulador da produção de novas culturas. Nas palavras de Gramsci (1991, p. 4):

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

A ideia desta *Seção*, então, centra-se em discutir a formação do intelectual orgânico no interior das comunidades indígenas. Devido à complexidade do pensamento de Gramsci, articulo seus pressupostos teóricos à formação dos professores indígenas como uma primeira aproximação que possibilite o desenvolvimento de novos estudos.

A formação dos professores indígenas, articulada ao contexto da formação humana, fundamenta-se neste trabalho. Além disso, em textos de educadores que compreendem o processo histórico pelo viés do pensamento de base crítica, dando, assim, continuidade às ideias de Gramsci. Dentre esses autores, são tratados aqui Contreras (2012), Paulo Freire

(1987 1996); Freitas (2001 2007); Mendes (2004 2011); Kleiman (2002); Cavalcanti (2001); Maher (2005 2008); Cesar (2005, 2009, 2011) e Luciano (2006)⁵³. Mesmo sendo de períodos diferentes, esses autores discutem aspectos da formação humana que também podem fundamentar os processos de formação dos professores indígenas.

Nessa direção, os formadores de professores indígenas precisam considerar que atuam em contextos sociolinguísticos complexos, o que remete ao pensamento crítico e humanizado de Mignolo (2005); Grupioni (2006); Pires-Santos (1999) e Cavalcanti (2001), bem como ao de autores comprometidos com o processo de formação da classe subalternizada ou de grupos minoritarizados⁵⁴.

Por tratar-se de um contexto sociolinguisticamente complexo, a aldeia dos professores indígenas convive com um panorama semelhante àqueles analisados por César (2009) e Mignolo (2005), autores que abordam a situação das línguas dos povos indígenas, relacionando-as ao processo de colonização na América Latina. Esse contexto teve à frente o colonizador, que impôs o apagamento das culturas e línguas indígenas.

Como as políticas públicas, no que tange aos povos indígenas, regem boa parte da vida desse segmento social, também analiso a formação dos professores em meio aos documentos oficiais e não governamentais produzidos por pesquisadores ligados à pesquisa com a formação de professores indígenas nas universidades brasileiras.

Do conjunto de produções dos documentos oficiais, elegi os seguintes documentos: *Referenciais para a formação dos professores indígenas – RFPI (BRASIL, 2002)*; *Proposta curricular do curso de formação de docentes indígenas bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, em Nível Médio e outros – PCFIB (PARANÁ, 2008)*. Tais discussões seriam esvaziadas se não fossem consultados os textos produzidos pelas organizações não governamentais utilizados pelo governo na elaboração desses documentos oficiais. Por isso, as informações oriundas dos textos de Nietta

⁵³ Chamo atenção para a contribuição teórica do professor e pesquisador indígena Gersen dos Santos Luciano, de alcunha Baniwa. Tal menção se justifica, pois lembra o intelectual orgânico de Gramsci (1991), reservando-se ao intelectual indígena algumas diferenças concernentes ao seu lugar na sociedade de classes. Gramsci apresentou um intelectual que objetivava ascender à classe dominante, o que não corresponde atualmente à aspiração desse intelectual indígena, que objetiva apenas refletir e agir sobre as contradições existentes no percurso dos povos indígenas, mobilizando e organizando esse segmento social para que, estrategicamente, possa atender às demandas das comunidades indígenas na organização de ações contra-hegemônicas, de modo a fazer valer os direitos indígenas em todas as instâncias sociais.

⁵⁴ O Termo “Minoritarizados” de acordo com Pires-Santos aparece em vários textos, inclusive nos seus textos. Minoritários não se refere a menor número, mas aqueles que são desprestigiados. Assim, tal expressão, denota a condição de desprestígio e referência também às pessoas que os levam a essa situação.

Monte (2000) e Marilda Cavalcanti (1999) auxiliam a compreender sobre quais bases foram pautadas a educação escolar e a formação de professores indígenas pelos governantes.

Uma das questões preliminares a ser considerada, de acordo com Luciano (2006, p. 157), é o fato de que “há 20 anos, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca dos 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas”. Isso remete ao trabalho não só das autoras mencionadas, mas também à Maher (2007), cuja contribuição tem sido expressiva na área da formação de professores indígenas focalizadas nos modelos de multilinguismo. Os trabalhos consultados dizem respeito às realizações de ações de educadores e pesquisadores dos estados no Acre e Roraima⁵⁵, que contribuíram na elaboração dos *RFPI* (BRASIL, 2002) e perpassam oportunamente a discussão deste trabalho.

Por ora, apresento os documentos oficiais, tanto os *RFPI* (BRASIL, 2002), quanto o *PCFBI* (PARANÁ, 2008), elaborados à luz da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988). A carta magna já foi apresentada na *Seção IV*, que discutiu as políticas públicas focalizadas nos direitos indígenas. Nessa direção, trato agora da formação dos professores indígenas, explicitando as contradições presentes na formação desse segmento social.

Dentre os documentos elaborados⁵⁶ para fundamentar a prática docente do professor indígena, os *RFPI* de 2002, consolidados na virada do milênio e que tratam especificamente da modalidade de formação pesquisada neste trabalho, são os que mais circulam e dão base para os questionamentos. Com caráter de política pública no âmbito nacional, foram gestados em meio ao debate do ano 2000 e nasceram como fruto da articulação entre o MEC, a Secretaria de Educação Fundamental e a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.

Os *RPI* objetivaram, dentre outros pontos, sistematizar questões comuns às dos diferentes grupos de indígenas como, por exemplo, língua, cultura e identidade. Maher (2006) tem percepção semelhante quando observa entraves materializados na escolarização dos indígenas, tanto na esfera nacional, quanto na local, uma vez que, na origem, todos são indígenas. Um dos entraves comuns entre os professores é a prática do bilinguismo, ou seja,

⁵⁵A partir da década de 1970, com o crescimento de movimentos indígenas, esses povos têm expressado sua etnicidade por meio da mobilização política em organizações indígenas, além de participarem de partidos políticos das sociedades nacionais. Assim, a partir dessa década, os povos indígenas do nordeste de Roraima têm-se organizado politicamente em instituições como o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Associação dos Professores Indígenas de Roraima (APIR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), a Sociedade dos Índios Unidos de Roraima (SODIUR). Essas articulações mostram que Roraima é um Estado com experiências importantes na área da educação dos povos indígenas, conforme considera Baines (2012).

⁵⁶ Reitero a importância de ressaltar que o governo federal fundamentou-se, na elaboração dos documentos oficiais para a formação dos professores indígenas, em ações educativas, experiências e projetos de organizações não governamentais.

ensinar a língua materna, quando lhes faltam conhecimentos linguísticos registrados sobre a mesma. De acordo com Maher (2006, p. 26):

A grande maioria dos professores indígenas atua em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se vêem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição.

Essa autora remete ao ensino da língua indígena e suas normas, para que o professor possa ser fiel ao seu significado cultural quando repassar aos seus alunos. Maher foi uma das educadoras e colaboradoras na elaboração do *RFPI*⁵⁷. Eleita por ter sua linha de pensamento, que aponta para a necessidade de conhecimentos da língua indígena para ensiná-la ao profissional que ministra aulas em contextos indígenas sociolinguísticos.

As carências do ensino da língua indígena poderiam ser supridas com a criação da licenciatura na língua materna em questão. Da mesma forma há carência de estudos focalizados na Sociolinguística no currículo de formação de professores não indígenas.

Tal ausência decorreria de desconhecimento da pluralidade linguístico-cultural no Brasil? Ou seria uma das formas de invisibilizar as minorias? Creio que as duas hipóteses podem ser aventadas.

Há que se mobilizar para que tal discussão ganhe mais visibilidade nos curso de formação de professores, tal iniciativa pode ser proposta como política linguística apoiada na pluralidade linguístico-cultural, tornando tal intento mais legítimo.

Estruturados em sete partes, os *RFPI (BRASIL, 2002)* objetivam subsidiar a formação de professores indígenas, contextualizando historicamente aspectos legais e demais temas relacionados. Preocupam-se em nortear desde a criação de sistemas para melhor funcionamento das escolas indígenas do país, até a regulamentação da carreira do profissional indígena. Os pontos elencados a seguir tornam-se relevantes também como propostas de política nacional: ele expõe o perfil desejado para formação docente, define a articulação entre os objetivos da escola e a formação de professores indígenas, além de defender a formação de professores por competências⁵⁸. Esse último ponto foi uma tendência do início

⁵⁷Os *RFPI*, durante esses 11 anos, continuam ocupando o lugar de referenciais utilizados para elaboração de documentos como os projetos políticos pedagógicos das escolas de formação de professores indígenas (PPP) e propostas no nível dos Estados da União.

⁵⁸ A ideia e o discurso focalizados nas competências entram no cenário da educação e tentam expressar as grandes mudanças na sociedade mundializada e globalizada. Esse fenômeno emergiu na década de 1990. Como expoente dessa vertente, destaco Perrenoud (1999). Na crítica a essa corrente, elenco autores como Freitas

da virada do milênio, da qual guardo reservas fundamentadas na crítica observada no texto de Veloso (2010). A autora discute nesse trabalho o significado da competência na carreira docente, pois essa terminologia está atrelada às relações capitalistas e políticas do Estado Mínimo⁵⁹.

Sobre as características gerais do currículo de formação indígena, são avaliados quinze itens, iniciados pelo contexto sócio-político, pelas orientações para a elaboração do currículo diferenciado, pelos princípios metodológicos e pelo lugar que a língua ocupa nos *RFPI* (BRASIL, 2002). Essa avaliação objetiva facilitar a permanência dos indígenas nas escolas, possibilitando-lhes flexibilizações. É sabido que um dos pontos nevrálgicos da formação de professores indígenas está na elaboração do material didático. Todavia o referido documento não aborda esse entrave, atendo-se a apresentar a natureza do material a ser confeccionado tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a formação de professores indígenas de Nível Médio.

No item seguinte a partir dessas colocações, proponho apresentar um retrato da comunidade Avá-guarani, texto no qual busco focalizar a formação de professores indígenas.

6.1 O RETRATO DA SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS AVÁ-GUARANI DO PARANÁ: DIFERENTES OLHARES

A temática sobre a formação de professores indígenas tem relevância social, muito embora, posso relatar que o primeiro trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre educação indígena na Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu no Paraná está em andamento no ano de 2014. Considerando que a referida Universidade esta a 40 km da aldeia dos Avá-guarani, o número de TCC seria exíguo. Na direção do processo de invisibilização dos povos indígenas, o movimento colonizador forneceu sustentação, sob o domínio da educação nos moldes jesuíticos, calcada em práticas homogeneizadoras, cooperou para a manutenção da ideia do

(2002); Frigotto (2000); Duarte (2001) e Nosella (1983). Os reflexos de tais encaminhamentos demonstram a crise em setores como o da política de emprego, das mudanças na gestão e da flexibilização nas organizações empresariais, da competitividade, da produtividade, das questões criadas pelo sistema capitalista e que ajudam a impulsionar as políticas neoliberais. O modelo das competências surgiu no âmbito das reformas educacionais da América Latina, quando a *LDB 93.9496* trouxe a proposta das competências nos currículos escolares como um novo paradigma, oriundo das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), que permeavam toda educação básica até, inclusive, o ensino superior. Para a formação de professores, tal pressuposto tem servido de referencial que fundamenta as diferentes modalidades de ensino, como atesta Veloso (2010).

⁵⁹ O Estado Mínimo remete a questão da reestruturação produtiva encabeçada pelo ajuste neoliberal. Suas implicações vão desde a desregulamentação de direitos sociais até os corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. Nesse contexto econômico, o que está em pauta é a reestruturação produtiva, a flexibilidade e a acumulação flexível, objetivando alcançar o máximo de “produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo” (PEREIRA, SILVA e PATRIOTA, 2012, p. 9).

eurocentrismo, “da discriminação racial, sociocultural, linguística, entre outras segregações” (CESAR, 2009, p.320)

Os professores indígenas nos meados do século XX eram parte do encaminhamento dado à educação indígena. De acordo com Oliveira (1997), durante esse período, a escola objetivou transformar o “índio” em “não índio” e o “indígena já misturado” (também conhecido como “bugre”) em “não índio de vez”, ideia concernente ao processo integracionista do indígena à sociedade.

O surgimento dos movimentos que culminaram com ações educativas visando aos povos indígenas também contribuiu para desenhar um cenário da educação e da formação de professores indígenas no Brasil.

Há indícios da emergência simultânea da escolarização dos povos indígenas e da necessidade de formação de professores indígenas, recaindo essa empreitada sobre os governantes. Todavia, tal intervenção ganhou força por meio de propostas de formação de professores indígenas, coordenadas por organizações não governamentais.

Os primeiros movimentos que propunham a escolarização e a formação dos professores indígenas foram registrados na década de 1940 e culminariam com a elaboração e a execução dos projetos com educação e formação de professores indígenas em Roraima (SILVA, 2000).

Desde então, os setores educacionais se organizaram por meio do processo de descentralização da educação escolar indígena, modalidade de ensino incorporada pelas Secretarias de Educação Estadual como uma responsabilidade de governo. A partir daí, alguns estados federados têm discutido a criação de licenciaturas interculturais nas instituições de Ensino Superior públicas, como Acre, Mato Grosso, Roraima, São Paulo, pioneiros no objetivo de formar esse segmento da sociedade (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Por meio do processo de descentralização, em alguns estados brasileiros mais identificados com comunidades indígenas, as secretarias municipais e estaduais de educação discutiram a educação escolar indígena. Nessa discussão, inseria-se a escolarização, que incluía a formação de professores indígenas, antecipando-se ao debate e à formulação de políticas em âmbito nacional.

Para Nietta Monte (2000), a situação do norte do Brasil acumula reflexões e produções sobre a formação de professores indígenas da Amazônia legal brasileira⁶⁰ que são

⁶⁰ A Amazônia legal brasileira é composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins.

referenciadas de norte a sul do país. Esse fato legitima a afirmação de que esses programas foram fundamentais na elaboração dos documentos oficiais em nível nacional.

Os documentos oficiais do governo gestados a partir da década de 1990 refletiram o trabalho desenvolvido coletivamente por consultores, professores de universidades e comunidades indígenas. A elaboração coletiva, aliada ao fato de as discussões terem sido permeadas por embates entre indígenas de etnias diversas e os não indígenas, deu credibilidade aos documentos.

As ideias sobre a formação de professores indígenas nos projetos dos anos de 1990 em diante movimentaram o interesse por questões fundamentais que dizem respeito aos conceitos de “língua, escrita, autoria/autonomia, discurso e a sua relação com os projetos de afirmação étnica e autonomia política desses povos” (CÉSAR, 2009, p. 314).

Reitero que as minorias são consideradas como segmentos que estão distante do poder. Assim, a classe subalternizada, de um lado, sente que a opressão causa sofrimento, do outro lado, instiga o engajamento ao processo histórico com vistas a se conectar com o meio ambiente e a tecnologia. Entretanto, ter acesso às tecnologias não seria a realidade de todas as comunidades indígenas.

A ação do sujeito articulada à autonomia é vista como atividade fundamentalmente política, do que decorrem as análises concernentes à formação de professores indígenas neste trabalho. Tal entendimento está posto na ideia de formar um sujeito na perspectiva defendida por César (2009, p. 315):

Sem negar a validade das teorias sobre a autoria, no contexto em que foram/são produzidas, gostaria de retomá-las na perspectiva que interessa à educação escolar de minorias, a partir da seguinte pergunta: o que faz o indivíduo ou um grupo de indivíduos deslocar posições instituídas nos lugares de silêncio em que é colocado, tomar a palavra e falar? E como a educação diferenciada pode trabalhar na perspectiva da autoria/autonomia dos seus sujeitos?

Todavia, a questão dos povos indígenas está para além das discussões restritas ao campo da educação, pois tem sua história marcada pela exploração colonial no passado e atualmente pelos conflitos advindos das investidas dos “Juruas”⁶¹ sobre a posse de terras e de riquezas minerais em algumas terras indígenas do sul do Brasil.

⁶¹Como já foi afirmado anteriormente, Juruá é a forma como os indígenas Avá-guarani chamam o homem não indígena.

A aproximação entre governo e a escolarização indígena se estreita, de acordo com Monte (2000), com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) focalizando a melhoria via descentralização. Esse Ministério organizou aproximadamente vinte três Secretarias de Educação para encabeçar um trabalho até então feito pelos órgãos federais. As organizações não governamentais defendiam posicionamentos específicos sobre a cultura indígena e auxiliaram na compreensão das necessidades dos indígenas, processo que culminou com a legitimação dos conceitos e metodologias já discutidos por professores indígenas por meio das referidas organizações não governamentais.

O movimento pró-formação dos professores indígenas segue encabeçado por intelectuais, dentre eles Monte. Em meio à sua história de vida, como pesquisadora na área da educação dos povos indígenas, evidencia sua ação educativa no Acre, com um projeto pioneiro na formação de professores indígenas. Intitulado “Uma experiência de autoria”, esse projeto teve à sua frente uma organização não governamental brasileira, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Monte foi uma das fundadoras dessa comissão e, desde 1983, uma das coordenadoras pedagógicas da organização, referência e marco no atendimento aos povos indígenas. No pensamento de Monte (2000, p. 16):

O sentido é contribuir para ampliarmos o entendimento do que cada um de nós faz em seu campo particular e único, a partir de possibilidades comparativas e de estudos de casos, auxiliando outros professores e planejadores de políticas educacionais a avaliar e a reanimar suas próprias práticas, sempre inter-relacionadas por alguns princípios compatíveis e histórias similares. Além disso, várias formas de registros – planejamentos de cursos, relatórios de cursos e viagens de assessoria – são elaboradas e difundidas pela equipe de docentes para a própria equipe e para o intercâmbio com outros projetos similares.

Após o pioneirismo do Acre, outras iniciativas surgiram impulsionadas pelas ONGs para atender às demandas dos povos indígenas. Inicialmente veiculadas como projetos, transformaram-se em programas de médio prazo. Esses programas focalizavam a formação e educação dos professores indígenas de acordo com a necessidade de cada comunidade e etnia, implantando-se, assim, ações subsidiadas por um planejamento educacional diferenciado.

Nesse período, um planejamento educacional indígena diferenciado passa a ser pensado tanto pelas referidas ONGs, quanto pelo Estado, ambos tentando compartilhar responsabilidades. Tal preocupação, porém, não implica que tenham diminuído significativamente os entraves sociais que perpassavam a formação dos professores indígenas. Os formadores envolvidos com as ONGs, chamados de monitores bilíngues, eram preparados

para ouvir os indígenas, que lutavam em várias frentes, desde a questão da terra até o direito a processos próprios de aprendizagem. Na luta dos indígenas, a queixa que mais chamava a atenção referia-se às formas de exploração que feriam os direitos humanos, sofridas nas esferas sociais.

Os indígenas do Acre nos cursos de formação, por exemplo, reivindicavam o aprendizado de conhecimentos básicos aplicáveis às práticas sociais e afirmavam estarem fartos de serem enganados. Tal reivindicação estava relacionada às necessidades cotidianas dos indígenas, quando uma operação bancária se tornava algo complexo. Essas necessidades eram preocupações dos referidos projetos que defendiam propostas educacionais diferenciadas, focalizadas na melhoria da condição de vida dos indígenas.

O trabalho realizado por Monte (2000) no Acre com a formação de professores indígenas dialoga com o trabalho realizado por César (2006) na Bahia, este centrado na existência de uma sociedade marcada por domínios, na qual se instala um controle que decide quem vai falar ou não. Ambos os projetos objetivavam a formação do indígena com vistas a prepará-lo para a vida e seus enfrentamentos.

Os movimentos pró-indígenas, em sua maioria, oriundos dos estados do norte do Brasil, impulsionaram os embates em boa parte dos Estados federados e culminaram com a criação de cursos de formação de professores indígenas nas décadas de 1980 a 1990.

As ações mobilizadoras ocorreram em várias partes do Brasil, embaladas pelo movimento macro. Em Manaus, o movimento indígena, iniciado no ano de 1988, promoveu 12 Encontros Anuais com as comunidades indígenas. O primeiro teve como tema “Como aprender a viver”⁶². Nos anos subsequentes, os debates focalizaram seguidamente o trabalho do professor indígena, seus objetivos, seus currículos e estudos da legislação específica, como nos conta SILVA (2000).

Para Monte (2000), o currículo diferenciado é uma construção que ocorre de forma coletiva e permanente, assegurando os interesses imediatos das comunidades indígenas e também os propostos para longo prazo. A *LDB* de 1996, em seu Art. 26.º, assegura:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

⁶² É perceptível na escolha da temática do primeiro encontro a influência do contexto educacional brasileiro dos anos 1990, quando era forte a “presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). Essa presença também se refletiu na educação indígena e ampliou as discussões para além das questões locais.

Diante do exposto, entendo que o currículo não é estabelecido *a priori*, mas deve ser pensado e refletido durante todo o processo pedagógico juntamente com os professores indígenas. Tal concepção de currículo seria fundamental na construção e reconstrução de conhecimentos.

Essas discussões sobre a elaboração dos currículos compunham o conjunto de elementos focalizados nos projetos das organizações não governamentais, constituídas autonomamente, enquanto o governo com elas dialogava de forma sistematizada. Os referidos projetos tornaram-se um parâmetro para a elaboração do *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998) e da Proposta curricular do curso de formação de docentes indígenas bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, em Nível Médio (PARANÁ, 2008).

Esse período caracterizou-se como uma fase de efervescência para as comunidades indígenas.

A formação de professores indígenas foi discutida de forma sucinta no *RCNE/indígena*, enquanto os *RFPI* se dedicaram integralmente ao tema.

As nuances no texto do segundo documento foram proporcionadas pelas especificidades culturais propostas para a formação de professores indígenas. Esses elementos instigam e enriquecem a formação diferenciada, à medida que abrem possibilidades e espaços para outros debates.

Apesar de as ONGs já terem iniciado o trabalho com a formação de professores indígenas anteriormente, o marco referencial legal recai sobre a *Constituição Brasileira* de 1988 e sobre a *LDB* 9.394/96. Nessa direção, as demandas do *RCNE/indígena* e dos *RFPI* relacionam-se ao conteúdo desse marco legal que, grosso modo, refletia a necessidade de se organizarem a escola indígena e a formação de professores desse segmento social. Com a aprovação da referida *LDB*, os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada bilíngue entraram em pauta e os governantes passaram a discutir a efetivação das políticas linguísticas nas comunidades indígenas.

Por sua vez, o *Plano Nacional de Educação* (doravante, *PNE*) de 2001 focalizou a educação, a escolarização e a formação de professores indígenas para exercerem suas funções nas comunidades indígenas. Conforme foi observado por Grupioni (2003), a educação bilíngue dos povos indígenas proposta no *PNE* se mostra adequada às especificidades culturais das diferentes etnias, assumindo e reforçando o entendimento de que as comunidades

indígenas estarão mais bem assistidas por meio de professores indígenas. Grupioni (2003, p. 16) considera:

A questão da formação do professor indígena que recebeu tal preceito encontra detalhamento em cinco objetivos e metas estabelecidos para essa modalidade de ensino: o PNE estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior.

Das propostas concernentes aos povos indígenas contidas no *PNE* (BRASIL, 2001), aponto as metas de número 15, 16, 17, 19 e 20, com destaque para a de número 16, que discorre sobre a formação dos professores indígenas, propondo a qualidade na realização de cursos de formação continuada aos professores indígenas e a elaboração de material didático específico fundamentado na cultura indígena. Apesar do reconhecimento da pertinência de tais propostas, Freitas (2001) alerta que existe uma dívida do governo com as comunidades indígenas para o cumprimento das referidas metas.

O *PNE* (BRASIL, 2001) foi ratificado por meio da Lei n. 10.172/2001 e estabeleceu que a oferta da educação escolar indígena ficasse a cargo das secretarias estaduais e municipais, confirmando a necessidade do diálogo entre MEC e FUNAI. Já a descentralização da educação pública do entorno social teve início após a publicação da *LDB* 9.394/96. Na esteira desse movimento, chegaram também o discurso e as propostas do MEC sob parcerias com empresas e co-autorias na tarefa de educar.

Os novos avanços originados pela articulação entre o MEC e as ONGs foram acompanhados de novos entraves. Grupioni (2006) alerta sobre o nível de complexidade na gestão da educação diferenciada. Um dos pontos negativos relaciona-se à falta de pessoal especializado para organizar um planejamento diferenciado e elaborar um currículo próprio para o segmento social dos indígenas. Apesar dos nomes consagrados pelas pesquisas no campo da educação escolar indígena, já citados neste trabalho, ainda é preciso um maior número de profissionais que conheça com profundidade a realidade e a concretude da vida dos povos indígenas.

As reivindicações por mais espaço nos setores diversos da sociedade nacional pelos direitos dos indígenas já duram mais de 500 anos e estão materializados no silenciamento imposto aos povos indígenas. Na contemporaneidade, os debates apresentam temáticas que retomam a luta pelos direitos, a incorporação da cultura nos currículos e planejamentos, a

aquisição da língua indígena. Sobretudo, ressaltar as formas de instrumentalização dos povos indígenas para o enfrentamento que ora se dá em assembléia, ora se dá pelas armas. Para esse tipo de enfrentamento, os conteúdos da educação indígena devem ser desenvolvidos fundamentados nas questões políticas, como nos direitos propostos pela *Constituição Brasileira* de 1988.

Em meio ao silenciamento dos indígenas, os textos concernentes a esse segmento social possibilitaram que as vozes dos indígenas reivindicassem o reconhecimento da posse de língua e culturas próprias. Paralelamente, os movimentos indígenas retomaram sua histórica jornada que, na virada do milênio, remontaria a 500 anos de busca por visibilidade dentro do Brasil.

Na contramão da invisibilização, diversas ONGs têm procurado formar um professor indígena com perfil de pesquisador, como proposto pelos trabalhos de Cavalcanti (1999), Maher (2006) e Monte (2000) no Estado do Acre ou numa concepção de autoria-autonomia, como o apresentado por César (2002) na sua tese de doutorado. Em nível nacional, ressaltar o trabalho da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (doravante, ANFOPE) que deu seus primeiros passos na direção da formação de professores indígenas pela voz de Freitas (2001).

O trabalho realizado pela ANFOPE compreende a formação de professores como um constante movimento. Na voz de Freitas (2001), a associação compreende que as discussões sobre a formação de professores transitam entre o campo das políticas públicas nacionais com vistas ao contexto internacional articulado ao universo restrito das comunidades indígenas. Tal compreensão expõe o movimento dialético entre o local e o global, focalizados especificamente no processo educativo desse segmento social. A autora coloca a educação e a formação de professores indígenas em pauta, refletidas a partir das necessidades das diversas etnias sobre suas culturas e contradições. A produção de Freitas via ANFOPE focaliza a formação de professores como um todo, pois a autora entende que, devido ao seu caráter nacional, torna-se pertinente reivindicar a inclusão da formação de professores indígenas no rol dos debates da associação, porque, de outro modo, ela estaria sendo invisibilizada.

Freitas (2001) secundariza o pensamento pedagógico concentrando-se na formação teórico-prática do profissional da educação indígena. O objetivo seria formar um profissional da educação com vistas a contemplar a diversidade de culturas, focalizando-a como fruto da atividade humana, capaz de fomentar a criação do sujeito protagonista da sua história. Tal premissa aponta para formação de sujeitos autônomos e capazes de gerir sua própria educação diferenciada.

Concomitantemente ao trabalho da ANFOPE nos anos 1990, ocorreram outras discussões no entorno social das sociedades indígenas. Emergiram discursos e propostas que se delinearão em tendências educacionais que defendiam a formação do técnico, do instrumentador, nas quais se assentava a ênfase na técnica e no descompromisso com discussões que objetivam reflexões críticas. Emergiram também convites às empresas e comunidade para parcerias com instituições educativas. Como consequência, foi desenhado um projeto de educação básica e formação dos profissionais da educação que tentou desqualificar os professores, possibilitando o fomento de projetos como “Os amigos da Escola”. Numa perspectiva crítica do contexto educacional brasileiro da década de 1990, Frigoto e Ciavatta (2003) apontam que tais tendências contribuíram ainda mais para a precarização do processo de trabalho docente. Essas tendências educacionais que, em diferentes momentos, rendem-se às exigências de mercado, dificultam o processo de educação e influenciam negativamente na educação do entorno e nas comunidades indígenas.

Novos desafios emergem a partir dos dados do *Plano Plurianual de Educação - PPA* (BRASIL, 2012-2015). O documento desenha um panorama que, mesmo podendo ser compreendido como provisório, merece menção. Respalçado em dados compilados do IBGE em 2010, o PPA indica que a população indígena cresceu para 817.963, dos quais 502.783 indígenas residem na zona rural em suas aldeias e reservas. O restante da população indígena, cerca de 315.180, reside na zona urbana. Se, por um lado, o crescimento da população imprime um caráter positivo, quando vêm à lembrança os cenários de risco de extinção de algumas etnias, considero que os dados precisam ser analisados com cautela. O crescimento da referida população implicou o aumento da miséria como consequência da precarização das condições socioeconômicas, sobretudo, pela falta de políticas públicas de inserção dos indígenas na sociedade envolvente resguardando suas características.

Atualmente, de acordo com os dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (INDL, 2011), nas sessenta aldeias pesquisadas, os indígenas se declararam moradores da zona rural, o que pode estar relacionado com o fato de a homologação das terras indígenas ocorrerem nesse espaço.

O cenário da virada do milênio apresentava um contingente de professores que abrigava em seu meio aproximadamente cinquenta por cento de professores leigos. A educação indígena foi ainda mais afetada, pois havia um número parco, ou exíguo, de profissionais indígenas com formação específica para trabalhar com os indígenas, além da falta de escolas focalizadas nessa modalidade de ensino.

A intenção desta pesquisa é também ampliar a discussão da formação de professores indígenas no contexto nacional. Para tanto, é preciso haver pontos de convergência, em meio aos quais seria possível o diálogo entre a formação de professores indígenas e não indígenas. Fundamentada no pensamento de Gramsci (1991), assumo que, na formação de professores dos dois segmentos sociais, pode haver um espaço de reflexão em comum: o de se ter na formação de professores indígenas um espaço de reflexão permanente por meio da filosofia da práxis política⁶³.

Na perspectiva gramsciana, os intelectuais teriam um papel importante na medida em que ocupassem espaços sociais, nos quais tomariam decisões teóricas, práticas, possibilitando a emergência da formação e atuação do intelectual orgânico. Gramsci (1991) tomou esse tema como o objeto e discorreu com profundidade no período em que esteve no cárcere, local em que ficou até o fim de seus dias. Não advogo, porém, a ascensão do intelectual com vistas a galgar posições no interior da classe dominante, conforme propôs o autor, mas a consolidação do professor indígena como intelectual orgânico e agente de reivindicações no bojo de seu segmento social de minoria.

Há de se considerar, na formação dos professores indígenas, que a sociedade na qual transitam possui traços deixados pelas relações de poder, uma vez que “os instrumentos de poder de nossa sociedade definem quem está autorizado a falar, ler e escrever, quem são autores” (CESAR, 2009, p. 318). Com base nas sociedades e nas marcas deixadas pela desigualdade social, há que se instrumentalizar politicamente os indígenas, pois essas relações de poder muitas vezes se dão de forma velada. Para os indígenas, fica o complexo desafio: como compreender o que não está explícito nos textos? Tal indagação instiga a necessidade de desenvolvimento do senso crítico na formação dos professores indígenas.

Não menos importante, o elemento “senso crítico” deve ser aplicado à orientação dos alunos nas escolas do entorno social, nas quais parte dos professores ainda conta histórias dos indígenas baseado em estereótipos do indígena nu ou vestido com penas, por vezes, apresentando-o de forma incompleta, romanceada, ingênua, e, por vezes, tendenciosa. O rompimento com o paradigma do indígena estereotipado e estático no tempo vem sendo desconstruído por autores como Grupioni (2006) e outros mencionados neste trabalho, quando apresentam como uma das identidades do indígena a do educador engajado nas questões

⁶³A práxis política, na perspectiva teórica de Gramsci, orienta-se pelo resgate das reflexões nas quais, sobretudo, a coerência seria evidenciada no núcleo do senso comum e, entre outras questões, orientar-se-ia pela crítica à filosofia dos intelectuais que comungavam da ideologia dominante (GRAMSCI, 1991).

sociais. Nessa perspectiva, via formação docente promove-se a escolarização dos povos indígenas, conforme explica Maher (2006, p. 24):

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem.

As questões tratadas até aqui apontam a docência indígena como uma atividade extremamente política na qual o professor tem responsabilidade e compromisso com os conteúdos de base comum, que serão apresentados sob pressupostos de uma abordagem intercultural, assim como defende Mendes (2004). Tal pensamento vem ao encontro de se refletir sobre formar os indígenas para o diálogo “intra” e “trans” cultural ocorrido pela miscigenação ou pelo hibridismo, resultado de processos interculturais reais, mas estranhos a si: um novo espaço criado do encontro entre diferentes, mas não opostos.

Para refletir sobre tal complexidade, retomo o pensamento de Bhabha (2010) e o conceito de processos interculturais. Em relação à sociedade indígena, afirmo que há diferentes espaços: o da sociedade indígena em si, o do entorno social, no qual o indígena também circula, e um terceiro, no qual indígenas e não indígenas se encontram, o que abre a possibilidade da reelaboração, da desconstrução e da recriação de valores. Abstraindo os limites de cada espaço, seria possível cruzar a linha que separa os espaços sociais e visualizar um terceiro espaço, uma intersecção, que aproxima as duas etnias sem igualá-las, mas mantendo as diferenças. Nesse novo espaço, o professor indígena poderá atuar fundamentado na aproximação das culturas, cujo elemento-diferença seja capaz de produzir algo ainda não visto um conhecimento, um hábito, um costume ou um valor novo – um híbrido.

O terceiro espaço está aberto à possibilidade de formação crítica de professores indígenas e encontra na filosofia da práxis política proposta por Gramsci (1991) uma forma de refletir sobre questões relacionadas ao senso comum, ou que sejam do conhecimento de ambas as partes, um interesse comum, com pontos de convergência de ideias. Gramsci (1991) considera que, dentro do senso comum, há um núcleo de bom senso sadio e coerente.

Reconheço que há contradições que perpassam a proposta acima. Seria possível fazer análises críticas do senso comum e concluir que existe um núcleo “sadio” naquilo que é consensual? Isso seria admitir formas e pensamentos homogêneos. Tendências mais ortodoxas

como a marxista⁶⁴ não vislumbram soluções consensuais nem conciliação por meio de ajustes harmônicos, tema esse que demandaria outro estudo.

Outro ponto a ser considerado é que as discussões sobre a formação de professores indígenas circulam em documentos e fundamentam-se em determinadas epistemologias e determinadas políticas que tentam articular questões que nem sempre se aproximam. Quando elas são colocadas lado a lado, simplesmente justapostas, para se assemelharem e não produzirem estranhamento há que se ter cuidado.

6.2 DIÁLOGOS E CONTRIBUIÇÕES COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Dirijo-me agora às produções centradas na formação humana, compreendendo que esse viés é adequado ao professor indígena e não indígena. Dentre a vasta produção que versa sobre a formação de professores, revisitarei os autores já nominados nesse trabalho, especificamente Paulo Freire (1987, 1996); Contreras (2012); Mignolo (2003,2005) e Cavalcanti (1999). De Paulo Freire (1987, 1996), procuro discutir a formação humana; de Contreras (2012), busco a reflexão sobre as dimensões da profissionalização e de concepções de ensino; de Mignolo (2005), uma nova vertente objetivada na crítica ao processo colonizador e, de Cavalcanti (1999), por seu trabalho como educadora formadora de professores e pesquisadora da educação escolar indígena, busco reflexões diretamente relacionadas ao foco de minha pesquisa, ou seja, com a formação de professores indígenas.

Não só nos textos mencionados, mas a totalidade da obra de Freire se identifica com a classe trabalhadora e com a crítica aos processos de exclusão social, nos quais, insiro as comunidades indígenas. O pensamento de Paulo Freire (1987, 1996) sobre a formação humana da classe trabalhadora se aproxima do pensamento de Mignolo (2003, 2005) e de Cavalcanti (1999), quando discutem quem são os desfavorecidos pelo sistema capitalista e, dentre os desfavorecidos, incluo as classes que a autora chama de minoritizadas ou subalternizadas.

⁶⁴Karl Marx (1818–1883), filósofo e revolucionário alemão, criou as bases dos pressupostos comunistas, nas quais criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito, Teologia, Filosofia, Economia, entre outras. De acordo com o pensamento marxiano, enquanto a sociedade estiver sob o regime capitalista, não haverá possibilidade de soluções harmônicas por meio de assembleias, arranjos e conciliações. Para ele, somente a ruptura com esse modelo econômico levará a relações sociais igualitárias.

Em Contreras (2012), encontro a categoria autonomia citada como um dos pilares relevantes na formação dos povos indígenas. Freire (1996) e Contreras (2012) dialogam e marcam seu posicionamento quanto à autonomia na prática pedagógica, na relação com o educando e no processo de politização dos grupos sociais excluídos, dentre os quais incluem os povos indígenas. A autonomia pode ser interpretada como elemento relevante para ampliar as discussões, se tomarmos como ponto de partida a “opressão” que assola o referido segmento social.

Uma possível objeção à autonomia como categoria fundamental para a formação de professores indígenas poderia ser a apresentada pela crítica que Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) fazem, quando a ela se associam competição e individualidade:

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças profundas na atual (des) ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social.

Esses autores expressam uma crítica ao pensamento pós-moderno e às formas que os homens lidam com os enfrentamentos, considerando a realidade da sociedade dos não indígenas. Partindo do pressuposto de que a sociedade é formada por classes sociais, esse estudo contempla parcialmente a realidade da sociedade brasileira, na qual uma das classes sobrepõe-se à outra.

O ponto de partida deste trabalho é o da sociedade indígena compreendida como minoria, à margem e sabidamente secundarizada. Na perspectiva defendo que a minoria não tem o mesmo nível de autonomia da classe social majoritária. Uma das causas desse desnível está na distância que as classes minoritizadas têm do poder. Assim, em meio à “(des) ordem social mundial”, existe um descompasso entre as sociedades, indígenas e não indígenas, sendo que, nas primeiras, a desigualdade social se manifesta ainda mais perversa. Assim, para as comunidades indígenas, sociedade que também foi invisibilizada, a autonomia, a autoria e o desenvolvimento do senso crítico são instrumentos de luta nos enfrentamentos cotidianos.

Reafirmo, assim, que, ao focalizar a autonomia como categoria fundamental para a formação humana e, especialmente, para o professor não indígena, este trabalho não perde a sua dimensão crítica. Amplio a análise da autonomia, relacionando-a às dimensões da

profissionalização discutidas por Contreras (2012). Essas dimensões articulam-se à necessidade de ascensão do intelectual crítico no contexto da formação de professores indígenas. O autor defende uma concepção de ensino em três dimensões básicas: a dimensão da competência profissional, a dos compromissos com a comunidade e a da obrigação moral. Nesse contexto, a autonomia profissional se dará de acordo com os pressupostos defendidos e com os modelos de professor apresentados: como a de um especialista técnico, como a de um profissional reflexivo ou como a de um intelectual crítico, modelo este sobre o qual recai maior apreço do autor.

O intelectual crítico e a competência profissional do professor estão entrelaçados à capacidade de autoreflexão, de análise do percurso ideológico da instituição, da capacidade de análises críticas e da participação ativa em ações políticas objetivando a transformação social. Sobre o pensamento crítico, tomo o pensamento de Freire (1987) como fundamento. O atributo “crítico” de Freire na obra *Pedagogia do oprimido* (1987) pode ser colocado junto a conceitos centrais do trabalho do autor, dentre eles, práxis humana, prática da liberdade, opressão, sociedade, pedagogia libertadora, superação das contradições, alienação, a luta da consciência para si, generosidade falsa, violência, diálogo, reflexão.

A relevância de a autonomia ser contemplada no processo de formação humana a coloca junto ao conjunto de conhecimentos ministrados nos cursos de formação de professores indígenas. Nessa direção, o intelectual percebe que a luta está emergindo pelo fato de a opressão fomentar o desejo de ascensão da classe trabalhadora a se tornar proprietária ou patroa de novos empregados, não havendo superação, pois, nessa lógica, os oprimidos assumirão os papéis de opressores, o que levaria à volta da situação inicial.

Tanto Gramsci (1991) quanto Freire (1987) apresentam propostas para a formação do intelectual, entretanto, o primeiro fala para a classe dominante e o segundo reporta-se à classe trabalhadora oprimida pelas contradições gestadas na sociedade capitalista. Assim, os autores falam a sujeitos diferentes.

Para Contreras (2012) e Freire (1987), a autonomia é alcançada por meio da mediação entre opressor-oprimidos objetivando a prática da reflexão libertadora, da imposição da consciência alheia. Por último, a autonomia vem com o firmamento de seus valores ideológicos e culturais.

Por meio de uma educação libertária, o oprimido toma consciência de sua condição e busca sua liberdade. Nessa perspectiva, quando o educador conhecer a cultura da comunidade, irá propor um processo de letramento baseado em palavras significativas no universo indígena. Isso reforça a ideia de o professor formador ser um indígena. Freire (1987) acredita

que as minorias, dentre as quais incluem as indígenas, quando educadas com vistas à prática de lideranças revolucionárias, conseguem se deslocar do estágio ingênuo para um estado consciente de sua situação social, buscando superá-la.

Na direção de formar os professores indígenas, comungo novamente com Freire (1996), para quem educar está para além de treinar o aluno mais hábil e ágil, objetivando uma formação pautada na ética que deveria reger todos os homens, um elemento fundamental na base da formação docente.

Outros elementos são anunciados por Freire (1996), dentre os quais a ética na formação humana. Essa noção se aproxima dos pressupostos de Spinoza (2010), quando o filósofo vê a necessidade das reflexões serem permeadas pela ética política, na qual os diálogos serão objetivados na equidade social. A ética no percurso de formação do professor indígena materializa-se quando, de forma autônoma, o indígena assume posicionamento de pesquisador e, no espaço da sala de aula, resolve os casos concretos que demandam juízo moral autônomo, conforme defende Contreras (2012). Entretanto, a autonomia não constitui um estado constante, ela emerge em situações adversas, nos conflitos, nos embates entre opressores e classe subalterna ou num nível de humanização no qual um homem não seja considerado objeto do outro. Para Freire (1996), tal estado de humanização dificilmente se consolida na sociedade capitalista, porém, a resistência a essa ordem social é efetivada pela conscientização.

Refletindo sobre uma maior autonomia dos sujeitos, o projeto de humanização proposto por Mignolo (2003, p. 371) discute as relações de subalternização, que propõem uma comunicação entre as classes de opressores/oprimidos ou dominante/subalterna. O autor propõe uma situação de bilinguajamento, que promoveria um entendimento entre as classes dominantes e subalternizadas, calcadas na justiça e igualdade social. Na perspectiva do autor[...] o amor do bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais. Seria uma comunicação, um bilinguajar que possibilitaria o diálogo intercultural objetivado na troca de conhecimentos. Tal pensamento está fundamentado em soluções por meio de diálogos e não propõe ruptura com o modelo de sociedade atual. Dessa forma, de minha parte percebi um distanciamento econômico, de poder, que deixa margem para questionar as contradições inerentes a essa proposta, no entanto não tira seu mérito, quando considera que os diálogos têm sido permeados por enfrentamento e conflitos que poderiam ser evitados.

Tanto Freire (1996) quanto Contreras (2012) defendem o desenvolvimento do profissional da educação objetivando a humanização das relações, a promoção do sentimento

de segurança, a compreensão das relações sociais objetivada num contexto real e concreto. Retomo a questão da formação da identidade tratada por Hall (2004), autor que entende o homem como aquele que se transforma cotidianamente, reelabora-se e assume identidades de acordo com seu papel social. Considero que tal processo será renovado junto com a dinâmica social e seus conflitos, o que configura a autonomia como circunstancial. Nas palavras de Freire (1987, p. 16), é preciso:

[...] reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Para os indígenas, cabe em sua formação refletir sobre as possibilidades de resistência às condições sociais impostas às minorias como uma forma de desalienação, compreendendo que o que está posto na sociedade como um valor pode ser mudado. Da mesma forma, o professor crítico expressa compromisso com a comunidade na defesa dos valores da coletividade, na defesa de justiça, objetivando a democratização da educação e do ensino.

Do ponto de vista de Contreras (2012), a autonomia, na profissionalização do professor indígena, é tanto um direito do professor trabalhador, quanto uma necessidade educativa. Tal reflexão encontra respaldo nesta máxima de Freire (1996, p. 27): “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói [...] o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’”.

A defesa da educação para autonomia ficou expressa na formação dos professores indígenas discutida por Cavalcanti (2001), evidenciando o quanto esse empreendimento tem sido almejado pela intelectualidade brasileira que discute a formação de professores indígenas. A autonomia está expressa na prática pedagógica indígena quando trata seu ensino norteado pela sua cultura, como registrado a seguir:

Excerto n. 20 da entrevista com a professora indígena Delmira, 16/10/2011

O Pajé fala “[...] e quem vai ensinar ou fazer que ele se valorize como indígena é o professor indígena, Pajé deu um exemplo: Numa sala de aula ele mandou vir um professor branco e um indígena e mando trazer dois cachimbos e os entregou aos professores e pediu que cada um explicasse o significado desse cachimbo. O professor branco explicou o significado que ele sabia e o professor indígena explicou o que o cachimbo representava para nossa cultura e nossa realidade. Assim, quem é que vai ensinar verdadeiramente a cultura do índio é o índio professor. Daí já está tudo explicado porque que o Pajé fala isso, porque nós queremos os professores índio. Porque só assim as criancinhas vão se valorizar, que eles vão aprender e se reconhecer por igual”.

A professora indígena trouxe em sua fala vários elementos de análise. Uma estratégia didática significativa foi a de colocar como mediador o Pajé, figura na qual está representada a sabedoria dos indígenas mais velhos, a valorização da cultura indígena por meio da inserção da cultura no processo de formação dos povos indígenas. Delmira justifica de forma coerente que o professor indígena é possuidor do conhecimento cultural necessário ao processo de escolarização dos povos indígenas. Ressalta a presença das categorias cultura e identidade que, em seu entendimento, são elementos fundamentais na formação dos professores indígenas. Assim, concordo com a professora quanto ao fato de a valorização da criança indígena estar imbricada à identificação entre a criança e o professor indígena.

O olhar para o processo identitário é um dos elementos constituintes da formação dos povos indígenas, cabendo ao professor formador a tarefa de dar maior atenção às especificidades do processo pedagógico e à articulação dos conhecimentos interculturais com os conteúdos considerados de base comum. Defendo que seja utilizada nessa fase uma pedagogia sensível às diferenças, que atenda às comunidades indígenas e suas demandas, ao estilo de Freire (1987) e Mendes (2004), quando o primeiro propõe uma abordagem crítica e a segunda uma abordagem intercultural para o ensino diferenciado.

Na perspectiva de Mendes (2004), as formas mais adequadas do ensino de línguas podem ser utilizadas no curso de Magistério Indígena e nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. Do Magistério Indígena, as palavras da professora indígena contribuem para esboçarmos um entendimento da relevância da formação diferenciada:

Excerto n. 21 da entrevista com a professora Maria Lúcia, 27/11/2011

Nós temos crescido muito por meio do curso de formação de professores fornecido pelo Estado do Paraná, antes do curso nós não entendíamos nada eu não conseguia lutar por nossos direitos, foi muito importante na nossa aprendizagem, conhecer e saber de nossos direitos. A parte metodológica do curso está nos preparando muito bem, aprendemos muito, tudo muito, me identifiquei com a parte de educação física.

A professora indígena demonstra que a formação no curso de Magistério Indígena como uma política pública, mesmo que parcialmente, tem conseguido cumprir uma de suas funções, quando fomentam o debate sobre os direitos dos indígenas como cidadãos brasileiros. Grupioni (2006), de um lado, expõe a crescente reivindicação à preservação das culturas, das identidades indígenas, da educação diferenciada e da educação bilíngue, e, de outro lado, amplia o debate dando mais visibilidade à formação diferenciada, contribuindo para o conhecimento das especificidades necessárias para elaboração de um planejamento curricular.

Na referida elaboração, é preciso conhecimento aprofundado da cultura indígena. Entretanto, isso representa um estudo relativamente novo para os educadores do entorno social, assim seria necessária a união da experiência de planejar dos professores não indígenas aliada ao conhecimento da cultura indígena por parte dos professores indígenas.

Do contato intercultural entre professores de sociedades diferentes, não seria estranho aos educadores não indígenas, ao adentrarem o universo cultural indígena, perceberem a complexidade que os enreda. Como consequência, compreenderiam o grande esforço e deslocamento que teriam que empreender para dar conta de mais de cinco séculos de cultura indígena brasileira. E é a vivência do professor indígena que lhe confere propriedade para discutir essa questão.

Tais discussões adentram os portões das escolas formadoras e os conhecimentos culturais dos professores indígenas são ampliados nos cursos de formação do Magistério específico. Juntamente com os processos interculturais em sala de aula, as relações se dão entre alunos indígenas, professor não indígena e aluno indígena, todos com o entorno social não indígena. Desse processo, o professor Avá-guarani Edegar, recentemente formado no Magistério Indígena e atualmente estudante do curso de Direito, afirma:

Excerto n. 22 da entrevista com o professor indígena Edegar, 27/11/2011

A gente precisa sempre de orientação porque a gente está se formando ainda, eu sempre troco ideias com os professores da quinta e oitava séries, eles falam para mim de suas dificuldades, porque é difícil para eles chegar aqui no meio de pessoas com costume diferente e a gente explica como é aqui, auxilia e orienta, aqui é tudo diferente. A pessoa que chega nova estranha, mas os alunos estranham também a gente ajuda nesse entrosamento na cultura. É uma troca de experiência. .

Os processos interculturais aos quais me refiro são inerentes ao cotidiano dos povos indígenas, cujos estranhamentos são parte do processo de identificação com o outro, dentro e fora da sua etnia. Assim, o contexto apresentado confirma a necessidade de ampliação das políticas públicas, objetivadas na propagação da pluriculturalidade presente no país.

Segundo os *RFPI* (BRASIL, 2002), as dificuldades vividas iniciam a negação de um Brasil plurilíngue, posicionamento que acarreta tantas outras deficiências, das quais realço que foi observada a falta de contratação de professores seguida de carências que afetam a qualidade da educação, dentre elas a escassez de material didático específico. Esse cenário se agrava pela estrutura física inadequada à demanda e à necessidade. Falta uma orientação pedagógica focalizada na escolha crítica dos livros didáticos, bem como assessoria para os

registros das atividades realizadas em sala de aula, além de capacitação para o trabalho com o currículo e avaliação adequada, entre outros (*RCNE/indígena*, 1998).

As dificuldades apontadas condizem com a realidade posta quando da elaboração dos *RFPI* (BRASIL, 2002), pois a formação de professores indígenas no final dos anos de 1990 ainda não havia alcançado um nível de amadurecimento tanto teórico, quanto organizacional, que permitisse que os professores pudessem tomar a frente das discussões sobre a formação de professores indígenas em todos Estados federados focalizando a pluralidade cultural. Há quinze anos foi publicado o *RCNE/indígena* e as referidas carências continuam sendo pauta de reivindicações dos povos indígenas.

Tais carências demonstram o retrato da situação da formação de professores e alunos indígenas. Por isso, no item seguinte traço um percurso que busca aproximar-se ainda mais do foco desta pesquisa: a formação dos professores indígenas no Paraná.

6.3 ESTREITANDO LAÇOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ

A educação e a formação de professores indígenas do Estado do Paraná, assim como em boa parte dos demais estados brasileiros⁶⁵, além das questões já referidas enfrentam problemas em razão da falta de professores formados para o exercício do magistério nas escolas indígenas. Conseqüentemente é exíguo o número de pessoas com leituras e conhecimentos necessários nesse campo para fomentar ainda mais o debate. Somam-se a isso a falta de recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura, a exiguidade de ONGs dedicadas à formação de professores indígenas e a carência de material didático para a formação de professores indígenas especificamente. Apesar de haver produções de relevância sobre a educação indígena e a formações de professores, elas ainda são poucas perto da complexidade que enreda esse tópico. Ainda há espaço para a pesquisa a partir dos escritos que contemplam as discussões sobre as populações indígenas⁶⁶. Como já foi dito, as pesquisas

⁶⁵Recentemente, no Estado de Santa Catarina, juntamente com FUNAI e MEC foi promovido no ano de (2003-2008) o Magistério indígena Kuaa-M'boe=conhecer/Ensinar. O Projeto envolveu indígenas Guarani de estados tais como: Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Foram setenta e quatro participantes que possuíam escolaridade mínima. Os objetivos do curso atendiam as demandas que giravam em torno da ampliação de acesso e permanência dos indígenas nas escolas e a formação de professores guarani objetivando o fortalecimento dessa cultura, habilitando-os para gestão escolar e atendimento à necessidade de elaboração de material pedagógico.

⁶⁶ Tomo como ponto referencial a vasta produção sobre a História da Educação no Brasil, representada por autores como Saviani (2008); Manacorda (2002); Ghiraldelli (2000); Alves (2001); Romanelli (2001) e Aranha

nesse segmento social, por vezes, tem sido tratado como uma questão secundarizada pelos estudantes. O tema **formação dos povos indígenas** representa, sobretudo, lutas, conflitos e preconceito, que afetam tanto os indígenas quanto aqueles que se aproximam do tema (a pesquisa com minorias embora esteja em voga, ainda fica à margem da preferência de parte dos pesquisadores).

Diante do cenário da falta de pesquisa na área indígena, os problemas e situações educacionais da comunidade do Oco'y tem tido apóio teórico e se norteado à luz do Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas, por cuja história de elaboração coletiva tenho apreço. Com esse parâmetro, a elaboração de cursos de formação de professores indígenas na esfera mais ampla focaliza sistematizar “ideias consensuais”, o que talvez se refira aos temas de interesse comum a todos os povos indígenas, que, grosso modo, foi uma iniciativa que atendeu à demanda de “contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas” (BRASIL, 2002, p. 5).

No âmbito dos estados federados a formação de professores indígenas do Estado do Paraná vem sendo discutida com maior ênfase a partir da elaboração da *Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal, em Nível Médio–2008*, (doravante *PCFIB*). A partir desse documento, norteio a pesquisa sobre a formação de professores indígenas, valendo-me também da consulta ao *Memorial Circunstanciado* de 2010, elaborado pela equipe pedagógica do Magistério Indígena Intercultural, que apresenta informações sobre o andamento de cada etapa do curso.

A formação de professores indígenas no Estado do Paraná se justificou a partir do momento da abertura para inscrição no referido curso, quando, das quarenta vagas ofertadas, mais de trinta foram ocupadas. Na elaboração do curso, a equipe pedagógica promotora da formação contou com representantes dos Núcleos Regionais de Ensino das regiões do Paraná, facilitando o diálogo entre profissionais da FUNAI e da Secretaria Municipal de Educação da cidade-sede. Na ocasião, o cacique da aldeia do Oco'y se fez presente junto aos caciques dos demais subgrupos para acompanhar os diálogos. Isso ocorreu, em parte, porque a comunicação não era comum entre eles. Dessas discussões, emergiram elementos que instrumentalizaram a equipe para decidir por investir na formação de professores indígenas.

(1996). Nesses livros, a história da educação indígena compõe uma parte dos estudos. Concordo com Bessa-Freire (2004) quando defende que ainda há espaço para produções que focalizem a História da Educação Indígena no Brasil.

Junto aos membros da SECADI, as discussões foram tomando consistência e a criação do Magistério Indígena se tornou uma necessidade emergencial⁶⁷.

Nesse cenário expresso pela formação de professores do grupo Guarani me propus a responder nesta pesquisa se a formação ofertada aos seis professores indígenas Avá-guarani contempla as necessidades socioculturais da microcomunidade indígena da aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Focalizo prioritariamente a formação dos três professores indígenas realizada no Magistério Indígena como um programa especial oferecido pelo governo do Estado do Paraná. A menção aos outros três professores indígenas que tiveram sua formação no Colégio Castelo Branco e no curso de Pedagogia em Instituição de Ensino Superior privado, ambas situadas na cidade de São Miguel do Iguaçu, terão sua forma de organização, estruturas curriculares e estágios contemplados, considerando que tais informações auxiliam a dar maior visibilidade ao Magistério Indígena. Para essas análises, insiro no texto a fala dos indígenas e os contextos das diferentes escolas analisadas à luz das categorias fundamentais na formação dos professores indígenas: cultura e identidade, plurilinguismo, processos interculturais.

Reitero que um professor indígena que cursava a Educação de Jovens e Adultos desistiu do curso, o que justifica a pesquisa contar/ter contado com seis professores indígenas em formação.

Compreendo o trabalho desenvolvido com a formação de professores indígenas, especificamente no oeste do Paraná, como um trabalho importante, e um reflexo do trabalho com esse segmento social oriundo do norte do Brasil, representado pelos estados de Roraima e do Acre e iniciado em 1940. Considerando as experiências de pesquisa com formação de professores indígenas nesses estados, o Paraná tem um longo percurso pela frente. Aí, a formação dos professores indígenas recai sobre a Secretaria de Educação, Cultura e Apoio à Diversidade (SECADI), enquanto essa área de estudo tem sua organização ainda jovem e acumula experiências recentes na gestão de planos de ação voltados para as comunidades indígenas. A coordenação do Magistério Indígena foi fixada na cidade de Guarapuava, nas dependências do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, cuja imagem apresenta uma construção do início do século XX (mais especificamente, 1912).

⁶⁷ Em 2005, os trabalhos para elaboração foram organizados por meio de reuniões das equipes com deslocamentos até as comunidades indígenas e por meio de uma comissão composta pelos seguintes departamentos: Departamento de Educação Profissional (DEP), Departamento de Ensino Médio (DEM), Departamento de Educação Especial (DEE), Departamento de Educação Indígena (DEI), Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Coordenações da Educação Escolar Indígena, Educação Infantil e do Campo.



FIGURA 13 – Fachada atual do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava (arquivo da pesquisadora)

A cidade sede da coordenação pedagógica do Magistério Indígena se situa no Centro Oeste do Estado do Paraná. Nela reside parte dos professores formadores e a coordenadora do Magistério Indígena. Há professores que vêm de IES de outros Estados brasileiros como professores convidados a ministrar módulos específicos, como o de História Indígena aos alunos dos subgrupos já nominados. O trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica focalizou inicialmente o planejamento, a organização e a elaboração do material didático, cronogramas, matrículas e certificação dos docentes indígenas. Para sediar as etapas presenciais do curso, foi escolhido o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, no município de Pinhão, próximo a Curitiba, capital do Paraná.

Os locais do curso foram determinados pelos organizadores, tendo em vista que a formação dos professores indígenas era uma questão emergencial. Assim, ocorriam ao mesmo tempo o Curso de Aproveitamento de Estudos dos Kaingang e o Magistério Integrado oferecido aos Avá-guarani, Ñhandeva e Mbya. O Magistério Integrado foi estruturado em quatro anos, perfazendo um total de 4.270 horas, divididas em etapas presenciais nas quais

foram ofertadas as disciplinas de base comum⁶⁸ aos Avá-guarani e aos Kaingang. Outras etapas das atividades foram propostas nas comunidades dos professores indígenas (*PCFBI*, 2008, p. 27).

Paralelamente a esses cursos, houve acompanhamento pedagógico para dezesseis Avá-guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil, objetivando a formação de docentes com necessidades ainda mais específicas.

O Magistério Indígena apresenta uma estrutura curricular que cumpre a determinação da *Constituição Federal* de 1988 quanto ao direito à educação diferenciada e a processos próprios de ensino e aprendizagem. Os professores desse curso, em sua maioria, não são indígenas e as aulas são em língua portuguesa. Dessa forma, tanto a língua Guarani, quanto a língua portuguesa são elencadas no conjunto de disciplinas diferenciadas da referida proposta como as demais, uma forma de organização que se pretende bilíngue. A carga horária dos cursos cumpre o número de horas previsto na lei que rege o ensino médio.

O *PCFIB* começou a ser elaborado em 2004 e publicado no ano de 2008, como fruto da ação conjunta da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (doravante, SEED), de representantes das Instituições de Ensino Superior (IES), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de Organizações não-governamentais (ONGs) e de comunidades indígenas do Paraná. A estratégia para elaborar esse documento contou com pesquisas nas comunidades indígenas do Estado do Paraná, das quais se concluiu que a formação de professores seria umas das políticas públicas adequadas e necessárias à democratização da educação escolar indígena.

Na elaboração da proposta para os subgrupos de Ñhandeva, Avá-guarani, Mbya e grupo Kaingang, observou-se que as necessidades eram diferentes, culminando com duas propostas curriculares: uma para atender os professores indígenas que já haviam concluído o Ensino Médio e outra para os indígenas que já haviam concluído o Ensino Fundamental. Assim, a maioria dos Kaingang já possuía o Ensino Fundamental completo e a eles foi dirigida a formação complementar de magistério indígena com duração de dois anos (o tempo de estudo foi considerado satisfatório). O curso chamado de Aproveitamento de Estudos oferecido aos Kaingang ocorreu em cinco etapas.

Aos Avá-guarani, Ñhandeva e Mbya, coube o Magistério Integrado com duração de quatro anos, pois estavam em situação irregular com o Ensino Fundamental, por isso necessitaram de quatro anos de curso. Sobre o Magistério Integrado, proposto no documento,

⁶⁸ Língua Portuguesa, Literatura e Literatura Infantil; Língua Kaingang e Guarani; Arte e Educação Física; Matemática, Biologia, Física e Química; História; Geografia e Sociologia (*PCFIB*, 2008, p. 31).

discorre-se que: “tem como princípio norteador a integração entre a formação básica e a profissional, na perspectiva de superação fragmentada dos saberes [...] e também agrega as dimensões concernentes ao trabalho, da ciência e da cultura” (PCFIB, 2008, s. p.).

As propostas curriculares foram encaminhadas pela SEED e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), objetivando contemplar “[...] a formação de professores leigos das etnias Kaingang e Avá-guarani, residentes em Terras Indígenas, em regime de alternância e em caráter experimental” (CREMONEZE; GEORGE; MARSCHNER, 2008, p. 23). De acordo com a autora, o fato de o professor indígena estar com sua formação em andamento é considerado um avanço para o Estado do Paraná, dado que ainda há indígenas com formação apenas no Ensino Fundamental que não tiveram formação em Magistério regular e quiçá no Magistério Indígena. Apesar dos entraves, no ano de 2013, foi formada a primeira turma de professores no Magistério Indígena no Estado do Paraná, representados pelo grupo indígena Kaingang e subgrupos de Mbya e Ñhandeva e Avá-guarani que colaram grau em cerimônia realizada na cidade de Guarapuava no mês de fevereiro no ano de 2013.



FIGURA 14 – Formatura da primeira turma de professores Avá-Guarani no Magistério Indígena no Estado do Paraná, 2012

A reunião de indígenas de culturas diversas em formação proporcionou que ocorressem os processos interculturais de forma sistematizada durante o curso de formação. O encontro se deu por ocasião da realização de disciplinas de base comum a esses grupos e subgrupos.

No contexto do Magistério Indígena, a abordagem intercultural ampliou a proposta de promover a democratização do ensino público aos indígenas. Para tanto, no curso, além das atividades ministradas em sala de aula, envolvendo os subgrupos outras interações foram proporcionadas como atividades culturais, geralmente com o envolvimento dos professores indígenas, docentes e assessores pedagógicos do curso durante o período presencial.

Pelas entrevistas, foi observado que a experiência com a formação intercultural proporcionou vivências que foram incorporadas pelos indígenas ao seu arcabouço teórico, porque a origem diversa dos subgrupos possibilitou não só a socialização, mas principalmente a troca de conhecimento entre as culturas.

O curso do Magistério Indígena passou por alterações em sua organização⁶⁹ durante o período de mudança de governo, que atribuiu de forma exemplificada à concepção diversa com que cada governante tinha sobre a educação dos povos indígenas. Sob a transição de governos, uma das etapas foi temporariamente afetada em sua qualidade, fato que pode ser percebido pela falta de registros. A alternância no poder faz parte do regime democrático, todavia a mudança não garante que haverá progresso. Tais modificações nem sempre refletem de forma positiva nos trabalhos em andamento⁷⁰.

Em seu período presencial no curso de Magistério Indígena, as aulas foram intensas e em períodos concentrados durante a semana de manhã e à tarde, algumas noites de sábados e aos domingos, caso fosse necessário. Embora houvesse um esforço maior dos professores indígenas durante o curso, seus comentários recaíram mais sobre os benefícios do aprendizado com a experiência educativa. Sobre essa questão a professora indígena contribui com seu relato:

Excerto n. 23 da entrevista com professora Amélia, 27/11/2011

⁶⁹ As ações aqui apresentadas e o estilo de organização dos cursos foram oriundos do trabalho da equipe da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) no governo Roberto Requião de Melo e Silva. Justifico a menção ao nome do governador do período, porque o poder público baseado na *Constituição* de 1988 e na *LDBN* 9.394/96 determina, legisla. O governo vigente seria o responsável pela implantação da proposta, que ora versava sobre a qualificação dos professores indígenas. O Magistério Indígena formou apenas uma turma até o ano de 2012.

⁷⁰ A crítica também remete ao entendimento da falta de continuidade dos programas educativos governamentais, quando observo a não abertura de turma de formação de professores indígenas no ano de 2013.

Sobre formação em Guarapuava: Sim é muito importante essa formação e ótima, porque eu aprendi muita coisa e o mais importante disso é que tudo eu tenho aplicado com os as crianças na sala de aula. Sobre os métodos de trabalhos de lá, sim lá eles dão bastante exercícios práticos para trabalhar com os alunos indígenas, nós estudávamos nos domingos, sábados oito horas por dia, aulas de noite, bem cansativo, mas era muito bom, os professores são muito bem preparados, todos foram bons, as aulas de matemática os trabalhos foram de muita importância para mim. A aula de português ocorre normal, estudamos os conteúdos como nos outros cursos de magistério, as aulas de língua Guarani foram dadas por um professor de fora, era do Rio de Janeiro, ela trabalha com a gente os conteúdos que foram trabalhados na língua portuguesa, só que no Guarani, a gramática Guarani, produção de texto, todas as matérias que tem na língua portuguesa.

Diante dessa organização das disciplinas questiona-se se há característica bilíngue, pois apenas a disciplina de guarani era ministrada nessa língua. De minha parte vejo a língua guarani ser utilizada como L2. A metodologia utilizada pela equipe pedagógica objetivou relacionar a teoria e prática, esse encaminhamento mostrou-se eficaz, pois a professora sentiu confiança em aplicar seus conhecimentos teórico-práticos com seus alunos. Os conteúdos tratados nas aulas de língua portuguesa foram os mesmos (leitura, oralidade, escrita, produção textual, gramática e outros) oferecidos nas aulas de língua guarani – duas disciplinas separadas.

Tal organização linguística seria semelhante ao modelo de bilinguismo de enriquecimento proposto por Hamel (1999) e Maher (2007), que objetiva somar e não subtrair a capacidade linguística do aluno, conforme foi amplamente discutido na *Seção IV*, que versa sobre políticas linguísticas. Há que se considerar que se trata de um público específico, adultos letrados em sua língua materna. Embora as aulas de língua fossem realizadas de forma separada, o encaminhamento metodológico era intercultural, conforme a fala da cursista: “*No curso nós temos que escrever nos três dialetos. O jeito do Mbya falar não é tão diferente de nós, mas do Nhandéva é mais diferente.* (AMÉLIA, 15/12/2011).

A grade curricular do Magistério Indígena possui dez disciplinas objetivadas na formação diferenciada. Dentre elas, a formação linguístico-cultural dos professores indígenas foi observada não só na grade curricular diferenciada, mas na voz da professora indígena, quando esta demonstra sua experiência com a temática:

Excerto n. 24 da entrevista com Maria Lúcia, 27/11/2011

O Multilinguismo e a diversidade na educação diferenciada, nós estudamos muito sobre isso, falamos sim, porque na nossa sala tem três etnias os Nhandéva, Mbya e Avá-Gurani que somos nós. Tem também uma professora de Guarani do Rio de Janeiro que trabalha gramática com gente é mais na aula dela que discutimos essas questões de diversidade. Nas aulas de sociologia discutimos muito sobre educação indígena e não indígena.

Considerando o cenário linguístico complexo, o tema auxilia o desvelar do mito do monolinguismo já discutido por autores como Hamel (1999), Oliveira (2008) e outros já nominados para compor este texto, pois o plurilinguismo abordado foi ponto de ancoragem fundamental para explicar o contexto linguístico complexo pesquisado, como já registrado. A perspectiva de um Brasil plurilinguístico, quando discutida na formação de professores indígenas, demonstra uma concepção crítica de língua, materializada na voz de pesquisadores como Mendes (2004), Kleiman (2001), Pires-Santos (1999), dentre outros.

Em comum, esses pesquisadores defendem uma abordagem sociointeracional da língua, tendo a compreensão de que a linguagem é dialógica e articulada ao conhecimento produzido pelos homens, de que ensinar uma língua vai além de transmitir conhecimentos e informação entre as pessoas e de que a linguagem é capaz de mediar práticas e ações que só se materializariam por meio da comunicação e interação humanas.

Tal entendimento subjaz ao pensamento de Luciano (2006, p.122), que vê nos contextos multilinguísticos conflitos nos quais a língua seria “instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua em particular”.

Nessa direção, a linguagem pode ser vista como processo de interação entre os sujeitos e as concepções (tanto a língua portuguesa quanto a língua Guarani) culturalmente carregada de significados que transcendem o caráter disciplinar, pois ambas carregam em si um caráter dialógico na (re) constituição social dos sujeitos. Tal perspectiva confere às línguas flexibilizações próprias da interação com o outro, conforme foi observado na proposta intercultural defendida por Mendes (2004) e contempladas pelos encaminhamentos do Magistério Intercultural quando tratam do ensino diferenciado.

A organização das etapas do curso, no que se refere à articulação entre a teoria e a prática, conforme venho pontuando neste texto ocorreu sequencialmente. Primeiro, ocorreram às atividades teóricas presenciais, nas quais os conteúdos eram trabalhados e, depois, tais conhecimentos subsidiavam a segunda fase, composta de projetos educativos e do estágio, realizados na comunidade da aldeia.

A docência desenvolvida no Colégio teve nos materiais produzidos na primeira etapa apoio para subsidiar a prática. Observei em meus diários de campo menções a trabalhos práticos, demonstrando a relevância da indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem. Tal articulação é defendida por Pimenta e Lima (2001, p. 5):

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

O pressuposto teórico das autoras tem fundamentado as discussões dos professores nos cursos de formação de professores no ensino superior nas IES públicas. A ideia está centrada em instrumentalizar os alunos para transformar seus conhecimentos científicos em saberes escolares articulados às práticas sociais. Essa proposta aproxima-se da práxis pedagógica objetivada na reflexão como elemento-chave na relação teoria e prática do docente.

As pessoas que discutem a formação de professores indígenas percebem que esse segmento social carrega em si especificidades. Tal percepção está relacionada às diferenças interculturais que existem entre o grupo Guarani e os subgrupos, conforme já citado neste trabalho.

Os professores formadores defendem uma organização diferenciada para a educação e a formação dos professores indígenas. Tal cuidado tem sido considerado na construção do calendário escolar para o Ensino Fundamental. Contraditoriamente, isso não se aplicou ao curso de formação no Magistério Indígena. As etapas presenciais desse curso fizeram com que os professores indígenas passassem trinta dias fora de sua aldeia e longe dos seus familiares. Para a cultura do não indígena, a distância da família é já considerada algo difícil, todavia, para o professor indígena, esse distanciamento representa uma proposta ainda mais sofrível, pois ocupa outras dimensões nas suas vidas.

De acordo com o *Memorial Circunstanciado* (2010) a etapa do curso que causou estranhamento aos professores indígenas foi realizada em instalações inferiores à anterior, em Faxinal do Céu, local em que também são ofertados os cursos de capacitação de professores não indígenas do entorno social. Os professores indígenas cursistas ficaram insatisfeitos, pois foram alojados em salas de aulas de escolas públicas e tais acomodações não atenderam às suas necessidades básicas. Esse foi um fator que tornou o período de afastamento de suas respectivas famílias indígena ainda mais difícil 2010. É indiscutível que os professores indígenas devem ter um tratamento digno: ter uma alimentação satisfatória e nível de conforto adequado para professores em formação, como os demais profissionais da Educação.

Outra parte afetada pela transição entre governos foi à pedagógica, pois não havia assessor⁷¹ para fazer os registros das atividades desenvolvidas, o que ocasionou a falta de atendimento aos professores indígenas em situações adversas. Esse assessoramento esteve presente nas etapas anteriores.

Tal situação me remete ao texto de Maher (2008), quando a autora expõe que é possível e necessário quebrar com antigos paradigmas ou modelos metodológicos pré-estabelecidos. Se a forma organizativa dos cursos propõe um afastamento dos indígenas de suas famílias gerando tensão e sentimentos que os oprimem, há que se repensar em formas de organização menos invasivas. Encontro apoio para minha análise no excerto extraído do *Memorial Circunstanciado* (2010 s. p.):

Uma das dificuldades encontradas nas escolas indígenas é a falta de pedagogos e professores, principalmente indígenas. Sendo assim, um dos maiores problemas encontrados no curso é a permanência dos cursistas por trinta dias fora da comunidade, pois além da saudade de casa e da família, as escolas ficam sem professores. Alguns alunos se queixam que a falta de profissionais, de estrutura física e precariedade de materiais nas escolas indígenas atrapalham o desempenho no curso. Não é fácil ser um educador bilíngue e trabalhar com duas culturas. Para as Comunidades aonde a língua materna é a Língua Indígena, é mais difícil para o professor ensinar e para criança aprender a língua portuguesa. Já nas Comunidades aonde a língua materna é a língua portuguesa, a dificuldade é ainda maior com relação à língua indígena.

Tal citação, de um lado, corrobora as muitas dificuldades na formação do professor indígena, do outro, apontam para dificuldades, o que serve para dar visibilidade aos professores indígenas comprometidos com a sua formação. De minha parte, sou contrária a imagem do “estereótipo de índio” sem compromisso com as questões sociais. Concomitantemente ao processo exposto pela coordenadora via Memorial do Magistério Indígena, houve apoio das lideranças e comunidades indígenas aos cursistas, possibilitando que eles comparecessem às convocações para acompanhar reuniões e etapas do curso, o que representou um ponto positivo do assessoramento.

⁷¹ Os assessores tinham a função de acompanhar o professor durante as aulas e realizar um registro das atividades feitas no computador, ocasionalmente ajudando em sala. Tais registros objetivavam a elaboração de um resumo e das especificidades da disciplina com identificação do docente. Depois de feito isso, os assessores deveriam imprimir os registros em forma de relatório, devendo anexar uma cópia de cada atividade realizada e colocar em pastas, organizando-as por disciplinas. Os assessores, além de acompanhar a frequência, também tinham a função de auxiliar acompanhando muitas vezes os indígenas fora da sala de aula para resolverem problemas de ordem pessoal. Durante cada etapa do curso foram designados dois coordenadores de Núcleos Regionais de Ensino, representantes do Departamento de Educação e Trabalho (DET) e do Departamento da Diversidade (DEDI) para fazer assessoramento das aulas dos professores (Memorial circunstanciado, 2010).

Na pesquisa de campo na aldeia, foi possível compreender um pouco da relação familiar entre pais e filhos, o que contribuiu para analisar o significado do afastamento temporário dos professores indígenas das respectivas aldeias. Primeiramente, tomo como parâmetro o fato de que, geralmente, os planejamentos educacionais para os povos indígenas são elaborados pela maioria não indígena, que não consegue captar as nuances de um planejamento diferenciado. Nesse caso, mesmo havendo a colaboração dos indígenas, a eles é dado o lugar de co-autores, como consequência da falta de profissionais da educação indígena. Essa situação reforça, assim, a percepção de que, estrategicamente, se invisibilizam esses povos.

Em segundo lugar, como consequência da falta de conhecimento sobre as relações familiares entre os indígenas, algumas propostas pedagógicas, mesmo com o intuito de auxiliar, causam danos que não são considerados. Tal apontamento acena a necessidade dialogar com outras áreas, dessa forma abre-se para outros estudos.

Em terceiro lugar, como já comentado, um fato em especial me ajudou a compreender o laço familiar que existe entre os Avá-guarani. O professor da escola permite a presença da mãe por tempo indeterminado, para adaptação da criança indígena; a referência passa a ser o tempo da cultura indígena.

Considerando a proximidade que existe na família Avá-guarani, o afastamento dos professores indígenas em formação, especialmente de seus filhos, muda sua rotina e, por conseguinte, o processo cultural das comunidades. O afastamento do professor indígena por trinta dias consecutivos não revela uma organização humanizadora e certamente interfere de forma negativa no cotidiano da organização cultural e familiar indígena. Esse afastamento compulsório pode influenciar outros indígenas a optar pelo curso Magistério não diferenciado, que é mais próximo da aldeia de Santa Rosa do Oco'y.

Muito embora a distância entre professores indígenas e seus familiares tenha tornado a formação dos indígenas difícil, o número de desistências foi de menos de 1%. Tal intento contou com o auxílio de um trabalho de flexibilização no planejamento educacional, objetivando amenizar as desistências e possibilitando estratégias que permitissem medidas reparadoras a eventuais perdas de aulas e também de conteúdos.

Vejo, porém, que a desistência dos indígenas em processo de formação é consequência não só da distância, mas da falta de políticas públicas de formação, na contramão de romper com a precarização das condições de trabalho do professor indígena que acumula ainda mais atividades devido a pesquisas objetivadas na sua formação. Esse fato é comprovado pela rotina de uma das professoras, casada, com filhos menores, que estuda no curso de Letras de

manhã e ministra aulas no período da tarde e no período da noite. Às aulas no Ensino Fundamental indígena, a cada 40 horas/aulas semanais são disponibilizadas atualmente 12 horas/aula para planejamento e pesquisas. Independentemente do nível no qual ocorre a formação do professor indígena, quando ele não tem sua carga de trabalho diminuída, há a precarização da formação, sendo essa também uma das razões da evasão.

A desistência dos indígenas em processo de formação não afeta apenas o nível médio, ocorrendo também no meio universitário. Isso preocupa as IES públicas que, por meio da Comissão Universidade para os Índios (CUIA)⁷², dá suporte aos alunos indígenas matriculados nessas instituições do Estado do Paraná. Reitero que, nelas, o processo de ensino ocorre entre o professor não indígena que fala a língua portuguesa e um falante indígena Avá-guarani, familiarizado com a língua portuguesa.

O fato de o ensino ser ministrado em uma segunda língua e com um vocabulário específico da área de estudo dificulta o processo de aprendizagem do aluno indígena, o que, em parte, justifica o acompanhamento de um monitor. Além disso, o atendimento diferenciado tem razões históricas e encontra respaldo em César (2002), quando discute que há um déficit de 500 anos junto aos povos indígenas do Brasil na obra Lições de Abril.

A formação no Magistério Indígena como ensino intercultural se processa não só no modelo de abordagem, mas também pela relação entre culturas diversas em uma mesma sala de aula. A abordagem intercultural propõe estar sensível ao processo, quando ele necessita ser flexibilizado. Há críticas à palavra *flexibilização* pelo seu uso mercadológico. Todavia, o emprego dessa palavra neste texto tem o sentido de democratização, pois representa um passo para a permanência dos indígenas nas escolas. Por isso, justifico seu emprego nos planejamentos que, sobretudo, proporcionam maior autonomia aos professores indígenas para tratar de questões que envolvam a reposição dos conteúdos. Especificamente, neste caso, uma

⁷²Há doze anos, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) emitiu a Resolução Conjunta n. 001/2001 com a composição de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (hoje a Resolução n. 048/2013). Essa Comissão é composta por membros de todas as Instituições Superiores Estaduais do Estado do Paraná, com professores das diversas áreas do conhecimento, e tem como objetivo organizar o vestibular indígena e prestar um acompanhamento aos alunos no processo de familiarização com a Universidade. Aos alunos indígenas, é ofertada uma bolsa de estudos e um monitor que preferencialmente seja da mesma sala para acompanhá-los em suas dificuldades linguístico-culturais. O léxico “CUIA” foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios; em segundo lugar, o acréscimo da letra “A” designa um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como lhe atribuindo valor semântico. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br>. Acesso em: 04 nov. 2013

“mini-etapa” foi criada no cronograma proposto para o curso de formação de Magistério Integrado⁷³.

Pensar o planejamento educacional diferenciado remete à abordagem culturalmente sensível, proposta por Mendes (2004). A autora defende essa abordagem para o ensino de línguas, português e “línguas outras”, matriz na qual incluiu a língua indígena dos Avá-guarani. Tal perspectiva chama a atenção porque está centrada em um conjunto de “ações integradas”, das quais ressalto, neste momento, três aspectos: a ética, a interculturalidade e a dialogicidade. Nessa direção, o planejamento educacional intercultural, pautado nesses pressupostos, contempla os aspectos contidos nos processos de educação e formação de professores indígenas, da educação em contexto sociolinguístico complexo, como processos focalizados em formas mais humanizadas do fazer pedagógico.

Concordo com Mendes (2011), quando vejo a aplicação da abordagem intercultural na elaboração de planejamentos educacionais, projetos e programas de ensino como um fundamento relevante, capaz de produzir, tanto no professor, quanto no aluno, experiências significativas que instrumentalizam os professores indígenas para os embates originados da diferença cultural, da desigualdade social e outros. Nas palavras de Mendes (2011, p. 146):

Em uma abordagem de ensino intercultural [...] não são os ‘conteúdos culturais’ que asseguram uma situação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual provoca o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na ‘língua cultura’⁷⁴ que está sendo aprendida.

Da perspectiva exposta pela autora, coube-me a compreensão de que os conteúdos concernentes a culturas não são determinantes na promoção do intercâmbio entre as diferentes culturas. A abordagem intercultural remete, sobretudo, à posição política do educador envolto por questões de cunho ideológico e filosófico, calcado em uma forma específica de compreender as relações sociais que norteiam a prática docente.

⁷³ A organização do curso foi realizada com reuniões técnicas periódicas, das quais toda equipe envolvida com o Magistério Indígena participou. As reuniões contaram com a presença de coordenadores do Departamento de Educação e Trabalho (DET) e do Departamento da Diversidade (DEDI), coordenadores responsáveis dos Núcleos Regionais de Ensino, bem como do coordenador pedagógico e docente do curso. Como todo trabalho desenvolvido com as minorias deve prezar pela ética, foi dada oportunidade para a participação dos representantes de turma e de pelo menos um representante dos Caciques no debate de avaliação.

⁷⁴ A língua, segundo já definido por Mendes (2004, 2011), representa “um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos”, composta por diversas formas, cores e nuances que evidenciam a heterogeneidade presente nas sociedades que expressam particularidades advindas da interpretação e do pensamento dos homens sobre sua interação com esse mesmo conjunto de estruturas.

Dessa forma, estar sensível ao outro, ao diferente, ao desenvolvimento coletivo de trabalho e à cooperação com a produção de conhecimento significativo, vai ao encontro de propostas de base crítica que defendem, entre outras questões, práticas sociais mais igualitárias, focalizadas na formação humana, perspectivas nas quais se incluem os teóricos mencionados neste texto. Complementando a ideia de formação humana, a parte que instrumentaliza o professor em sua prática docente, materializada por meio do estágio de formação docente no Magistério Indígena, é fundamentada na vivência de ações compartilhadas e coletivas, focalizando a ampliação de exercícios e formas de desenvolver a autonomia intelectual e o senso de responsabilidade (PCFIB, 2008). Sobretudo nas respectivas fases, desde a observação do espaço físico da escola da aldeia até a reflexão teórica materializada na docência e na familiarização com a gestão escolar, o estágio deve ser um espaço para articulação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

O estágio se consolida como uma fase de relevância na formação de professores. Tendo em conta que uma das características dessa etapa se encontra na articulação entre o teórico e o prático, as especificidades da cultura indígena devem permear os conhecimentos no campo da ação docente. De acordo com Pimenta e Lima (2001), a relação teoria e prática, tanto do estágio em escolas do entorno social, quanto em escolas das comunidades indígenas, apresentam preocupação com as práticas que “imitam modelos escolares”, assim como com as práticas escolares que priorizam a “instrumentalização técnica”. No sentido de superar esses extremos, o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria/prática.

Assim, a teoria e a prática confrontadas no diálogo com o estágio devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo-se uma unidade indissolúvel, se pensadas como processo, no decorrer do qual se constrói o conhecimento. O estágio nas instituições formadoras de todas as modalidades de ensino nos estados brasileiros é regido pela Lei Federal n. 11.788 de 2008. Prefiro a denominação “estágio acompanhado” a “estágio supervisionado”, devido às especificidades do plano de estágio do Magistério Indígena. O estágio acompanhado contribui com a construção da práxis, na perspectiva apontada, de modo que ocorram coerência e integração entre teoria e prática:

Proporcionar aos cursistas um processo de ação-reflexão da prática educativa, propor momentos de observação da organização do trabalho pedagógico em diversos aspectos (espaço físico da sala de aula, metodologias de trabalho, relação professor-aluno, entre outros), Organizar, planejar, e implementar planos de aula em todas as séries da primeira etapa do Ensino Fundamental (Educação Infantil e anos iniciais), Analisar as dinâmicas de trabalho, Socializar experiências vividas nas regências,

Discutir questões da ética do profissional da educação e do estagiário, Organizar projetos de recreação, contar histórias, teatros e brincadeiras, Propiciar o estudo de textos que reflitam a questão da práxis educativa (MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO, 2010, s. p.).

O acompanhamento dos professores indígenas foi feito pelo docente da disciplina e pela coordenadora de *Prática de formação*, com apoio de documentos como cronograma, fichas que demonstram acompanhamento, avaliação, colaboração dos pedagogos das escolas indígenas nas quais o estágio foi realizado. Preferencialmente os estágios requisitados pelo Magistério Indígena⁷⁵ ocorrem nas escolas da comunidade indígena. Na impossibilidade, por questões adversas, o professor indígena pode fazê-lo nas cidades vizinhas. Porém, o estágio do professor indígena só faria sentido, devido as suas especificidades, quando realizado em escolas indígenas. Também para o professor indígena tal mudança acarretaria transtornos, quando se considera a sua não familiaridade com encaminhamentos dados ao ensino das escolas não indígenas.

O contexto sócio-cultural das escolas do entorno é diferente. Sobre essa questão, Maher (2007), em seu texto “Educação do entorno social”, discute a ideia de que a educação proposta no entorno social é baseada no mito do país monolíngue, em uma única via, o ensino do português padrão. Esse tipo de proposta curricular nega a existência de um Brasil plurilíngue, assenta numa perspectiva equivocada de interpretação do contexto sociolinguístico do país, conforme foi discutido na *Seção II*, que versa sobre políticas linguísticas.

A organização do estágio e a compreensão que se tem desta fase da formação de professores indígenas está explicitada no memorial circunstanciado:

A proposta de estágio contribuirá para a construção da práxis, visando coerência e integração entre teoria e a prática, onde o desenvolvimento das competências garante ao alunado, o permanente conhecimento da realidade para a vida produtiva e social. A organização curricular (Resolução CNE/CEB n. 04/99) deverá ser voltada para competências, focalizando metodologias dinâmicas centradas no aprendiz, enquanto agente de seu processo formativo, incluindo várias atividades e recursos didáticos [...]. Competências que o aluno vai desenvolver ou aprimorar, para incorporá-las à sua vivência (MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO, 2010, s. p.).

⁷⁵São objetivos gerais da *Prática de formação* do Curso de Magistério Indígena: constituir o eixo articulador dos saberes fragmentados das disciplinas; proporcionar e desenvolver atividades com os alunos do Curso de Formação de Docentes, a fim de que possam analisar observar, refletir e construir o conhecimento numa visão histórico-crítica, por meio de pesquisa, textos, ação docente, minicursos, palestras, seminários e oficinas de material didático; contribuir para a práxis profissional elaborando a prática educativa a partir das teorias estudadas objetivadas na ação política; encaminhar os educandos para observação da prática pedagógica e para própria prática de sala de aula, para que conheçam a realidade, principalmente do ensino público, a fim de buscarem subsídios que os tornem conscientes do trabalho para o qual estão se preparando.

Ficou evidenciada nesse excerto a preocupação com o desenvolvimento das competências dos alunos, perspectiva da qual discordo, devido ao fato de seu sentido ser marcado da intencionalidade neoliberal⁷⁶. Dentre outras questões, tal perspectiva tende a culpabilizar o indivíduo sem considerar o contexto social, econômico e político em que está inserido. Assim, em pesquisas com minorias, há que se ter cuidado com o uso de “competências”, conforme já foi registrado no presente texto. A vertente teórica que propõe a educação por competências também está presente na proposta de formação de professores indígenas do Estado do Paraná que se fundamentou no *RFPI* de 2002.

Os critérios avaliativos foram encaminhados pelos professores dentro de suas respectivas áreas, tanto nas etapas presenciais quanto nas tarefas realizadas na comunidade. Assim, as formadoras procuram adaptar metodologicamente os seus conteúdos para conseguir chegar o mais próximo da cultura indígena.

A metodologia adotada para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma organização semelhante ao feito nas universidades: desenvolvido individualmente, tem como um objetivo a ampliação dos horizontes dos alunos, visando a auxiliar o professor indígena no universo da pesquisa, instrumentalizando-o. Nesse sentido, Gomes e Lose (2007) contribuem quando discorrem sobre o processo de comunicação no campo acadêmico e científico, da relevância da produção de textos dentro de um padrão que contemple as necessidades inerentes à troca de informações científicas. No Magistério Indígena, o foco recai sobre as dificuldades que os estudantes têm na realização de pesquisas, na busca de informações, na seleção das fontes priorizando as primárias. A orientação dada aos alunos indígenas para o TCC os encaminhou a realizar pesquisas bibliográficas, de campo e de projetos educativos na comunidade indígena, apoiados pelos recursos da informática e norteados também por um roteiro de pesquisa proposto nos encontros para orientação.

Há de se considerar as dificuldades na elaboração de trabalhos científicos por parte dos professores indígenas, tanto pelo encaminhamento da pesquisa científica, quanto pelo cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o que se agrava pela falta de familiaridade e de acesso às tecnologias, como já se comentou. Durante o período de elaboração dos TCC, houve a orientação de que os temas abarcassem os problemas

⁷⁶ Neoliberalismo é um termo concernente à defesa do mercado como principal e insubstituível mecanismo de regulação social, uma política de Estado mínimo. Sua interferência é mínima tanto na regulação do mercado, quanto nos diversos setores da sociedade, na Economia, Educação e outros. Implica a desregulamentação de direitos sociais, o corte nos gastos sociais e um forte apelo ao mérito individual, entre outras questões.

de sua escola ou comunidade. O objetivo dessa proposta era que, dessa problematização, emergissem ideias relevantes para a melhoria da comunidade de cada um, no sentido de sua organização física ou cultural. Sobre o processo formador do estágio e da função docente, a professora Maria Lúcia comenta:

Excerto da entrevista n. 25 com Maria Lúcia, 27/11/2011.

Na formação de professores no magistério indígena, especificamente a disciplina de língua portuguesa foi trabalhada igual em outros cursos de magistério, mas temos o professor de Guarani como já foi dito. Agora as matérias de Psicologia, Sociologia, foram trabalhadas baseadas na nossa cultura, mas não como lá fora no magistério não indígena. A gente discute a função da educação, no estágio da Sociologia voltada para educação indígena, nós tivemos uma matéria que trabalhou as leis às cartas de anuências das leis indígenas. Os professores que trabalham conosco são muito preparados, são muito bons.

Dessa forma, não só havia o fator motivacional, mas a segurança alicerçada na instrumentalização que, no limite, preparava os professores indígenas para a função docente nas escolas indígenas. A possibilidade de trabalho de campo, teórico e prático por meio dos TCC novamente trouxe luz ao processo educativo desses professores indígenas, principalmente quando os temas de pesquisa contemplavam seus interesses. Exemplificando os temas propostos pela equipe de orientadores, destaco: ervas medicinais, comidas típicas, artesanato indígena, evasão escolar, dificuldades no ensino da língua Indígena e língua Portuguesa, dificuldades de aprendizagem na escola, preservação ambiental, espaço geográfico. Ao término das pesquisas, os trabalhos foram apresentados em Seminários descentralizados e apreciados por uma comissão composta por representantes do grupo Guarani, pela Coordenação de Educação Escolar Indígena (SEED) e do Departamento de Educação e Trabalho, dentre outros departamentos envolvidos. Nesse sentido, a avaliação pautava-se em pressupostos que defendiam a inclusão e a permanência, e não a exclusão do aluno indígena do processo educativo. De tais observações, reitero que a elaboração do TCC dos professores indígenas teve uma interação face a face muito intensa entre professores-orientadores e alunos-professores indígenas, tendo em conta as dificuldades de acesso a correios eletrônicos.

Os professores indígenas, grosso modo, fizeram um percurso teórico significativo, conforme observo na fala da professora Maria Lúcia, quando interpelada sobre o processo formador:

Excerto n. 26 da entrevista com Maria Lúcia, 27/11/2011

Eu lembro que estudei no Paraguai a quarta série, no Brasil de novo a quarta série, depois no magistério em São Miguel, Ensino Médio particular, por dois anos, eu não conseguia entender bem as coisas, senti que melhorei bastante. Aprendi como tem que ensinar, como você tem que fazer um diário e quando eu comecei a formação de professores pelo Estado eu dei um salto muito grande. Eu não sabia conversar, agora sei onde estou certo e onde estou errado agora eu discuto e falo agora eu sei agora eu consegui os meus direitos através desse curso mudou tudo na minha vida.

A caminhada da professora Maria Lúcia na Educação lhe confere legitimidade. Em sua fala, ela afirma ter conseguido encontrar segurança para preparar suas aulas, o que anteriormente só acontecia com a ajuda de colegas. Com o exercício do magistério fora do Brasil lhe deu uma formação híbrida, conhecimentos incorporados advindos do processo intercultural vivido, tornando-a fruto de um processo de hibridação, conforme defende Canclini (2001).

Nos discursos dos professores formados pelo Magistério diferenciado, não foram observadas ações com 100% de acerto, mas sim percursos complexos de formação, que ganharam vida a partir da interação entre professores formadores e professores indígenas dos diversos grupos. O objetivo, sobretudo, focalizava preparar os professores que haviam cursado o Ensino Fundamental de forma incompleta. Por isso, o foco recaiu em democratizar, ou seja, levar a formação aos professores indígenas estruturando a formação desse segmento social. Há que se considerar que a etapa de formação no Ensino Médio possibilitou maior autonomia, pois cada sujeito envolvido trilhou de forma independente um caminho próprio. Destaco o exemplo do professor Edgar e da professora Maria Lúcia, ambos cursistas do Magistério Indígena que ingressaram na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O primeiro estuda atualmente no Curso de Direito e a segunda, no Curso de Letras, ambos acompanhados pela CUIA, da qual faço parte.

No convívio do corpo docente da escola indígena pesquisada, percebo que a falta de diálogo entre os professores indígenas e os não indígenas marcam a dificuldade na comunicação entre culturas diferentes. Embora dos dois lados se tenha o domínio necessário para a comunicação, existem expressões linguísticas próprias daquela cultura, a falta de material escrito sobre a temática “interculturalidade”, que precariza o conhecimento do professor não indígena sobre a cultura indígena, reflete um diálogo vazio, por vezes improdutivo do ponto de vista pedagógico, entre esses dois profissionais. Contudo, existem tanto desejo, quanto movimento de parte das lideranças políticas paranaenses quando discutem caminhos nos quais possam desenvolver um trabalho conjunto de ações afirmativas entre governo do Estado e as universidades estaduais do Paraná, conforme reunião da CUIA.

A discussão sobre a melhoria da educação escolar indígena via material didático também é um dos pontos em andamento, tendo à frente a equipe pedagógica da SECADI do Estado do Paraná⁷⁷. Assim, dentre outras questões, essa Secretaria pretende realizar um trabalho em parceria com Universidades objetivando a execução de projetos em colaboração com pesquisadores das IES públicas. Atualmente, o material produzido no Paraná tem o formato de Cadernos Temáticos sobre a Educação Escolar Indígena, com conteúdo voltado para a educação diferenciada. Na área linguística, sobretudo, discute a educação indígena no Estado do Paraná.

Sobre processos interculturais vividos na formação no Magistério Indígena, a professora indígena traz sua contribuição:

Excerto n. 27 da entrevista com a professora Amélia, 15/12/2011.

Onde nós fazemos nosso curso nós temos três subgrupos, Ñhadeva, Mbya, Avá-guarani, estes apresentam diferenças na escrita, então nós discutimos que cada um de nós tem que respeitar a escrita e fala uns dos outros. No curso nós temos que escrever nos três dialetos. O jeito do Mbya falar não é tão diferente de nós, mas do Ñhandéva é mais diferente. Na sala de aula convivemos com culturas diferentes, são subgrupos de Guarani juntos, e eu aprendi a falar em Mbya. Só que Ñhandéva eu não aprendi é uma língua mais difícil de falar e de escrever também.

São poucos os escritos que reconhecem a identidade indígena do subgrupo Avá-guarani. Reitera-se prioritariamente no excerto o reconhecimento dessa identidade pela própria voz dos indígenas da aldeia do Oco'y.

O excerto também demonstra a fragilidade de se afirmar que há homogeneidade nos grupos e subgrupos indígenas. Ao contrário, no meio dos Avá-guarani, há clareza de que o grande grupo Guarani é heterogêneo linguística e culturalmente, e de que cada subgrupo guarda especificidades que o diferem dos outros. A existência de um indígena “genérico”, assim, é uma falácia.

No encontro intercultural, como defende Canclini (2001), as ideias estão em um mesmo espaço de interação: mesclam-se os pontos de vista, surgem nuances, cores e formas que serão incorporadas por ambas as culturas sem haver perda, mas ampliação do acervo de conhecimento. Nessa direção, abre-se um terceiro espaço, conforme Bhabha (2010) propõe, no qual a bagagem cultural e o arcabouço teórico de cada cultura é resignificado, desconstruído, flexibilizado, dialogado de modo que o conjunto de vozes do encontro de

⁷⁷ Informações obtidas no encontro com a referida equipe da SECADI de Curitiba, na Semana Cultural Indígena na aldeia do Oco'y, em abril de 2013.

diversas culturas seja ouvido como um estrondoso ruído de falares diversos, porque cada um tem algo para reivindicar, compartilhar e comunicar. Os integrantes do grande grupo Guarani expressam vozes de universos diferentes, que dificilmente terão a mesma intenção e significado. Muito embora os Avá-guarani sejam de um mesmo grupo – o Guarani –, os subgrupos já mencionados são fruto de processos de hibridismo e miscigenação cultural com outros grupos indígenas.

No pensamento de Maher (2006, p. 15), a questão do apagamento da identidade e do estereótipo do índio genérico afeta os indígenas de todo Brasil:

[...] fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa noção de “índio genérico” para desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade.

A autora remete à educação objetivada na assimilação de ideias equivocadas que tentam ora tornar os indígenas iguais, ora promover estrategicamente o apagamento de suas marcas identitárias, como a língua e a cultura. Enfrentar tal pressuposto deve não só permear a formação dos professores indígenas, mas também a formação das crianças nas escolas indígenas e do entorno social.

Logo, considerando a docência uma atividade intelectual, a reflexão da professora no excerto a seguir está relacionada à práxis pedagógica, compreendida como reflexão – ação – reflexão:

Excerto n. 28, a professora Delmira fala sobre sua docência, 16/10/2011

Vejo que sou respeitada pelas pessoas da aldeia, me sinto segura. Não que quero ser mais que os outros, mas vejo que tenho o respeito dos pais e tenho também muito respeito por eles. Não fazem crítica ao meu trabalho, eu nunca ouvi, eu me sinto segura, meu papel é esse, eu penso que a comunidade esta me vendo como professora mesmo e também como mãe. Na comunidade, nas reuniões eles me pedem conselhos sobre as crianças, sobre o processo de escolarização, bem como sobre a relação deste aluno com sua família. Acho que eles estão me vendo como professor e como uma mãe na comunidade. Outro dia fizeram uma reunião sobre direitos e deveres na comunidade e me chamaram para explicar, eles gostaram. Um dos indígenas tirou a conclusão que: “eu vou ter direito de uma coisa se eu cumprir meus deveres, de tal para qual” e entenderam, acha que entenderam, ou então não teriam falado isso. Então eu me sinto muito segura do meu papel.

A voz do indígena contemplada no processo de sua docência é um dos aspectos que dá legitimidade à organização do ensino diferenciado tanto no Nível Médio, quanto no Ensino Fundamental. A citação feita pela atual coordenadora pedagógica indígena do Colégio *Teko Nemoingo* apontou para uma questão presente na formação humana que cabe a professores de todos os grupos e subgrupos indígenas: a relevância de o professor ser valorizado e respeitado como mediador do conhecimento sistematizado, sobretudo, na comunidade ou sociedade da qual ele é parte. Tal entendimento é um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em formação.

Essas discussões que permeiam o cenário indígena é preocupação não só no âmbito do Estado do Paraná, mas também em âmbito nacional, devido à ideologia de apagamento das línguas contidas em parte desses paradigmas. A complexidade do contexto linguístico nas comunidades indígenas ficou evidente nos trabalhos desenvolvidos por Cavalcanti (1999); Maher (2006) e Monte (2000), dentre outros. Cavalcanti (1999) e Monte (2006) atuaram como assessoras nos projetos e também como professoras. Sobre o contexto complexo das comunidades indígenas, assim no pensamento Cavalcanti (2001, p. 222):

Pode ser monolíngue, mas bidialetal, com duas variedades de português, uma delas restrita ao livro didático e à escola bilíngue, com uma língua indígena e portuguesa (ou com duas línguas indígenas), e bidialetal, trilingue, ou com duas línguas indígenas e o espanhol, devido à localização de comunidades próximas à fronteira com países de fala hispânica (Peru e Bolívia) etc. No curso de formação de professores, português é a língua franca e o meio de instrução.

A pesquisa com formação de professores indígenas em contexto linguístico complexo, representado aqui pelo projeto do Acre, apoiou-se na experiência do projeto *Vozes na Escola*⁷⁸, encabeçado por Cavalcanti entre 2000 e 2002. De tal contato, projetou-se um trabalho com minorias, no qual a metodologia aplicada segue uma vertente que tem na ética um de seus pontos de partida, quando respeita interesses e necessidades dos alunos/professores no tocante aos temas abordados nos cursos de formação indígena. No processo de qualificação dos professores, os alunos indígenas se depararam com questões que se apresentaram como pontos nevrálgicos, materializados na falta da elaboração de material didático diferenciado, nos fatores de ordem político-social que impedem que as discussões

⁷⁸O *Projeto Vozes* focaliza, nas vozes dos participantes da pesquisa da, na e através da escola, a construção inter-relacionada de culturas e identidades em contextos de minorias linguísticas no país. Esses contextos geralmente estão entrecruzados com contextos bidialetais. A pesquisa tem contribuição potencial para as comunidades de maioria bidialetal e de minorias bilíngues de imigrantes/de fronteira, seja no caso de alunos ou de professores para essas escolas (CAVALCANTI, 2001).

sobre as necessidades dos povos indígenas extrapolem o âmbito restrito a educadores e simpatizantes do movimento indígena. Tal problemática se relaciona há algum tipo de falta e escassez, pois não se lê nos textos e nem se ouve nas comunidades indígenas a palavra “abundância”, situação que boa parte dessas comunidades desconhece.

Maher (2006) afirma que a formação do professor indígena é mais complexa do que a formação do professor não indígena, a começar pelo currículo diferenciado, que geralmente precisa ser construído pelos próprios professores indígenas, enquanto o professor não indígena encontra esse material já elaborado, embora nem sempre adequado às necessidades socioculturais de seus contextos profissionais.

Por um lado, o professor indígena terá oportunidade de se aprimorar, por outro, fica evidente a falta de profissionais preparados para auxiliar os professores nessa elaboração. Nas palavras de Maher (2006, p. 25):

[...] enquanto um professor não-índio tem à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por fazê-lo”. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação.

A investigação e a pesquisa dos professores indígenas também esbarram na dificuldade de acesso às tecnologias para seu aprimoramento. Assim, quando a autora menciona que os professores não indígenas têm, via internet, acesso a bibliotecas virtuais e a outras fontes de pesquisa, evidencia também a desigualdade de recursos oferecidos para um segmento e para outro.

O fato de que os indígenas Avá-guarani encontram dificuldades para acessar portais, *sites*, ou mesmo desenvolver contatos periódicos pelo correio eletrônico, está relacionado também às suas práticas cotidianas, que não lhes permitem ter familiaridade com tais ferramentas, afinal, o contato com o computador ocorre no mesmo período em que ministram suas aulas.

Observo, por exemplo, na organização dos professores de Santa Rosa do Oco’y, que as pequenas janelas chamadas de “horas-atividade”, oferecidas pela direção do colégio, são dedicadas à correção e à preparação de aulas, o que agrava ainda mais o não acesso e

manuseio de ferramentas tecnológicas, uma vez que a maioria dos professores não possui um computador em suas casas.

Há que se considerar igualmente que a tecnologia transformou-se em um tipo de linguagem e meio de comunicação entre as pessoas. Todavia, o letramento digital trabalhado nas escolas formadoras não tem sido voltado para esse tipo de prática social.

Registrei, nos diários de campo, o relato de um professor indígena formado no Magistério Indígena que se queixou das dificuldades de acesso à comunicação virtual com seus pares e de não dominar o uso do correio eletrônico, indicando que precisava de ajuda.

Não se trata de culpabilizar alguém por isso, mas de criticar o sistema de formação de professores⁷⁹ como um todo, pois uma das formas de desvalorização da profissão docente está expressa na precarização das condições de trabalho dos professores formadores⁸⁰.

Assim, fundamentada nas premissas do parágrafo anterior, observo que a formação de professores e alunos indígenas proposta no Estado do Paraná dialoga com as propostas realizadas em Roraima e no Acre, salvas as particularidades de cada povo indígena.

Dessa forma, ambas as aldeias localizadas no território nacional participam das ações educativas de suas comunidades, consolidando com esforço os objetivos propostos por uma educação e formação diferenciadas.

No sentido de visibilizar lugares nos quais as instâncias federais e estaduais de formação de professores dialogam, observei que a Comissão de Professores Indígenas do Acre (CPI/AC), na posição de uma das pioneiras no campo, tem atuado na produção de material de apoio pedagógico em conjunto com os professores indígenas, focalizando na elaboração do material, pontos como “o pensamento dos professores indígenas sobre a nossa educação e nossa escola” e a reflexão “sobre a prática”, propostas nos *Cadernos de Reflexão do Acre* (CPI/AC, 2005, p. 9).

Os trabalhos que retratam a realidade da formação de professores do Acre, dentre outras questões, marcam as dificuldades que os professores desse estado encontram para a

⁷⁹Nessa direção de melhoria das condições de pesquisa do professor indígena, existe empenho de alguns setores do governo e organizações não governamentais objetivados na elaboração de material escrito de apoio pedagógico, conforme foi feito em alguns Estados brasileiros, em maior intensidade no Acre, organizado por grupos formados por professores indígenas, componentes da Comissão dos Professores Indígenas do Acre (CPI/AC).

⁸⁰Tal análise representa a dificuldade de acesso às tecnologias de boa parte dos alunos e professores que circulam nas escolas brasileiras. Recentemente, durante as aulas no curso de Pedagogia, cuja sala é composta na maioria por professoras que exercem o magistério na modalidade da Educação Infantil, ocorreu que, durante a orientação sobre a realização da produção do gênero textual “e-mail”, fui surpreendida com relatos das professoras/alunas sobre formas de organização na rede pública de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná que dificultam a utilização das salas de apoio tecnológico. Tal observação demonstra que não há coerência no discurso de acesso às tecnologias como algo consolidado, pois ele ainda não está disponível na proporção das necessidades da comunidade escolar.

realização do exercício do magistério e de sua qualificação. Aí a prática do docente indígena é ainda mais sofrível, pois os professores indígenas, ao assumirem o trabalho docente, acumulam seu compromisso com o trabalho braçal o que os coloca após o período de aula a roçar o mato, pescar, tirar lenha para fazer o fogo e cozinhar.

Tal cotidiano está expresso nos *Cadernos de Reflexão do Acre*, fruto do registro das ações realizadas pelos professores indígenas, fundamentados na cultura indígena, na qual os mais velhos têm forte influência no processo educativo dos mais jovens. Nas palavras do professor indígena do Acre, Katukina, pode-se verificar isso:

Excerto n. 29, professor indígena sobre sua docência (CPI/AC, 2005, p.35)

Para eu ser um professor da comunidade, naquele tempo, foi pela necessidade e dificuldade que a gente passava. Na comunidade as pessoas tinham interesse de aprender a ler e escrever e saber fazer as quatro operações de conta. Antes, na comunidade sempre encontravam dificuldades na elaboração de uma carta, bilhete ou notícia para os parentes que moram longe, ou mesmo, um documento da comunidade para as pessoas de autoridade. [...] depois que eu aprendi, comecei a ensinar para os mais novos para tomarem um conhecimento. Eles é que vão lutar pelos nossos direitos no futuro. Depois que eu tomei responsabilidade da escola como professor e estou orientando e repassando todas as formações que recebo fora e dentro da comunidade, para que eles também conheçam um pouco das coisas da sociedade não indígena, mesmo para dialogar com o nawa. Hoje eu faço outras funções que começou como ser professor.

O professor indígena assumiu um posicionamento de intelectual orgânico, a partir do momento em que emergiu do bojo de sua comunidade e atuou de forma comprometida para a formação de outros indígenas. Os professores têm compromisso com sua comunidade, pois além de serem professores muitos ocupam uma função de liderança na aldeia na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, o perfil do professor indígena também é diferenciado, pois desenvolve o trabalho educativo de forma coletiva, aproveitando os conhecimentos dos líderes da comunidade, do cacique, dos Pajés, dos agentes de saúde e de outros profissionais que prestam serviços na aldeia.

Diferentemente dessa perspectiva, as escolas do entorno nem sempre aceitam os trabalhos de voluntários como algo salutar. Mesmo que o trabalho do voluntariado denote boas intenções, as opiniões dos profissionais da Educação se dividem: os trabalhos realizados nas escolas por grupos de voluntários podem camuflar a real necessidade da instituição de abrir vagas de trabalho para outros profissionais da Educação, pois preenchem as necessidades da escola com o voluntariado. Outros interpretam como tentativa do Estado de minimizar a função do docente, passando uma mensagem de que não é preciso estar preparado para ser professor, de que qualquer profissional poderia ministrar aulas (VELOSO,

2010). O voluntário é útil, portanto, desde que não seja um substituto para cumprir uma função que é do Estado.

Observados os aspectos relevantes que cercaram a formação dos três professores indígenas no Magistério Indígena oferecido pelo Estado do Paraná, passo a analisar o material gerado junto ao Colégio Estadual Castelo Branco⁸¹ – Ensino Fundamental e Médio, localizado na cidade de São Miguel do Iguazu próximo à aldeia de Santa Rosa do Oco'y, instituição que oferta a Modalidade Magistério de Nível Médio aos alunos do entorno social e a dois professores indígenas.

Em 2011, essa instituição contava com 800 alunos, distribuídos em três turnos nos cursos de Ensino Fundamental e Médio, e no período noturno de Formação Docente Modalidade Descentralizada. As disciplinas diversificadas serão apresentadas mais à frente em uma tabela, com o intuito de evidenciar aquelas que atendem as necessidades socioculturais dos professores indígenas.

O Magistério não indígena tem como objetivo inserir os conhecimentos na formação de professores para atuar no campo da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando disciplinas comuns concernentes ao Nível Médio de formação profissional. Para a realização dessa formação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino deve estar pautado na realidade socioeducativa, bem como na filosofia que reflete determinada concepção de homem e sociedade. Veiga (2002, p. 2) advoga a necessidade de “nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola”.

Na direção de se comprometer com a realidade local, a equipe pedagógica do Colégio não indígena, autonomamente, propôs a inclusão de temas relativos à diversidade cultural no PPP, atendendo às necessidades específicas da comunidade indígena, realidade sociolinguística complexa da região.

Essa iniciativa ético-política por meio do PPP possibilitou adaptações na organização desse documento, que contemplou, em parte, as especificidades da cultura indígena a partir da inclusão do tema “pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades e a Educação” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

⁸¹O Colégio Estadual Castelo Branco foi fundado em 1981 e recebeu autorização para funcionamento após o reconhecimento do Ensino Médio, pela Resolução n. 3099/2006, na modalidade descentralizada no período noturno. Esse Colégio, forma descentralizada do Colégio Padre Michelis de Missal, está localizado no Município de São Miguel do Iguazu, Paraná.

As discussões no PPP foram ampliadas tendo como pano de fundo a realidade próxima – a aldeia. No Colégio Estadual Castelo Branco, o estágio supervisionado/acompanhado conta com 800 horas, distribuídas entre os quatro anos de curso, visando à prática pedagógica, à preparação inicial de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a primeira experiência com docência se dá no terceiro ano do Magistério, junto às escolas indígenas. Segue o relato do professor indígena sobre sua formação no referido Colégio:

Excerto n. 30 da entrevista com o professor Hilário, 11/09/2011

Eu estudo no Castelo Branco não aprendi 100%, mas aprendi 30%, que para mim é muita coisa. Entendo que esta seja uma boa porção da cultura do outro para trazer para minhas crianças, tanto pra eles quanto para mim é muita coisa. As crianças têm que aprender, não só a nossa cultura, mas também com outras culturas e realidades. Eu trago a cultura do branco de lá (magistério) para comparar com a cultura daqui (trago igual) e comparo com a nossa e com as outras culturas indígenas que existem e elas não são iguais, são diferentes. Eles precisam saber disso.

Parto do não questionamento do desempenho dos professores formadores, pois constatei o esforço empreendido pelos educadores em articular o PPP à presença da comunidade indígena. Ressalto que a apropriação da totalidade dos conteúdos ofertados pelo Magistério não indígena seria vista pelo professor como algo muito distante dele, conforme comentou o professor Hilário: “*para mim é muita coisa*”.

A menção de um aprendizado de menos de 50% inicialmente causa estranhamento. Entretanto, esse dado tem possibilidades diversas de análise. Inicialmente, trago o lado do professor indígena: trata-se de um falante da língua Guarani, tendo seu processo de formação em língua portuguesa. Além disso, a escola formadora tem como objetivo a formação do não indígena. Sob essa perspectiva, elenco outros entraves: as dificuldades linguísticas, pois seus pares não falam o Guarani, o que compromete a interação com o outro e a ampliação de seus conhecimentos; a falta de estudos sobre a temática *cultura, identidade, plurilinguismo e processos interculturais* na grade curricular, na proporção da sua necessidade; os professores formadores são preparados para a formação do professor não indígena. Por último, destaco outra face da questão: ao considerar que a maioria dos conteúdos objetiva a aprendizagem do não indígena, evidencio um grande esforço da parte do professor indígena para acompanhar as aulas, sobretudo quando os problemas enfrentados transcendem a esfera da estrutura curricular: o ser diferente não escapa aos olhos dos demais e, por vezes, traz a eles alguns constrangimentos.

A partir desses pressupostos, o professor indígena constitui seu posicionamento político, refletindo em que medida a cultura do outro deve penetrar no espaço cultural indígena. Trata-se de discussão de cunho político e, todavia, discutida apenas nos cursos de formação de professores indígenas, ocasiões nas quais ampliam sua visão crítica dando suporte teórico à futura profissão docente e ao fazer pedagógico de sala de aula.

A ênfase no fazer consta nos objetivos do curso de Magistério não indígena, espaço no qual as discussões são voltadas para a aproximação entre teoria e prática e foram incorporadas gradativamente por meio de eixos temáticos que favorecem a compreensão dos alunos quanto ao trabalho docente. Assim, a equipe pedagógica do Magistério não indígena fundamentou as práticas pedagógicas em contexto educacional sociolinguístico complexo e, dessa forma, o estágio foi desenvolvido no Colégio Indígena no contra-turno por meio de cronograma nos locais (espaços) e atividades previamente definidas de acordo com as temáticas propostas pelos respectivos anos do Magistério. Esse era um estágio produtivo, no qual as atividades práticas, elencadas no plano de estágio, foram realizadas pelos professores indígenas na mesma escola de sua docência. Ressalto o esforço da supervisora e coordenadora de estágio dessa instituição de Ensino Médio não indígena, quando se deslocavam de São Miguel do Iguçu até a aldeia de Santa Rosa do Oco'y geralmente com recursos próprios para realizar o acompanhamento do estágio dos alunos indígenas.

Em relação ao acolhimento recebido no Colégio, os dois indígenas que cursaram o Magistério foram recebidos como pessoas de uma cultura diferenciada que estavam sob os cuidados das coordenadoras. Isso, num primeiro momento, causou estranhamentos. As coordenadoras relataram que os professores foram sensibilizados a mediar às possíveis situações de conflito entre alunos indígenas e não indígenas. Logo, sensíveis à questão, trataram-nos de forma diferenciada em momentos de avaliação e, quando necessário, ampliaram o tempo para o término das provas. Porém, esse atendimento diferenciado não foi bem recebido pelos alunos não indígenas, causando alguns conflitos. A situação criada pelo tratamento diferenciado aos alunos indígenas que vinham de uma história de formação diferenciada no Ensino Fundamental em escola indígena tem sua origem no desconhecimento da cultura indígena e sua forma de organização escolar. Tal entendimento conduziu a coordenação pedagógica juntamente com a equipe de professores a realizar um trabalho que promovesse a aceitação e a compreensão de que o tempo cronológico na cultura indígena tem um sentido diverso da sociedade do entorno, como também são diferentes os costumes, desejos, valores e aspirações. Assim, respeitar a cultura do outro na perspectiva intercultural torna-se essencial para o diálogo.

Durante a interação com a referida instituição estadual (doravante, IE), emergiram informações que reafirmam o que venho mostrando neste trabalho: não há em curso um planejamento objetivado na instrumentalização desses profissionais da Educação para atuar em contexto linguístico-cultural complexo na região de fronteira. Portanto, a IE em questão, embora se apresente favorável à educação diferenciada, não apresentou estudos sobre multilinguismo, cultura e identidade. No entanto, quando da realização do estágio na escola indígena, bem como pelo processo intercultural, tais temáticas, embora não tenham sido tratadas teoricamente no curso, ocorreram entre professores indígenas e alunos não indígenas durante sua formação.

Reitero a precariedade de recursos e incentivos na pesquisa com minorias, como consequência da falta de políticas que atendam às demandas voltadas para esse segmento social. O Colégio Estadual do entorno social que atende aos professores indígenas em formação, sem a contrapartida do governo na intensidade necessária, luta para viabilizar a referida formação. Tal questão fica evidente quando o governo lega aos professores formadores parte do ônus desse processo que, notoriamente, pertence ao rol das responsabilidades do Estado.

Retomando as questões mais pontuais do Colégio Estadual, durante o período de estudos, a avaliação dos alunos indígenas ocorreu a cada bimestre, cabendo a cada um organizar uma pasta com anotações do estágio, encaminhamentos e produções. Para esses registros se atribui uma nota final.

O **Quadro 3** demonstra o desdobramento de objetivos que norteiam cada ano do Magistério não indígena do Colégio Estadual Castelo Branco:

QUADRO 3 – Eixos temáticos: Magistério não indígena do Colégio Estadual Castelo Branco (grifo nosso)

Ano	Eixo temático
1.º	Os sentidos e significados do trabalho do professor/educador
2.º	Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação
3.º	a) Condicionantes da infância e da família no Brasil e os Fundamentos da Educação Infantil b) Artes, brinquedo, criança e a Educação Infantil
4.º	Práticas Pedagógicas

Introdutoriamente, o foco dessa análise recai sobre a organização do ensino e a apresentação das temáticas, possibilitando em primeiro plano a familiarização do futuro docente com a relação professor/aluno. Em seguida, a inclusão de “Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação” na grade curricular, não como disciplina, mas

como eixo norteador, é um tema fundamental que, se interpretado na perspectiva intercultural, abrirá para a discussão concernente à cultura, identidades e processos interculturais ocorridos nas comunidades indígenas. Nessa direção, um dos professores indígenas contribui com um *feedback* sobre os resultados de sua formação no Magistério não indígena:

Excerto n. 31 da entrevista com Gervásio, 29/11/2011

Antes de eu fazer o curso no Magistério, eu tinha pouca experiência, aí eu fiz o curso e aprendi mais como trabalhar a criança, tinha muitas dificuldades hoje, ainda tenho um pouquinho, eu mudei muito, bastante, hoje posso dizer que tenho mais facilidade de trabalhar com a criança. O curso me ajudou muito, tenho mais segurança e todo dia estou aprendendo, estou sempre aprendendo, mas aparece dúvidas. Quanto mais sabe, mais quer saber.

Do excerto, observo a motivação de Gervásio pelo progresso pessoal. Quando abordado, durante entrevista, sobre o contexto multilinguístico da aldeia e sua relação com o tema multilinguismo, ele respondeu: “no colégio a gente não trabalha sobre sociolinguística e multilinguismo, só estudei espanhol no lugar de inglês” (GERVASIO, 29/11/2011). O professor demonstrou conhecer o multilinguismo pela sua experiência na aldeia, o que o torna um professor bilíngue. Assim, a circulação da L1 e da L2 não lhe causa desconforto. Nesse contexto, tal prática social é tida como rotineira. Sua preocupação está mais centrada na prática docente, no como fazer, na didática, nas metodologias específicas, o que denota a carência de mais apoio, de mais acompanhamento pedagógico na elaboração dos planos de aula, bem como de reflexões metodológicas, cabendo, a partir dessa constatação, a realização de futuros projetos na aldeia.

Do professor indígena Mario, cursista da Educação de Jovens e Adultos, em diário de campo pude registrar sua contribuição baseada em nosso diálogo, cujo pensamento abre espaço para compreender melhor parte dos entraves e receios de um professor que, no percurso do Ensino Fundamental, veio a desistir de sua formação. Esse professor ainda não cursou o Magistério de Nível Médio: “Aprender duas línguas, essa é minha dificuldade. Dar aulas de Guarani na escola da aldeia e estudar na EJA em português [...] a formação em outra língua é outra realidade, outra cultura. Fico confuso, esqueço até dos trabalhos da escola” (MARIO, 11/09/2011).

Queixas semelhantes se repetem em outras situações de aprendizagem, como na formação dos alunos indígenas que cursam o Ensino Fundamental, conforme já foi observado na *Seção II*, apontando para o entendimento de que tanto o aluno, quanto o professor bilíngue sentem dificuldades no ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O professor indígena

Mario desistiu da EJA, mas demonstrou interesse em retomar os estudos (atualmente o mais próximo da aldeia do Oco'y é o Magistério não indígena). Durante o diálogo, ao visualizar o campo a nossa volta, seu sentimento aflora, quando ouve o revoar de um pássaro, faz a seguinte observação: *“Veja aquele pássaro, você está vendo? Ele está livre para voar, ele não está preocupado com nada, não precisa de nada para viver. Não é preso pelo trabalho, pela indústria, bolsa de valores, ele é livre”* (MARIO, 11/09/2011)⁸².

Reitero que, no meio indígena, a maneira de compreender a relação trabalho e sociedade é diferente da perspectiva da cultura não indígena, haja vista que o percurso de formação realizada pelos professores Avá-guarani não ocorreu da mesma forma, os professores indígenas fizeram caminhos de formação diversa, que ora apresento.

Do grupo dos seis professores em formação, a experiência com o Ensino Superior ocorreu com uma das professoras indígenas que teve sua formação no curso de Pedagogia em uma IES privada. O referido curso oferecia 3478 horas de aula. A proposta curricular do Projeto Político Pedagógico da IES foi elaborada em 2008 e propunha um estágio supervisionado de 440 horas, divididos a partir do 2.º ano. A grade curricular do curso de Pedagogia também apresentava, no quinto período (3.º ano), duas disciplinas com o nome de Projetos de Intervenção Social I e II, integrando ao curso 88 horas de Projetos realizados no Colégio da aldeia do Oco'y. No sexto período (4.º ano), ofertava a disciplina de Educação Escolar Indígena com 44 horas.

A ementa do Projeto de Intervenção Social propunha aulas práticas com aplicação de projetos de intervenção social nas comunidades indígenas, sendo que no 1.º bimestre ofertava as aulas teóricas, embasando a prática realizada no 2.º bimestre. Sobre a organização curricular da IES, a professora indígena Delmira faz o seguinte comentário, *“no curso de Pedagogia temos um ano de Educação indígena. É muito importante para mim”*. No diálogo sobre os conhecimentos teórico-metodológicos, a professora indígena explica: *“A metodologia dada na Faculdade é mais voltada para Ensino médio eu preciso mais de como ensinar de primeiro ao quinto ano, do ensino fundamental. Eles ensinam mais para o magistério, dar aulas teóricas no ensino médio”* (DELMIRA, 27/11/2011). No ano de 2012, essa professora foi a coordenadora pedagógica, que atualmente exerce o cargo de vice-diretora do Colégio Teko Ñemoingo na aldeia indígena.

⁸² O professor Mário seria o sétimo professor do grupo cursava a EJA e desistiu de seu curso. O diálogo com esse professor foi rápido, mas significativo quando demonstra a dificuldade de adaptação do indígenas à escola não indígena.

A percepção dessa professora tem respaldo nos embates teóricos acalorados que presenciei na universidade pública, evidenciados pelas divergências nos encaminhamentos propostos pelos formadores de professores e caracterizando o embate entre as áreas de Fundamentos da Educação e Ação Docente, também materializado pelo embate infrutífero entre teoria e a prática, espaço no qual se nega a indissociabilidade entre as mesmas. Conforme defende Pimenta, Lima (2001)

De acordo com a *LDB* 9.394/96, em seu Artigo 24, inciso I, a carga horária anual para o Ensino Fundamental é de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, o que foi definido pelo Parecer CNE/CEB 02/1988. Essa carga horária também deve ser cumprida no Ensino Médio Regular, o que se estende aos colégios indígenas.

Após discorrer sobre a organização da formação dos professores indígenas Avá-guarani, apresento os dados que prioritariamente retratam a estrutura curricular das escolas formadoras:

- a) O Magistério Indígena de Nível Médio via Estado do Paraná foi oferecido a três professores indígenas;
- b) O Magistério não Indígena de Nível Médio via Estado do Paraná foi ofertado a dois professores;
- c) O curso de Pedagogia no ensino privado foi direcionado a um professor, totalizando seis professores indígenas;

Considerando o *corpus* gerado nas diferentes escolas, o **Quadro 4** objetiva dar maior clareza à análise.

Os dados gerados e organizados nesse quadro são oriundos da pesquisa realizada nas instituições formadoras e demonstram, entre outras questões, as disciplinas diferenciadas e oferecidas em cada curso. A partir desses apontamentos sobre o ensino diferenciado, passo a fazer algumas considerações.

Os professores indígenas estudaram em instituições diferentes, mas o ingresso do grupo ocorreu no ano de 2008: os seis professores conseguiram terminar o curso em 2012, tempo previsto para a conclusão.

QUADRO 4– Carga horária dos cursos, ano de conclusão, local e número de horas do estágio, disciplinas diferenciadas e oferta de língua Guarani

Formação	Carga horária dos cursos e ano de conclusão (Ano 2012)	Local e carga horária do estágio	Disciplinas diferenciadas	Ensino diferenciado nas instituições formadoras e oferta de Guarani
Magistério indígena	4270 horas, das quais 2403 presenciais	Escola Indígena: * 667 horas de estágio docência * 1867 horas com atividades na comunidade	Alfabetização Kaingang e Guarani Organização social das comunidades indígenas Organização do trabalho pedagógico na aldeia indígena Política indigenista e política indígena Fundamentos pedagógicos, históricos antropológicos, psicológicos e filosóficos da educação indígena Fundamentos históricos e políticos da Educação Infantil Atividades na comunidade Concepções norteadoras da Educação Especial Metodologia dos Etnoconhecimentos Metodologia científica Estágio	Há oferta de Língua Guarani Trabalho com os conceitos de: Multilinguismo, Cultura, Identidade e interculturalidade
Magistério não indígena	4000 horas presenciais	Escola Indígena: * 800 horas de estágio	Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação	Não há oferta Língua Guarani Trabalho com a noção de interculturalidade
Formação no Ensino Superior	3478 horas presenciais	Escola Indígena: *440 horas de estágio	Educação escolar indígena Projetos de intervenção na comunidade indígena	Não há oferta Língua Guarani Trabalho com a noção de interculturalidade

Fonte: minha autoria

Em relação ao Magistério Indígena ofertado pelo Estado do Paraná, os organizadores desenvolveram um trabalho focalizado no cumprimento dos objetivos educacionais pautados pela *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), propiciando aos professores indígenas processos próprios de aprendizagem e respeito à cultura indígena.

A proposta de carga horária mínima é de 3000 horas (Resolução de n. 01/2005 do Conselho Nacional de Educação) para a formação do indígena do Estado do Paraná no Nível Médio profissionalizante, conforme os demais estados federados do Brasil.

Pela ordem de organização do **Quadro 4**, o Magistério Indígena tem 4270 horas, das quais 2403 horas são realizadas presencialmente em regime alternância (trinta dias consecutivos de aula em local destinado pelo governo do Estado do Paraná), sendo que as demais horas são destinadas às atividades junto à comunidade indígena de origem do professor.

O número de horas de cada curso pesquisado tem uma variação entre 4270 e 3748 horas, compreendendo essa última a carga horária do curso de Pedagogia, ensino privado que apresenta um número de horas inferior ao Magistério estadual indígena e não indígena.

Dessa maneira, o Magistério indígena oferece um conjunto de conhecimentos materializados em forma de disciplinas que, quando ministradas e articuladas umas às outras, proporcionam nuances e cores, tal como sugere a metáfora do caleidoscópio utilizada por César e Cavalcanti (2007). Na perspectiva das autoras, essa metáfora inclui o movimento da mão que tece, elabora, move o objeto continuamente, posicionando-o de acordo com a luz, para que se possam ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Assim, nessa perspectiva que propõe movimento, os conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores indígenas, fundamentados na orientação intercultural, como na metáfora, dependem da proposta pedagógica da instituição, do professor, da metodologia diferenciada, são mãos que reposicionam/(re)alinham o aluno e professor aos conhecimentos que se (re)elaboram continuamente.

Considerando o exposto, o Magistério Indígena, ao propor a disciplina de *Alfabetização em língua indígena*, está definindo mais que um encaminhamento metodológico para o trabalho com a aquisição das primeiras letras, uma vez que as línguas maternas praticada nas comunidades indígenas têm também a função social e política de reafirmar os processos identitários, resistir ao apagamento das línguas e cultura, conseqüentemente proporcionar maior visibilidade aos povos indígenas por meio do fortalecimento dos processos linguístico-culturais.

Compondo esse mesmo rol, a disciplina de *Organização social das comunidades indígenas* se revela como um tema que apresenta margem para o debate em várias frentes, dentre as quais se destaca a reflexão sobre a relação da sociedade indígena na interface com a cultura e com o trabalho. No setor da Economia, prevalece uma tendência de buscar formas de organização social, objetivadas na autossustentação dos indígenas. A questão vem ganhando espaço entre indígenas, aqui representados pelo subgrupo Avá-guarani, que em sua comunidade são contemplados com projetos sociais de cunho compensatórios, já referendados neste trabalho. Tal crítica não cabe exclusivamente às comunidades indígenas, pois na sociedade do entorno social, como nos aponta Silva (1995), as medidas compensatórias, objetivadas em minimizar os rastros deixados pelo capital, seguidamente são levantadas e materializadas em períodos históricos diferentes⁸³.

A disciplina de *Organização do trabalho pedagógico na escola da aldeia indígena* traz os conhecimentos objetivados na formação do gestor indígena para o exercício da função de coordenador pedagógico nas instituições de educação diferenciada. Tal exercício, sobretudo, exige conhecimentos específicos sobre política, cultura indígena, concepção de homem e de sociedade, bem como reúne informações que vão desde a estrutura da escola até as leis que regulamentam a Educação.

A articulação dos anseios de comunidade escolar e comunidade indígena não tem sido tarefa fácil, conforme constatei no período da pesquisa de campo, pois são duas culturas diferentes encabeçando a gestão educativa de um mesmo espaço. O plano de disciplina justifica a necessidade de manter a disciplina na grade curricular, pois ela discutirá a articulação política entre gestores e comunidade escolar indígena.

⁸³ Silva (1995) discute as medidas compensatórias propostas pelo governo brasileiro nas décadas de 1970 a 1990. Tais propostas são colocadas para atender a demanda da população mais carente, que, pela falta de empregos e melhores condições salariais, são atendidos momentaneamente com projetos que visam atender as necessidades básicas como a fome e a miséria oriundas de um sistema onde o trabalho é coletivo e a apropriação dos bens é individual promovendo a cada dia ainda mais a desigualdade socioeconômica no país. Desta forma, nas últimas décadas, conforme apresentei acima foram implantados programas de toda ordem, (PNB) de nutrição em saúde, iniciado em 1975 que se propunha a distribuir alimentos básicos - arroz, açúcar, feijão fubá, farinha de mandioca e leite em pó - a gestantes, nutrizas e crianças de famílias de baixa renda. Programa de Alimentos Básicos em Áreas de Baixa Renda (PROAB) propunha abastecer os varejistas das áreas pobres incentivando-os a práticas de preços mais reduzidos, este permaneceu de 1975 a 1987- PROAB nas capitais, sendo que o Programa de Alimentação Popular (PAP) focalizava o interior do nordeste. Nessa direção, nas décadas seguintes outros programas foram implantados em todo Brasil, como as Bolsas “família”, “vale gás”. A partir de 1990, o novo governo tinha à sua disposição a experiência de 15 anos, todavia suspende os programas da antiga gestão o Programa Nacional de alimentação escolar (PNAE) e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), assim os programas que não foram extintos, sofreram perdas pela redução de recursos. Assim, ora os governantes focam a fome, a miséria, oras investem na educação, promovendo as IES privadas, via FIES, que democratiza e ao mesmo tempo, desobriga o governo de ofertar maior número de vagas nas IES públicas.

A organização do trabalho pedagógico não está somente na ação isolada do professor em seu planejamento ou em sua aula, ela depende diretamente de uma articulação ou envolvimento de todos, para tanto o conhecimento sobre a legislação, documentos da escola e o papel do colegiado é de fundamental importância para a consolidação deste trabalho (MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO, 2010, s. p.).

A oferta focalizada na preparação do profissional indígena como gestor escolar ganha mais força quando se pretende uma educação indígena mais autônoma, no sentido de os próprios indígenas gerirem seu processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor não indígena tem função relevante, todavia como co-autor. Esse é um intercâmbio necessário, considerando que muitas comunidades indígenas não vivem isoladas, pois, aldeadas ou não, as comunidades indígenas são parte da sociedade envolvente.

Articulada a essa questão, a disciplina de *Política indigenista e política indígena* foi contemplada no curso do Magistério Indígena com 64 horas. Na falta de acesso ao seu plano de ensino da instituição, recorro a um artigo organizado por Cremoneze, George e Marschner (2008), sendo que, a primeira autora foi professora da disciplina de *Políticas no Magistério Indígena*, no período. Ao discorrer sobre a implantação das políticas públicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena do Estado do Paraná, apontam para a organização da formação de professores indígenas, iniciando pela atividade política entre os órgãos governamentais. No texto, a atenção recai sobre a menção do “Protocolo Guarani”⁸⁴. O documento significa um avanço quando demonstra respeito à “territorialidade Guarani”, considerando que a identidade dos Guarani independe do Estado de sua origem, dando-lhes assim o direito de participar e circular pelos cursos ofertados em todo território nacional não só como alunos, mas também como participantes do processo de elaboração. Sem detalhar sobre a organização dos cursos a partir da assinatura do Protocolo Guarani, concordando com os autores, enfatizo que “muitos são os desafios postos para todos os envolvidos no processo, desde questões pedagógicas, administrativas até especificidades culturais e linguísticas” (*op. cit.*, 2008, p. 25).

⁸⁴Trata-se de um protocolo de intenções que garante a territorialidade dos Guarani, assinado em agosto de 2004 entre MEC/SECADI, FUNAI e Secretarias de Estados como Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul. De acordo com a FUNAI, o Protocolo teve duração de 5 anos a partir de 2004. O Programa de Formação de Professores Indígenas do Povo Guarani, em Nível Médio, objeto do protocolo de intenções, objetivava a participação dos professores, das comunidades indígenas no processo de planejamento, implementação e avaliação de todas as fases do processo educativo. Além disso, estava assegurado o reconhecimento legal dos cursos pelas Secretarias Estaduais de Educação. O Ministério da Educação que, dentre outras obrigações, publicará todo o material didático e obras de cunho técnico, na área de educação escolar indígena. O Protocolo Guarani permite também que o indígena inicie seu curso no Paraná e o termine no Espírito Santo, por exemplo.

A disciplina de *Fundamentos pedagógicos, históricos antropológicos, psicológicos e filosóficos da Educação Indígena*, de acordo com justificativa na matriz curricular, busca fomentar atitudes filosóficas objetivadas no pensamento crítico e reflexivo. Discute a concepção de Educação e sociedade, tomando por base o entrelaçamento de ambas. Nesse contexto, compreende a escola como instituição que reflete a demanda da sociedade. Para tanto, seu aporte teórico-filosófico fundamenta-se no pensamento histórico e cultural, focalizando cada área do conhecimento e a articulação desse grupo de disciplinas com as discussões do presente. Nesse sentido, o texto de Freire (2004) contribui de forma crítica na compreensão da historiografia indígena, quando menciona que o processo colonizador foi “desagregador para os índios, entre outros motivos porque foi o destruidor das formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias” (FREIRE, 2004, s. p.). Ainda na perspectiva de Freire (2004), a formação do indígena fora de seu ambiente cultural é acometida pelas forças etnocêntricas que insistem em impor um modo de vida baseado nos seus valores culturais, tentando transformar o indígena em não indígena, e nessa lógica a escola seria um dos instrumentos mais utilizados. A repressão, a violência simbólica e a reprodução de práticas invasivas remetem novamente aos textos de Bourdieu, Passeron (1992) quando os autores tratam da opressão causada por aqueles que violentam sem agredir fisicamente e oprimem quando fazem valer sua vontade a revelia.

As disciplinas de *Fundamentos históricos e políticos da Educação Infantil e Concepções norteadoras da Educação Especial* contam com uma carga horária de 64 horas cada uma. Baseadas no texto de Freire (2004) regem que a educação para as referidas modalidades de ensino tem seu percurso iniciado no bojo das escolas “para índios - e não de índios”⁸⁵, que historicamente tem seu cerne na catequese, secundarizando as instituições educativas indígenas na tentativa de apagar a cultura indígena propondo políticas que objetivam “desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo” (FREIRE, 2004, s. p.). Assim, o apagamento das identidades indígenas seria um dos temas discutidos pelos professores cursistas, acompanhados da crítica ao estereótipo do “índio genérico”.

A menção sobre *Metodologia do Etnoconhecimentos* traz uma abordagem teórico-metodológica pautada nas especificidades e nos processos interculturais. O momento de efetivar essa abordagem se materializa por meio do estágio curricular. Essa fase estava em curso durante o período desta pesquisa e trouxe o entendimento de haver um avanço

⁸⁵Grifos do autor.

significativo quando as instituições formadoras propõem que o estágio seja realizado em escolas indígenas. Dessa forma, foi realizada a *Observação e docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental* (anos iniciais), e também a observação do papel do pedagogo na instituição indígena concomitantemente ao desenvolvimento do estágio.

De acordo com Chaves (2010), quando se trata de intervenções pedagógicas, bem como da docência, na educação escolar indígena, torna-se fundamental uma prática educativa intencional, que explore as condições de aprendizagem dos educandos, considerando-os parte da estatística que os coloca junto aos 2/3 da população mundial, sob a linha de pobreza ou abaixo dela. Baseado nesse fato, pela ação pedagógica, mesmo que desenvolvida em condições de acolhimento favorável pela comunidade escolar indígena, o professor não consegue (e não lhe compete) suprir as necessidades socioeconômicas, ofertando educação, que, por seu caráter processual, não oferece repostas rápidas e acabadas. A formação vai ocorrendo gradativamente e ampliando horizontes para novos questionamentos, objetivados no êxito dos educandos.

O Magistério Indígena oferece um estágio de 1867 horas, das quais 667 são dedicadas à docência. No restante das horas, o professor deve estar envolvido com projetos voltados para ações educativas que complementem a formação na educação diferenciada junto à comunidade indígena. A organização desse estágio tem atendido às expectativas da coordenação, o que se nota na intervenção por meio de ações educativas, que beneficiam tanto o professor em formação, quanto a comunidade escolar indígena. O desenvolvimento dessas atividades, na medida do possível, é acompanhado pelos professores responsáveis na disciplina de *Prática de ensino* nas instituições formadoras.

Diferentemente, o Magistério não indígena oferece 800 horas de estágio na aldeia e atende às normas que regem a formação profissional de Nível Médio, organizada em 200 horas de estágio, distribuídas entre os quatro anos e seguidas de atividades de apoio pedagógico, como a realização de registros e diários de classes. Assim, a docência se realiza no contra-turno do curso.

O tema da *Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação*, entram na grade curricular como uma determinação da Secretaria do Estado do Paraná registrada na Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal (2011). Pela referida proposta, a cultura indígena deve ser contemplada nos cursos de Magistérios de Nível Médio. Porém, o Colégio estadual não indígena onde dois professores realizaram sua formação docente difere positivamente dos demais colégios estaduais de nível

médio, quando oferta o estágio de docência na escola indígena. Dessa forma, o professor indígena tem oportunidade de aprimorar seus conhecimentos teórico-metodológicos na perspectiva intercultural.

As disciplinas diferenciadas, elencadas no **Quadro 4**, se apresentam como um cenário propenso a incorporações das especificidades da cultura indígena. Durante o período de formação dos professores indígenas no Magistério não Indígena foi ofertada a disciplina de Educação Escolar Indígena em caráter obrigatório e, mesmo depois de os professores indígenas terem concluído seu curso, a disciplina diferenciada continua sendo ofertada na grade curricular do Magistério não indígena. São pequenos avanços que contam com o apoio da coordenação pedagógica local.

O estágio realizado na escola indígena, cujo ensino é diferenciado, faz diferença na qualidade da formação do docente indígena, pois os conteúdos são tratados levando em conta o que de fato tem representação significativa na vida e cultura dos professores indígenas, todavia ainda faltam políticas de Estado focalizadas na ampliação do espaço de pesquisa e debate sobre a formação diferenciada no Nível Médio e Superior.

Oportunamente neste texto, reiterarei a falta de políticas linguísticas focalizadas na região da fronteira, especificamente entre Brasil, Paraguai e Argentina. Cabe recuperar, no entanto, que cabe não só ao Estado do Paraná, mas às instituições de ensino federal⁸⁶ refletir sobre a educação e a formação na fronteira, quando esta recebe alguns indígenas falantes da língua Guarani e outros alunos bilíngues, reafirmando que há a presença da circulação de línguas e culturas diversas⁸⁷.

Tais afirmações encontram respaldo no cotidiano dos professores indígenas, não sendo necessário dedicar-se à pesquisa específica, bastando realizar uma visita em períodos nos quais a aldeia abre suas portas, possibilitando que o visitante perceba o diálogo mesclado de português e guarani.

Ao discutir essa perspectiva, as coordenadoras da IE ressaltaram o interesse por compreender melhor as questões que enredam o multilinguismo e, a partir daí, orientar os formandos do Magistério a refletirem sobre como tratar os alunos que apresentam tanto na escrita, quanto na oralidade, a mescla do Português, do Espanhol e do Guarani

⁸⁶ As discussões sobre a diversidade linguístico-cultural têm sido ampliadas após a instalação da Universidade Federal da Integração Latino Americana, a qual tem promovido encontros objetivados no debate intercultural.

⁸⁷ A questão do contexto plurilinguístico do Brasil, no qual, encontro respaldo nos estudos de Pires-Santos (1999), quando a autora observa que o bilinguismo ainda representa na região de fronteira no oeste do Paraná “um problema” no cotidiano, pois o professor formador não foi instrumentalizado para o trabalho com a diversidade linguístico-cultural.

Das disciplinas tratadas na formação dos professores indígenas nas instituições formadoras, a língua Guaraní está presente somente na grade curricular do Magistério Indígena e não há menção da questão nas demais instituições pesquisadas.

O Magistério não Indígena e o curso de Pedagogia apontam aproximações frágeis em torno dos processos interculturais, muito embora apresentem em suas grades curriculares as disciplinas que remetem à cultura indígena.

Dos fundamentos sob os quais se assenta a formação dos professores indígenas no Paraná, retomo a importância dos conceitos de cultura, identidade, multilinguismo e interculturalidade como pilares na formação de professores indígenas. Tais conceitos foram contemplados na formação dos professores indígenas via Magistério Indígena e também observados em vários excertos, nos quais as falas dos professores demonstram posicionamentos e entendimento sobre tais processos.

Tal fato e seus desdobramentos vão desenhando o perfil do professor indígena com a referida experiência intercultural, possibilitando a ampliação de minhas análises e uma compreensão maior sobre as necessidades linguístico-culturais dos professores Avá-guarani da aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Contudo, isso se fundamenta muito além dos conteúdos ofertados por algumas disciplinas fixadas em uma matriz curricular propensa a respostas pontuais e objetivas como: “contempla ou não as necessidades linguístico-culturais”. Opondo-me a tal fixidez, considero necessário o percurso de desconstrução e realinhamento dos conhecimentos fundamentados nos processos interculturais, os quais deram suporte teórico à formação de professores, observados durante a pesquisa. Assim, coerentemente com a perspectiva crítica proposta neste trabalho, não cabe a atribuição de características estanques e fixas a um processo da formação humana atrelado à dinâmica social.

Considerando que as necessidades socioculturais dos professores indígenas estão em constante processo de incorporação, o Estado do Paraná apresentou avanços nessa direção quando formou a primeira turma de professores. Como não considero a possibilidade de análise linear, observo que o processo histórico se incumbiu de mostrar que a política pública focalizada na formação de professores indígenas não faz parte do rol de prioridades do atual governo do Estado do Paraná, pois não houve oferta de formação de professores indígenas no ano de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste trabalho faço-o rememorando o árduo percurso teórico-metodológico, realizado da forma mais adequada e *sensível*, adjetivo que tomo por empréstimo de Paulo Freire, Edleise Mendes e de Terezinha de Jesus Machado Maher, quando defendem a perspectiva pautada no conforto metodológico e sensibilidade cultural para o desenvolvimento de pesquisas com minorias.

O debate exposto até aqui sobre a formação dos povos indígenas considerou a questão no âmbito nacional e focalizou especificamente os seis professores Avá-guarani de Santa Rosa do Oco'y, situada no Oeste do Paraná. A formação desses professores ganhará maior visibilidade, pois traz questionamentos e fornece informações relevantes sobre a (re) construção do processo identitário desses povos no campo da historiografia indígena no cenário brasileiro.

Assim, os movimentos de pesquisa pautados no Magistério Indígena permitiram-me (des) construir e (re) construir caminhos, reafirmando a importância da manutenção e da inserção do conjunto de disciplinas diferenciadas nos cursos de formação intercultural. Destacaram-se as categorias cultura, identidade e processos interculturais como necessidades a serem contempladas nas estruturas curriculares das escolas formadoras nas quais os seis professores indígenas realizaram sua formação. Passo a sistematizar minha reflexão para responder à grande questão apresentada desde o início: a formação de professores indígenas no oeste do Paraná contempla as necessidades socioculturais da microcomunidade indígena da aldeia de Santa Rosa do Oco'y? Para maior compreensão desdobre em três questões:

- a) Como se dá a formação de professores no magistério indígena de Nível Médio?
- b) O que determinam as leis quanto à educação escolar indígena?
- c) Como se expressa a educação linguístico-cultural na microcomunidade?

As questões apontadas foram contempladas nesse trabalho, ficando a Formação de professores mais discutida na *Seção* com esse título, focalizando especificamente o Magistério Indígena conforme detalhei no quadro com as disciplinas.

A segunda questão trata dos fundamentos necessários a discussão de grupos minoritários de um lado, reivindicando seus direitos, do outro questionando sua efetivação. Tais questionamentos orientaram a pesquisa tendo em conta as leis que os amparam, reconhecendo seus direitos a uma escola diferenciada com suas práticas pedagógicas

interculturais, contexto no qual avaliei os avanços, os limites e as possibilidades que engendram as necessidades sociais, linguísticas e culturais dos professores em questão.

Nesse sentido, as noções de cultura, identidade e interculturalidade foram discutidas à luz de sua importância na formação docente direcionada à educação indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural. São categorias eleitas a partir da recorrência com que emergiram nas vozes dos indígenas Avá-guarani e que encontraram respaldo em autores supracitados nesse texto, contribuindo significativamente na composição do arcabouço teórico desta tese.

O desejo de discorrer sobre a formação de professores indígenas surgiu inicialmente por sempre ter ouvido na minha família lembranças sobre o fato de minha bisavó paterna, uma mulher indígena, ter sido capturada a laço na mata do Estado de Minas Gerais. O preconceito levou a família a apresentá-la na árvore genealógica como uma “bugre”, termo que, de acordo com Pacheco Oliveira (1987), significa um índio “misturado”, que teve sua identidade modificada por conta das condições materiais proporcionadas pelo encontro intercultural.

Para além dessas particularidades, fui movida pela possibilidade de ampliar as pesquisas já existentes a partir de um estudo focado nos seis professores Avá-guarani da aldeia em questão. Mesmo considerando que a *Constituição Federal* de 1988, foi um marco importante na seara da formação do professor indígena, as propostas que surgiram a partir de então apresentaram um avanço modesto se tivermos como parâmetros outros países/povos irmãos, na América Latina, *lócus* no qual situo as interfaces do estudo sobre os povos indígenas.

Tais apontamentos encontraram consistência e foram discutidos, considerando-se o processo entrelaçado entre a realidade educacional, perspectiva sob a qual emergiu uma complexidade que continuamente se (re) significa, dando margem a que outras formas e instrumentos fossem repensados e (re) interpretados focalizando os processos concernentes à formação de professores indígenas Avá-guarani do Oeste do Paraná.

A *Seção I* apresentou a temática formação de professores indígenas focalizando na mesma as questões que a engendram, dentre as quais foi destacado a formação desse profissional e seu caráter histórico, bem como as áreas do conhecimento com as quais manteve diálogo, tais como: as especificidades culturais, identitárias e interculturais que perpassam tal intento. Focalizo um cenário plurilinguístico e pluricultural que dá o tom da discussão que se encaminha para as línguas de menor e maior prestígio e suas implicações político-ideológicas na sociedade atual. As nuances e cores desse processo tiveram como

aporte teórico-metodológico autores que comungam de uma perspectiva crítica sintonizada com as propostas da Linguística Aplicada.

Nesse sentido, exemplifico as percepções geradas a partir das considerações metodológicas realizadas na *Seção II*. Sobre o percurso metodológico que norteou a pesquisa, ao contrário de essencializá-lo, coloco-o como a opção mais adequada ao contexto, se forem observadas as condições materiais que tendem a limitar a prática do professor-pesquisador.

É inegável a complexidade linguístico-cultural do Oeste Paranaense na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, *locus* do convívio de diferentes línguas oficiais – português, espanhol e guarani –, além de línguas de outros grupos indígenas e de imigrantes. Nesse contexto, observei a negação das línguas que ali circulam, o que leva conseqüentemente a se privilegiar nas escolas o ensino monolíngue em língua portuguesa e a se secundarizarem os grupos minoritários, bem como o processo identitário e linguístico-cultural desse cenário. Esse fato se mostra arbitrário, considerando que 94% da população do mundo fala mais de uma língua (OLIVEIRA, 2008).

Tendo em vista tal complexidade, as discussões de Rajagopalan (2009) me auxiliou a encontrar na Linguística Aplicada um norte para discutir sobre a formação de professores, suas línguas e culturas numa perspectiva que considera as questões econômicas e sociopolíticas. Isso, sobretudo, quando o autor reivindica mais autonomia para a LA, libertando-a da teia que enreda as teorias linguísticas hegemônicas, que não apresentam preocupação com as implicações políticas e ideológicas concernentes ao ensino de línguas. Concordo com o autor quando afirma que seria positivo distanciar-se das teorias hegemônicas, pois as mesmas limitariam as reflexões sociopolíticas que enredam o ensino das línguas de menor prestígio.

A perspectiva da LA conduziu a outras reflexões sobre os resultados obtidos nas pesquisas, não fornecendo certezas, mas visibilizando os processos em constante incorporação. Dessa forma, os resultados deste trabalho devem ser vistos como incompletos e inacabados, e tal posicionamento tende a estimular o início de novos processos de investigação, formando uma trama contínua de informações permeadas por muitas nuances e que seguem sempre incompletas. De acordo com Kleiman e Cavalcanti (2007), seria possível afirmar que o estudo das interfaces amplia o campo de visão para as análises, pois traz para a superfície do trabalho tanto o aumento da complexidade, quanto a necessidade de diálogos com outras áreas já mencionados no corpo do texto.

Do cenário de Santa Rosa do Oco'y, observei aspectos culturais calcados no modo de viver do Avá-guarani aldeado, que diferem daquele do indígena que vive nas cidades,

principalmente do ponto de vista social. De acordo com Canclini (2001), quanto maior o contato com os não indígenas, maior será o deslocamento de uma cultura na outra. Os indígenas da região de fronteira entre Brasil e Paraguai lutam para ter materializados seus direitos mencionados na *Constituição Federal* de 1988, questão relevante para todos os povos indígenas.

Na *Seção III*, ao apresentar o Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*, dialoguei com a educação indígena, focalizando o contexto de trabalho dos professores indígenas e não indígenas, bem como os processos interculturais oriundos do convívio conflituoso entre línguas e culturas diferentes.

A análise esteve atrelada aos pressupostos teóricos do *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas* de 1988 e 2012, as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar* (BRASIL, 1999) e Projeto Político Pedagógico (2011) do Colégio Estadual *Teko Ñemoingo*. Fundamentado nos documentos governamentais supracitados, o Colégio de Oco'y está conectado com as diretrizes que propõem o ensino e a educação diferenciada para as escolas indígenas de todo Brasil. Entretanto, o direito ao acesso às novas formas de aprendizagem e pesquisa é dificultado pelo acesso restrito aos meios midiáticos, o que, grosso modo, significa haver acesso ao computador para a utilização do correio eletrônico e outras práticas.

Esse fato reforça a falta do diálogo intercultural entre o corpo docente do Colégio, aumentando o distanciamento entre indígenas e não indígenas, o que, de forma negativa, impede que os últimos rompam com ideias equivocadas representadas aqui pelo estereótipo do indígena que ainda ocupa o imaginário de parte da sociedade brasileira.

Com a democratização dos meios midiáticos, haveria maior visibilidade e transparência, desmistificando o paradigma do indígena estagnado em seu processo de formação educacional.

Considero que o problema da escola indígena caminhou concomitantemente à complexidade exposta, influenciado pela falta de materialização das políticas públicas voltadas para a posse da terra, a geração de meio de auto-sustentação e outros. No Colégio *Teko Ñemoingo*, a orientação filosófica articula-se em torno da manutenção da cultura indígena e das necessidades pragmáticas, como a falta de professores indígenas para o exercício do magistério nas instituições educativas das comunidades indígenas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio.

A partir dessa perspectiva, a escola indígena assumiu feições diferentes em cada região e boa parte de suas necessidades permanecem sem solução. Denota-se aí a urgência da

necessidade de melhorar a organização didático-pedagógica diferenciada, considerando as problemáticas e características da região de fronteira, sobretudo, a diferença do grau de desenvolvimento socioeconômico que, grosso modo, tem uma relação de interdependência com a efetivação de políticas públicas focalizadas na formação de alunos e professores indígenas. Há que se fazer um esforço de recuperar a memória da historiografia indígena, reunindo previamente fontes históricas de cinco séculos que tratam do funcionamento do ensino-aprendizagem dos povos indígenas, seus currículos e materiais didáticos.

Na *Seção IV*, tracei uma breve retrospectiva histórica das noções de cultura e, embasada por Cuche (1999); Canclini (2001, 2009) e Hall (2004), discuti identidade e processos interculturais, considerando tais elementos inerentes à formação de professores indígenas. A partir dessa perspectiva, confirmei essas noções como pressupostos referenciais fundamentais para o entendimento sobre a formação de professores indígenas, articulando-as às propostas pedagógicas objetivadas e seus currículos diferenciados. A questão, no entanto, extrapola a discussão sobre noções de cultura, identidade e interculturalidade. Mais do que compor um arcabouço teórico-metodológico na formação de professores indígenas, busquei oferecer mais consistência à ideia de que a cultura, a identidade e a interculturalidade são processos inerentes aos estudos que tratam da educação e formação de professores indígenas. As culturas e as identidades num processo de (des) construção e (re) construção continuarão a dar sentido e fundamento ao mundo espiritual e material, objetivados em reivindicar, manter, resgatar o modo de ser Avá-guarani. A apropriação desses conceitos possibilitou reafirmar o *status* das línguas guarani e portuguesa, realizar reflexões guiadas pela desconstrução e desestabilização de críticas sobre ideias que aparentemente estavam consolidadas, calcadas na perspectiva do colonizador/neocolonizador. Assim, as identidades dos Avá-guarani emergiram também de uma mobilidade forçada, fato que acentuou o processo identitário pela convivência intensa com outros símbolos e ícones dos grupos guarani dos países vizinhos, imprimindo particularidades na cultura e na identidade desse subgrupo no Oeste do Paraná.

Complementando essa ideia, entre outras questões, Bhabha (2010) se mostra contrário à fixidez proposta pelo colonizador e advoga a emergência de um terceiro espaço maleável, no qual as contradições e limites tendem a aflorar como conhecimento teórico-prático possível. A partir dessas considerações, questioneei a articulação dos saberes já acumulados pelos professores indígenas aos conhecimentos oferecidos pelas escolas formadoras.

Na *Seção V*, ao focalizar a política indígena macro e seu reflexo nas comunidades indígenas, direcionei o recorte ao âmbito político da educação indígena, compreendendo-a inicialmente pelo viés das políticas linguísticas, doravante PL. Isso possibilitou ancoragem,

demonstrando a intersecção entre os indígenas situados no cenário mais amplo da América Latina e as comunidades localizadas em locais diversos do Brasil.

Das PL ficou o entendimento de que o processo de apagamento das línguas ocorre não só com os indígenas, mas com outras já mencionadas neste trabalho⁸⁸? O processo de negação da diversidade linguística no Brasil faz com que boa parte da população naturalize ideias equivocadas, não reconhecendo o país como plurilíngue. Ressalto também que haverá aumento do número de línguas indígenas, devido a processos de revitalização linguística que ocorre em estados como a Bahia, revelando uma política de ação afirmativa via governo federal promovida pela CAPES e encabeçada por pesquisadores da UFBA que se fundamentam nos estudos culturais para focalizar os povos indígenas.

Na mesma *Seção*, analisei a constituição histórica dos Avá-guarani, apoiada nos documentos já mencionados e tendo em conta os conflitos pela terra decorrente da construção da Usina de Itaipu, que desenvolveu com os indígenas Avá-guarani uma relação permanente com a hidrelétrica. Observo, assim, que os direitos previstos pela *Constituição Federal* de 1988 só se concretizam pela luta incessante objetivada na efetivação dos direitos dos povos indígenas.

Tal menção no texto da lei buscou apoio nos textos que versam sobre PL na sua articulação com autores como Calvet (2007); Oliveira (2008); Mignolo (2005) e Hamel (1993, 2000), proporcionando um maior entendimento de que a formação de professores indígenas está intimamente ligada às políticas públicas focalizadas e tal discussão seria esvaziada caso não fosse considerado o caráter ideológico que enreda essa formação.

Nessa perspectiva, trilho um caminho de compreensão que não se finda, mas se (re) significa junto às contradições, o que remete à pergunta central que auxiliou a compreender se a formação de professores indígenas no oeste do Paraná contempla as necessidades socioculturais da microcomunidade indígena da aldeia de Santa Rosa do Oco'y.

De acordo com o censo do IBGE de 2013, há 9.474 professores indígenas em todo Brasil. No Paraná, encontra-se 203 professores dos grupos Guarani, Kaingang e Xetá, o que representa aproximadamente 2% do total de professores indígenas no Brasil em exercício. Considerando os estudos realizados na *Seção IV* sobre a identidade dos indígenas que residem na tríplice fronteira, reitero que os Avá-Guarani, moradores da região do Oeste do Estado do Paraná, e os Nhandéva, Mbya e Kaiowá são subgrupos Guarani.

⁸⁸VF. item que versa sobre monolinguismo.

A formação de seis professores Avá-guarani me levou a buscar aporte teórico em Antonio Gramsci (1991), considerando entre a formação dos professores indígenas e a dos não indígenas um espaço comum a ambos – a “formação humana”. Ficou, então, o entendimento de que também os indígenas são profissionais da Educação e como tal compartilham essa responsabilidade.

Do pensamento de Gramsci (1991, p. 4), vislumbro a possibilidade da emergência do intelectual orgânico em substituição ao tradicional. O intelectual orgânico, mesmo pertencendo a um grupo social definido, pode vir a ser o articulador da produção de novas culturas. Assumindo as identidades como um elemento constituinte da formação de professores indígenas e não indígenas, defendo haver algo comum que demonstra semelhanças e diferenças e, conseqüentemente, os limites e possibilidades da questão.

No campo da formação, Contreras (2012), Paulo Freire (1987, 1996); Freitas (2001, 2007); Mendes (2004, 2011); Kleiman (2001); Cavalcanti (2001); Maher (2008, 2007); Cesar, (2005, 2011) e Luciano (2006), embora em períodos diferentes, discutem aspectos da formação humana. Fundamentando os processos de formação dos professores indígenas, pude estudar questões comuns aos diferentes grupos de indígenas como, por exemplo, o estudo da língua, da cultura e da identidade de cada grupo considerando suas especificidades.

Os documentos referenciados na *Seção VI* registraram que, tanto no nível Federal, quanto no Estadual, a formação de professores indígenas se organiza possibilitando o trânsito dessa modalidade de ensino no meio educativo norteadas pelo Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas (2002). A organização Estadual, por meio das SECADI, articulou as necessidades das comunidades indígenas à formação continuada ofertada via Estado do Paraná.

Escritos oriundos de parte das ONGs consultadas deu consistência à historiografia indígena, em especial Silva (2000), que se voltou para a formação de professores indígenas com um estudo iniciado aproximadamente na década de 1940. Além desse trabalho, a partir de 1990, apareceram outras investigações, juntamente com o interesse por questões fundamentais sobre os conceitos de “língua, escrita, autoria/autonomia, discurso e a sua relação com os projetos de afirmação étnica e autonomia política desses povos” (CÉSAR, 2006, p. 314).

Nesse contexto, a autonomia indígena era vista como atividade fundamentalmente política, perspectiva também encontrada nos estudos de César (2006), quando trata de autonomia e autoria indígenas, que orientam o entendimento de que, para além das discussões restritas ao campo da Educação, os indígenas têm sua história marcada pela exploração

colonial no passado e no presente e lutam para romper esse círculo vicioso que os oprime em formas atualizadas de neocolonização.

A resistência foi materializada pelos movimentos pró-formação dos professores indígenas, encabeçados por pesquisadores e organizações não governamentais que fazem uma forte defesa ao ensino e à formação intercultural calcadas nos conhecimentos específicos sobre a cultura indígena, aos conceitos e metodologias já experimentados e apoiados pela *LDB* de 1996, ao currículo diferenciado de Monte (2000), como construção coletiva. Nessa seara Grupioni (2003) traz a educação bilíngue dos povos indígenas via *Plano Nacional da Educação (PNE)* e defende as especificidades culturais das diferentes etnias, reforçando o entendimento de que as comunidades indígenas estarão mais bem assistidas por meio de professores indígenas.

Assim, a incorporação da cultura nos currículos e planejamentos, bem como o aprender a língua indígena proposta nos documentos, caminham para ser contempladas. Todavia, encontram entraves também pela exígua produção sobre a formação de professores indígenas feita pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Isso, de certa forma, contraria e dificulta a proposta inicial de diálogo entre indígenas e não indígenas na categoria de profissionais da Educação pela via da formação humana. Em meio ao silenciamento dos indígenas, pela falta de produções de textos concernentes a esse segmento social, suas vozes e sua cultura são invisibilizadas.

A noção de autonomia dos professores indígenas se desenvolve pelo entendimento sobre formação do intelectual do sujeito, conforme abordagem de Gramsci (1991) e Freire (1987). O primeiro fala da formação do intelectual com vistas à classe dominante e o segundo reporta-se à classe trabalhadora oprimida pelas contradições gestadas na sociedade capitalista. Ambos têm a autonomia como parte da fixação de seus valores ideológicos e culturais. A verificação de entraves proporcionou maior clareza no sentido de compreender que a formação dos professores indígenas representa, sobretudo, lutas, conflitos e preconceito. Ela vem sendo modificada pelas ações afirmativas aqui representadas pelo vestibular indígena realizado no Estado do Paraná, democratizando, assim, o acesso às IES públicas.

O conjunto de seis professores indígenas, vistos como atores neste trabalho, em relação a escolas formadoras, tiveram orientação de diferentes instituições – indígenas e não indígenas – com os mesmos aspectos sendo focalizados. No entanto, os resultados da análise mostraram diferenças significativas nas estruturas curriculares de cada escola. Tal análise articulou a fala dos indígenas às categorias fundamentais na formação dos professores indígenas, a saber, cultura, identidade e processos interculturais.

Por meio das categorias cultura e identidade, entre outras questões, verifiquei que o regime de alternância do curso do Magistério Intercultural, de um lado, possibilitou a formação dos professores indígenas durante o processo de trabalho, de outro, interferiu na organização cultural dos professores indígenas, devido ao estranhamento causado pela separação da família e pela intensidade das aulas concentradas. Tal aspecto encontrou respaldo em Maher (2008), quando propõe ser necessário romper com antigos paradigmas ou modelos metodológicos pré-estabelecidos, proporcionando conforto metodológico com objetivo de lançar mão de formas de organização menos invasivas.

Os processos interculturais propostos por Canclini (2001), tendo como referência o curso formador intercultural, evidenciaram as diferenças oriundas dos deslocamentos culturais entre o grupo Guarani e seus subgrupos de Avá-guarani, Nhandeva, Mbya e Kaiowá, mostrando que há diferenças na fala e escrita dos subgrupos e reafirmando a heterogeneidade dos mesmos. Tais processos foram materializados também pela circulação dos Avá-guarani na fronteira entre Brasil e Paraguai, inicialmente⁸⁹.

A questão do planejamento educacional diferenciado observado no Colégio indígena, tendo como base as diretrizes nacionais, remeteu à abordagem culturalmente sensível, proposta por Mendes (2004). Focalizada no conjunto de “ações integradas”, permeadas por momentos, destaca três aspectos: a ética, a interculturalidade e a dialogicidade. Reitero que os conhecimentos têm seu trânsito limitado em função das dificuldades para acessar portais, *sites* e denotam ausência de letramento digital nas escolas formadoras. Como consequência, reafirmam-se formas de desvalorização da profissão docente.

As determinações legais foram atendidas dentro do limite das condições materiais que parcialmente conseguiram propiciar aos professores indígenas processos próprios de aprendizagem. Nesse sentido, o Magistério Indígena de nível Médio tem sua carga horária excedendo tanto a do curso de Magistério não indígena, quanto à do curso de Pedagogia. Um ponto importante é que todas as instituições que ofereceram a formação para o grupo de professores indígenas viabilizaram estágio no Colégio indígena da aldeia do Oco’y.

A oferta do ensino compõe um conjunto de conhecimentos materializados em forma de disciplinas que, quando ministradas articuladas umas às outras, proporcionam nuances e cores, tal como sugere a metáfora do caleidoscópio utilizada por César e Cavalcanti (2007). A

⁸⁹ Nesse contexto, a língua guarani e língua portuguesa fizeram parte do processo de interação entre os sujeitos. Tanto a língua portuguesa quanto a língua guarani são culturalmente carregadas de significados que transcendem o caráter disciplinar, pois ambas portam em si um caráter dialógico na (re) constituição social dos sujeitos.

metáfora inclui o movimento da mão que tece, elabora, move o objeto continuamente, posicionando-o de acordo com a luz, para que se possam ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Nessa perspectiva, os saberes escolares, como na metáfora, dependem daquele que os propõe, e que guiará e reposicionará os conhecimentos a partir da cultura indígena de forma que o movimento apresentará nuances caracterizadas pelas particularidades inerentes às culturas. A menção sobre *Metodologia do Etnoconhecimento* traz uma abordagem teórico-metodológica pautada nas especificidades e nos processos interculturais.

Na matriz curricular do Magistério Indígena, a língua, por meio da aquisição das primeiras letras, apresentou também a função social e política de reafirmar os processos identitários, resistindo ao apagamento. Consequentemente, tal compreensão proporcionou maior visibilidade aos povos indígenas por meio do fortalecimento dos processos linguístico-culturais no contexto plurilinguístico. É importante lembrar que isso se deu especificamente no currículo do Estado do Paraná. As disciplinas ministradas visam agir em várias frentes, dentre as quais enfatizo a da reflexão sobre a relação da sociedade indígena na interface com a cultura e com o trabalho.

Essa última tem um forte peso na comunidade do Oco'y. Atualmente não há em andamento nenhum projeto oriundo do governo que dê conta da auto-sustentação. Na aldeia, os Avá-guarani são contemplados com projetos sociais importantes, mas ainda assim são medidas de cunho compensatório que, em última instância, assumem o papel do Estado. Tal crítica aplicada às comunidades indígenas e ao entorno social nos aponta rastros negativos deixados pelo capital.

Os resultados das pesquisas apontam para a necessidade de uma formação do gestor indígena quando se pretende uma educação indígena mais autônoma focalizada na autogestão dos processos de ensino-aprendizagem, promovendo assim autoria no processo formador. A orientação sobre as políticas públicas remete de forma histórica à constituição de tal modalidade no nível nacional, articulando-a as políticas locais e aos fundamentos tanto pedagógicos, quanto históricos, antropológicos, psicológicos e filosóficos da Educação Indígena e Fundamentos da Educação Infantil. A interface com outras áreas de estudo fomentou a resistência ao apagamento da língua e cultura culminando com a desmistificação e crítica ao pensamento equivocado da existência de um índio genérico. Contudo, a formação dos professores indígenas se fundamenta muito além dos conteúdos ofertados por um conjunto de disciplinas fixadas em uma matriz curricular propensa a respostas pontuais e objetivas como: “contempla ou não as necessidades linguístico-culturais”. Opondo-me a tal fixidez, considero necessário o percurso de desconstrução e realinhamento dos conhecimentos

fundamentados nos processos interculturais, os quais deram suporte teórico à formação de professores Avá-guarani durante a pesquisa. Assim, coerentemente com a perspectiva crítica, não cabe a atribuição de características estanques e fixas a um processo da formação humana atrelado à dinâmica social.

Dessa forma, considero que as necessidades socioculturais dos professores indígenas estão em constante processo de incorporação e o Estado do Paraná apresentou avanços nessa direção quando formou a primeira turma de professores. Todavia, observo que o processo histórico se incumbiu de mostrar que a política pública focalizada na formação de professores indígenas não faz parte do rol das prioridades do governo do Estado do Paraná neste momento.

O que ficou claro nessa análise foi que a formação do professor indígena no Estado do Paraná, da forma como está organizada hoje, considerando seu modelo organizativo baseado em princípios de interculturalidade, caminha para atender às necessidades linguístico-culturais. No entanto, sofre constantemente com medidas que ora avançam, ora retrocedem, e estão relacionadas a uma conquista processual marcadas pelos conflitos instalados entre indígenas e não indígenas, originados do contexto plurilinguístico e pluricultural.

Assim, pautado pela valorização da cultura indígena, o Magistério Indígena emerge como elemento importantíssimo e agregador ao processo de formação dos professores indígenas não só do Estado do Paraná, mas de todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Adriana C. R. **ANTROPOLOGIA, HISTÓRIAS E TEMPORALIDADES ENTRE OS AVÁ-GUARANI DE OCO'Y (PR)**2009. 421 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC, 2009.
- BAHIA. **Relatórios do Observatório da Educação Escolar Indígena núcleo local do território etnoeducacional nordeste I**. Salvador, 2009-2011.
- BRABHA, Homi K. Locais da cultura. In: _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, pp. 19-42.
- BORTONI-RICARDO, Stela M. **Problemas de comunicação interdialeto**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 78/79, p. 9 – 32 jul.-dez. 2008.
- _____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 1984.
- BORGES, Paulo H. P. **SONHOS E NOMES: AS CRIANÇAS GUARANI**. Caderno. CEDES vol.22 n.56. Campinas, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em 31 de janeiro de 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Carlos R. Os Guarani: índios do Sul: religião, resistência e adaptação. **Estudos avançados**. Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 53-90, 1990.
- BRASIL. Estatuto do Índio. Decreto n. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 11 de maio 2011.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Congresso Nacional. Projeto de Lei 2957/1991. **Estatuto das sociedades indígenas**. Apresentado em 23/10/91. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp.jsessionid=3D52CBEE4B057613FBF028D0DB32F0E6.node1?idProposicao=17569&ord. Acesso em: 10/01/2014.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF,

1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23. dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referenciais para a formação dos professores indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 11.274 de 6/ fev. 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional Educacional Anísio Teixeira. **Resumo Técnico–Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CALVET, Louis J. **As Políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/ IPO L, 2007.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**/Néstor Garcia Canclini, tradução de Sergio Henrique. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CAVALVANTI, Marilda do C. As culturas híbridas em tempos de globalização: introdução à edição de 2001. In: **Culturas híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008. P. XVII-XL.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

_____. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de Magistério Indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 219-38. (Coleção Perspectivas da Linguística Aplicada).

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, v. , p. 233-252.

_____; MAHER, Terezinha de J. M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Série Trocando em miúdos a teoria e a prática: linguagem e letramento em foco.)

CATTA, Luis E. **A face da desordem: Pobreza e estratégias de sobrevivência em uma cidade de fronteira (Foz do Iguaçu /1964-1992)**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-42.

CESAR, América L. S. Em defesa de um ensino bilingue. In: I Encontro Regional de Educação Indígena, 2000, Caucaia-Ceará. I Encontro Regional de Educação Indígena. Brasília: Secretaria da Educação e Cultura, 2000. v. 1. p. 27-30.

_____. **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. 2002. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2002.

_____. CAVALCANTI, M. do C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C., BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CESAR, América L. S. “Focos de autonomia”: uma tentativa de redefinição política e localizada da autoria. In: MOTA, SCHEYERL (orgs). **Espaços Linguísticos: resistências e Expansões**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras germânicas, 2009.

_____; COSTA, Suzane L. **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena**. Salvador, Bahia: Quarteto Editora, 2013.

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. IN: FAUSTINO, C. R., CHAVES, M. , BARROCO, S. M. S. (Orgs) **Intervenções Pedagógicas na educação na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá-Eduem, 2010.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: Artmed/Bookman, 2006. p. 141-62.

CONRADI, Carla C. N. O movimento Avá-guarani de reocupação e recuperação de seus territórios no oeste do Paraná. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2009, Maringá/PR. **Anais eletrônicos**, p. 4693- 704. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/595.pdf>>. Acesso em: 14 jan.2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 20012.

CREMONEZE, Cristina; GEORGE, I.T.B. de, MARSCHNER, R. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico. In: **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED/PR, 2008. p. 23-5. (Série Cadernos Temáticos).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DENZIN, N.; LINCOLN, S. Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 N. 18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em 19 de Janeiro de 2014. p-35-40

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Olga V. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2012.

FREIRE, José R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. (Org.) **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo conhecimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-32.

FREIRE, Paulo R. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. A formação de professores indígenas no Brasil: rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena. In: VEIGA, J., SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas, SP: ALB, 2001. p. 73-96.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, v. 22, n. 100/Especial, p. 1203-30, Campinas, 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) da Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp), Campinas/SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FUNAI. **Plano Plurianual 2012-2015**. Programa Temático. Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: <[www.funai.gov.br/acessoinfo/.../Plano plurianual](http://www.funai.gov.br/acessoinfo/.../Plano%20plurianual)>. Acesso em: 21 mar. 2013.

GERMANI, Guiomar I. **Expropriados. Terra e Água: o conflito de Itaipu**. Salvador: EDUFBA/ULBRA, 2003.

GOMES, H. F.; LOSE, D. A. **Documentos científicos: orientações para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Salvador: São Bento, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPIONI, Luiz D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. **Congresso brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. p. 130-6. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2012.

_____. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-8, 2003.

_____. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

HAMEL, Rainer E. Hacia una política plurilingüe y multicultural. Políticas lingüísticas para América Latina. In: ACTAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL, Buenos Aires, p. 26-29, 1999.

_____. Políticas del lenguaje y estrategias culturales em la educación indígena. In: **Inclusión y diversidad**. Discusiones recientes sobre la educación indígena en Mexico. Oaxaca: IEEPO, 2000. p. 130-67.

_____. Directos lingüísticos como directos humanos debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan M. de. Declaração universal dos directos lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 4-8

INVENTÁRIO DA LÍNGUA GUARANI MBYA – **Inventário Nacional da Diversidade Lingüística** / Organização Rosângela Morello e Ana P. Seiffert – Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2011.

ITAIPU BINACIONAL. **Cultivando água boa.** Disponível em <www.cultivandoaguaboa.com.br/o-programa/sobre-o-programa>. Acesso em: 16 jan. 2014.

KLEIMAN, Ângela. B. **Os significados do letramento.** Coleção Letramento e Sociedade. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995

_____; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B., SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino ea formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____. (Org.) **A formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Perspectivas da Linguística Aplicada).

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Série Trocando em miúdos a teoria e a prática: linguagem e letramento em foco.)

_____; CAVALCANTI, M. do C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

LADEIRA, Maria I. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso.** Maringá, PR: Eduem, 2008.

LIMA, Antonio C. de S.; HOFFMAN, M. B. **Políticas indígenas e políticas indigenistas no cenário brasileiro contemporâneo** Subsídios e informações. Comissão de Assuntos indígenas. Gestão 2006-2008. 2008. Disponível em: <www.abant.org.br/.../politicasindegenas.doc>. Acesso em: 16 jan. 2014

LISBOA, João F. **Terras indígenas, laudo antropológico e hidrelétrico no Sul do Brasil.** In: XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2008, Brasília/DF. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/11_663.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

LUCIANO, Gersen dos S. – **Baniwa. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Letramento e Diversidade, LACED/ Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, Terezinha de J. M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: L. D. B. Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006, v., p. 11-38.

_____. A educação do entorno para interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-70.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007b, p.67-88.

_____. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena**. Trab. Linguística aplicada. Vol. 47 no. 2, Campinas: Scielo, Jul./Dez, 2008.

_____; CAVALCANTI, M. do C. Trocando em Miúdos a teoria e a prática: Linguagem e letramento em foco. Nos bastidores de cursos de professores indígenas. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Caetano Lo Monaco. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu. **El Avá-guarani conquistado e reducido: ensaios de Etnohistória**. Asunción: Universidad Católica/Centro de Estudios Antropológicos, 1993.

_____; TEMPLE, D. **El don, la venganza y otras formas de economia guarani**. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 2004.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2004.

_____. **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo: hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Identidades fragmentadas - A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE, Nietta L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades culturais. **Cadernos de Pesquisa, Tema em debate: Educação Indígena**, Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 7-29, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420000003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2014.

NOSELLA, Paolo. **O Compromisso Político como horizonte da competência técnica**. In: Educação e Sociedade n. 14. Cortez. CEDES, maio, 1983.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Declaração dos Direitos Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em políticas linguística**. Campinas: Mercado de Letras & ALB, Florianópolis, IPOL, 2003. 80 p.

_____. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.

OLIVEIRA, João P. **Uma Etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Conferência proferida no concurso para professor titular da disciplina de Etnologia. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

OSLENDER, Ulrich. *Comunidades negras y espacio em el pacifico colombiano:hacia um giro geográfico em el estudo de los movimientos sociales*/Ulrich Ulrich- Bogotá:Instituto Colombiano de Antropologia e História ICANH, 2008.

PARANÁ. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**. Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais). Coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lúcia Vitorino Polidório, Marlene Sapelli. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

_____. **Proposta curricular do curso de formação de professores indígenas bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, em nível médio**. Curitiba – PR: SEED, 2008.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo. Santa Rosa do Oco’y/PR, 2011.

_____. **Memorial Circunstanciado**. Magistério Indígena. Guarapuava/PR, 2010.

PARAQUETT, Marcia. Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Nebrija de Linguística Aplicada**, Revista de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Universidade de Nebrija, n. 6, 2009, 1-23. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/articulo_1.pdf>. Acesso em: 14 jan.2014.

_____. **Língua espanhola e a Linguística Aplicada no Brasil**. abehache - ano 2 – n. 2 -1º semestre 2012. Disponível

em:<http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n2/2_225-239.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguística Aplicada Transgressiva**. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. MOITA LOPES, L. P., FABRÍCIO, B. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Jeordana D. ; SILVA, Sheila S. de S.; PATRIOTA, Lúcia M. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@s Eletrônica**, Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Edição Especial, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64/0>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis Pedagógica**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (GO), v, 3, n. 3-4, p. 5-24, Catalão, 2006.

PIRES-SANTOS, Maria E. **Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolinguística. 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

_____. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. 2004. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2004.

_____; CAVALCANTI, M. do C. Identidades híbridas, língua (gens) provisórias alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-46, Campinas/SP, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. (Orgs.) MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 17-24.

ROJO, Roxane H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-76.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentales de la cultura Guarani**. Asunción: Universidad Católica, 1998. (Biblioteca Paraguaya de Antropología).

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. do C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Alberto C. Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**. vol.9 n.23 São Paulo Jan./Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 03 d dezembro de 2013.

SILVA, Rosa H. D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 31-45, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

SPINOZA, Baruch. *Ética demonstrada à maneira dos Geômetras*. São Paulo: Editora Martin Claret. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 2010.

TEIS, Mirtes A. **Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani**: aulas de reforço. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2007.

UNICEF. ATLAS SOCIOLINGÜÍSTICO DA AMÉRICA LATINA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. 2009. Disponível em: <www.proeibandes.org/atlas/tomo>. Acesso em: 3 jun. 2013.

VEIGA, Ilma P. de A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.

VELOSO, Nanci T. F.. **Competências na formação de professores**: rastros e visibilidades. São Luís: EDUFMA, 2010.

VERMES, Gnerre. ; BOUTET, J. **Multilinguismo**. Tradução de C. M. Cruz; D. Meira; M. A. B. Matos; M. H. L. Gimeno; P. Otoni e T. Alkmin. Campinas: Unicamp, 1989.

APÊNDICES

**APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE⁹⁰**

- a) Ao cacique da aldeia de Santa Rosa do Oco'y (abaixo),
- b) Aos professores indígenas (na próxima página),
- c) A coordenadora pedagógica,
- d) Ao Pajé.
- e) Ao coordenador pedagógico do Colégio Indígena

Eu, _____ portador do RG _____ declaro estar ciente de que a Professora Eloá Soares Dutra Kastelic, aluna regular do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Letras, sob a Coordenação da Professoras Dra. Marcia Paraquett e Dra. Maria Elena Pires Santos, realizará pesquisa de campo na Aldeia e no Colégio estadual *Teko Nemoingo*, localizados em Santa Rosa do Oco'y, no Município de São Miguel do Iguazu no Paraná. Sei que o objetivo da pesquisa é estudar A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y-PR. As observações serão realizadas com seis professores indígenas do ensino fundamental (anos iniciais). Estou ciente de que os dados poderão ser coletados por meio de diálogos, entrevistas não estruturadas, narrativas gravações das falas dos professores, alunos e membros da comunidade, objetivando gerar dados para compreender como ocorre a formação de professores indígenas proposta pelo Estado do Paraná. Sendo assim, consentimos que a pesquisadora transitasse pela aldeia e escola com a finalidade de observar a dinâmica e gerar dados, que os registre, durante as reuniões pedagógicas com professores e coordenadores, em momentos informais entre professores e alunos indígenas, nos intervalos em situações de ludicidade. Temos consciência de que a imagem de alunos, professor, coordenadores e diretor do colégio não serão usados sem a nossa permissão e a permissão dos responsáveis, para quem a pesquisadora também pedirá autorização. A pesquisadora se compromete a usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando tanto pela moral da instituição de ensino quanto dos

⁹⁰ Serão apresentados os TCLE apenas do cacique da aldeia e dos professores indígenas, pois os mesmos são semelhantes.

sujeitos envolvidos na pesquisa. Compreendemos que essa pesquisa visa colaborar com a compreensão da construção linguístico-cultural dos Avá-Guarani que seus participantes não pagarão nem receberão por isso. A pesquisa não oferece nenhum risco a integridade física ou moral, mas provavelmente trará benefício a formação dos professores indígenas da aldeia, bem como (re)valorização da cultura e língua Avá-guarani. Entendemos ainda que a nossa participação no projeto, assim como a participação dos professores poderá ser cancelada a qualquer momento, pelos seguintes telefones, repassados pela Pesquisadora: Comitê de Ética (45) 32203176, Pesquisador responsável (45) 91331819, Dr^a Marcia Paraquett. (71)-30288449, ao qual recorreremos notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Assinamos esse termo em duas vias, sendo que uma delas ficará conosco.

Assinatura

Foz do Iguaçu/PR
Junho de 2011

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O CACIQUE DA ALDEIA INDÍGENA

- 1-Ouvir o Cacique sobre temas de seu interesse.
- 2- Quais são suas funções na Aldeia como Cacique?
- 3-Como os outros indígenas vêem sua liderança?
- 4-Como é a cultura Guarani?
- 5-A língua Guarani é falada pela micro-comunidade de Santa Rosa do Oco'y?
- 6- Colocando a Língua Guarani na linha do tempo o que Senhor diria sobre essa comunidade e sua língua. A língua Guarani já foi mais falada nessa localidade? Quando e por quê?
- 7- Hoje quem fala mais o Guarani os jovens ou os adultos?
- 8- Vocês falam em Guarani em casa com as crianças?
- 9-Vocês consideram importante o fortalecimento da língua materna?
- 10- Quais os cuidados que vocês tomam para que se mantenha em uso a língua Guarani?
- 11-Vocês são favoráveis interações entre indígenas da aldeia e as pessoas do entorno social?
- 12- Quais as recomendações, cuidados, quando os jovens Guarani tem contato com o não indígena?
- 13- O Cacique participa de reuniões para discutir políticas públicas para formação de professores indígenas?
- 14- Existe preocupação em formar os professores não indígenas em que perspectiva?
- 15- O Senhor como cacique da Aldeia percebe diferenças de costumes dentro da mesma comunidade Guarani?

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS SEIS PROFESSORES INDÍGENA NA ALDEIA INDÍGENA

- 1-Primeiramente ouvir o professor sobre o que ele gostaria de comunicar.
- 2- Professor significa um avanço para um Guarani dar aulas em sua própria língua? Por quê?
- 3-Você dá aulas de todas as disciplinas em Guarani?
- 4-Como tem sido o comportamento linguístico dos alunos? Eles acompanham bem a comunicação em língua Guarani? Vocês falam outras línguas durante a aula?
- 5-Se há coexistência de outras línguas quais são elas, e, por ordem de maior uso classifique-as?
- 6-Quanto ao uso linguístico qual a orientação dada pelo professor Guarani, qual a língua que deve predominar?
- 7- Como os professores indígenas se reconhecem nessa nova função social de “professor Guarani”?
- 8-Professor, como é trabalhar a educação diferenciada, sendo um Guarani, pelo olhar de dentro da cultura Guarani?
- 9-Como vocês professores compreendem a construção cotidiana de suas identidades culturais?
- 10-Na formação inicial de professores indígenas tem sido discutida como trabalhar com a diversidade cultural numa comunidade sociolinguisticamente complexa?
- 11-É possível vocês professores indígenas perceberem que existem discursos, pensamentos divergentes sobre seus costumes e crenças, mas que eles coexistem num mesmo espaço?
- 12-A formação inicial de magistério em nível médio dos professores indígenas, realizada tem atendido as necessidades teóricas e metodológicas?
- 14-Como são encaminhadas as práticas pedagógicas com língua Guarani e língua portuguesa na formação de professores?
- 15- Quais os entraves a sua prática pedagógica cotidiana?

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PAJÉ DA ALDEIA INDÍGENA

- 1- Primeiramente ouvir o Pajé sobre um tema que ele queira comunicar.
- 2- Por que uma Aldeia se tem vários Pajés?
- 3- Quais as funções de cada Pajé na Aldeia?
- 4- Como o Pajé é visto na micro-comunidade Guarani na atualidade?
- 5- A língua é um elemento importante para um Pajé Guarani?
- 6- O que o Pajé pensa sobre o uso da língua Guarani nas últimas décadas?
- 7- Qual a relação do Pajé com a história da cultura Guarani no presente?
- 8- Quais são os pontos mais importantes da cultura Guarani que o Pajé deve fortalecer?
- 9- Quais as especificidades tratadas por cada Pajé na Aldeia Guarani?
- 10- No presente os jovens Guarani procuram o Pajé para aconselhamento?

APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DO COLÉGIO TEKÓ NEMOINGO

- 1- Em que língua a diretora se comunica com os alunos?
- 2- Como têm sido relações linguístico-discursivas entre a diretora não indígena e os professores indígenas?
- 3- Quais os principais projetos culturais que foram desenvolvidos nos últimos cinco anos no colégio da Aldeia?
- 4- Quais os órgãos que mais tem desenvolvido projetos no Colégio da Aldeia na Aldeia de Santa Rosa?
- 5- Como é ser diretora de um colégio de educação diferenciada?
- 6- Como você é vista por seus pares?
- 7- Quantos alunos têm no colégio?
- 8- Quantos alunos estão matriculados no ensino fundamental?
- 9- Quantos alunos efetivamente saem da educação infantil esse matriculam no primeiro ano?
- 10- O colégio já adotou o ensino de nove anos?

APÊNDICE F- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO

- 1- Primeiramente deixar um espaço para ela comunicar um tema de seu interesse.
- 2-Como se dá a relação discursiva entre ela e os professores indígenas, em que língua os diálogos acontecem e se há entendimento?
- 3-De que forma ela auxilia os professores a trabalhar com cultura e identidade na escola?
- 4-Em que língua se dá o diálogo dos professores nas reuniões pedagógicas? É falada outra língua? E com que intensidade?
- 5-Vocês coordenadoras de uma educação diferenciada tem alguma capacitação específica?
- 6-Como coordenadora pedagógica, do que mais os professores indígenas sentem falta em sua formação?
- 7- Como têm sido encaminhadas as oficinas para confecção de material pedagógico objetivando o letramento em contexto sociolinguístico complexo?
- 8-Como tem sido encaminhadas as discussões teóricas que fundamentarão o trabalho com a diversidade cultural?
- 9-Quais os pontos nevrálgicos na formação dos professores indígenas?

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
– DOS PROFESSORES INDÍGENAS**

PROFESSOR (A) INDÍGENA

Eu, _____ portador (a) do RG _____ declaro estar ciente de que a Professora Eloá Soares Dutra Kastelic, aluna regular do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Letras, sob a Coordenação da Professora Dr^a Marcia Paraquett e Dr^a Maria Elena Pires Santos, realizará pesquisa de campo no Colégio estadual *Teko Ñ emoingo*. Sei que o objetivo da pesquisa é estudar o nosso grupo de professores indígenas, e que o título é A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y-PR. Sei que a pesquisadora poderá nos acompanhar em alguns encontros de formação inicial indígena em Guarapuava e depois dará continuidade a seu trabalho na Aldeia, participando das reuniões de formação continuada junto ao coordenador do NRE de Foz do Iguaçu- PR. A pesquisa é sobre nossa formação no Magistério, sobre as línguas faladas e a cultura de povo Avá-guarani da Aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Eu sei que serão registradas nossas conversas, por meio de escrita e de gravador, nossos diálogos com professores indígenas e não indígenas nas reuniões de trabalho, com a coordenadora da escola, com o coordenador do NRE. Nós concordamos que a pesquisadora esteja no nosso meio, junto com a gente nos dias de nossa formação em Guarapuava e aqui na Aldeia. Concordamos que ela ande pela escola e pela comunidade para observar o nosso dia a dia e registre nossa história. Sabemos que se tiver fotos nossas e de membros da comunidade, elas não serão usadas sem a nossa permissão e a permissão dos responsáveis, para quem a pesquisadora também pedirá autorização. A pesquisadora se compromete a usar os frutos da pesquisa exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando tanto pela moral da escola quanto dos indígenas que participaram na pesquisa. Sabemos que a pesquisa com nosso grupo em formação não oferece riscos a nossa integridade física e moral, bem como da comunidade Avá-guarani. Sabemos que por meio dessa pesquisa poderemos ter avanços inicialmente pelo contato com o meio Universitário e ao final da pesquisa ter nossas culturas divulgadas por meio de trabalhos científicos como resultado da tese de doutoramento. Sabemos que não pagaremos nem receberemos por isso. Entendemos ainda que a nossa participação no projeto, assim como a participação dos membros da comunidade poderá ser cancelada a qualquer momento, pelos seguintes telefones, repassados pela Pesquisadora: Comitê de Ética (45) 32203176, Pesquisador responsável (45) 91331819,

Marcia Paraquett ao qual recorreremos notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa.
Estamos assinando esse termo em duas vias, sendo que uma delas ficará conosco.

Assinatura
Foz do Iguaçu, junho de 2011

APÊNDICE H- ROTEIRO DA ENTREVISTA INFORMAL REALIZADA COM O COORDENADOR DO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU/PR

- 1- Primeiramente, um espaço aberto ao professor e pesquisador Mestre em História.
- 2-Quando teve início o trabalho com a capacitação de professores em Foz do Iguaçu?
- 3-As reuniões foram promovidas pelo NRE e por quais órgãos?
- 4- Antes de 2004, qual era o documento que norteava a educação indígena na Aldeia de Santa Rosa do Oco'y?
- 5-Os indígenas participavam dos debates sobre o tipo de educação destinado a eles?
- 6-Nas reuniões promovidas pelo NRE os professores indígenas em formação demonstravam em seus discursos uma identidade Guarani?
- 7-As políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas foram implantadas após LDB 939496 ou estão ainda em construção?
- 8-A mudança de professores não indígenas para professores indígenas no ensino fundamental significa um avanço? Por quê?
- 9-O que tem sido feito para acompanhar os professores e alunos nesse momento de transição de professores não indígenas por indígenas?
- 10-Quais as modificações no âmbito do Núcleo regional de Ensino?
- 11-Quais as modificações na formação inicial dos professores indígenas?
- 12-Quais as modificações propostas na comunidade para tratar com a representação cultural da figura da identidade do ser “professor”
- 13-Que tipo de formação recebe o professor não indígena?
- 14- O NRE desenvolveu algum Projeto nesse ano na Aldeia?
- 15-Qual a orientação dada em relação ao ensino da língua materna?
- 16- Como deve ocorrer a alfabetização em que língua? E com que idade?

**PÊNDICE I- CARTA DIRIGIDA AO CNPQ PARA RECONHECIMENTO DE
MÉRITO CIENTÍFICO DA PESQUISA DE DOUTORADO**

CARTA DE SOLICITAÇÃO AO CNPq

Venho por meio dessa carta, solicitar um parecer de mérito científico ao Projeto com o título, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A construção da identidade linguístico-cultural em uma micro-comunidade dos índios Guarani em Santa Rosa do Oco'y –PR. O objetivo dessa, é a entrada em terras indígenas, terras essas, localizadas em uma micro-comunidade em São Miguel do Iguaçu no Paraná.

Atenciosamente

Eloá Soares Dutra Kastelic

Foz do Iguaçu
Novembro/2011

APÊNDICE J- AUTORIZAÇÃO DA RESPONSÁVEL PELO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU/PR, PARA REALIZAR PESQUISA NA ESCOLA TEKÓ ÑEMOINGO

Eu, **DULCE WERNKE**, Chefe do Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu portadora do RG 3.009.048-9, declaro estar ciente de que a Profa. Eloá Soares Dutra Kastelic, aluna regular do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Letras, sob a Coordenação da Profa. Dra. Marcia Paraquett e Maria Elena Pires Santos, realizarão pesquisa de campo no COLÉGIO ESTADUAL *Indígena Teko Ñemoingo*. Sei que o objetivo da pesquisa o ensino da língua portuguesa em um contexto multilíngue: a construção da identidade linguístico-cultural em uma micro-comunidade dos índios guaranis em Santa Rosa do Oco'y. Sendo assim, consentimos que a pesquisadora gere dados e os registre em uma turma de 4ª ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Estou ciente de que os dados serão coletados por meio de filmagens das aulas trabalhadas durante a observação participativa, e de textos escritos pelos alunos. Temos consciência de que a imagem de alunos não serão usadas sem a nossa permissão e a permissão dos pais responsáveis, para quem a pesquisadora também pedirá autorização. A pesquisadora se compromete a usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando tanto pela moral da instituição de ensino quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Compreendemos que essa pesquisa visa colaborar com a compreensão da construção linguístico-cultural dos Guaranis e que seus participantes não pagarão nem receberão por isso. A pesquisa terá a duração de 2011 a 2014, assim se houver mudança de liderança da aldeia a pesquisa esta autorizada pelo Núcleo Regional de Ensino. Entendemos ainda que a nossa participação (pesquisadora) no projeto, assim como a participação dos alunos poderá ser cancelada a qualquer momento, pelos seguintes telefones, repassados pela Pesquisadora: Comitê de Ética (45) 32203176, Pesquisador responsável (45) 91331819, Co-Orientadora Maria E. P. Santos (45)- 30288449, ao qual recorreremos notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Estamos assinando esse termo em duas vias, sendo que uma delas ficará conosco.

Assinatura

Foz do Iguaçu/abril/2011

ANEXO

ANEXO A- SÍNTESE DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA USINA DE ITAIPU NAS TERRAS INDÍGENAS.

AÇÃO 2269: PROJETO SUSTENTABILIDADE DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Stakeholders

O Projeto Sustentabilidade de Comunidades Indígenas foi inaugurado em 2003 e, desde então, reorientou sua metodologia de ação e constituiu o Comitê Gestor Ava Guarani compreendendo:

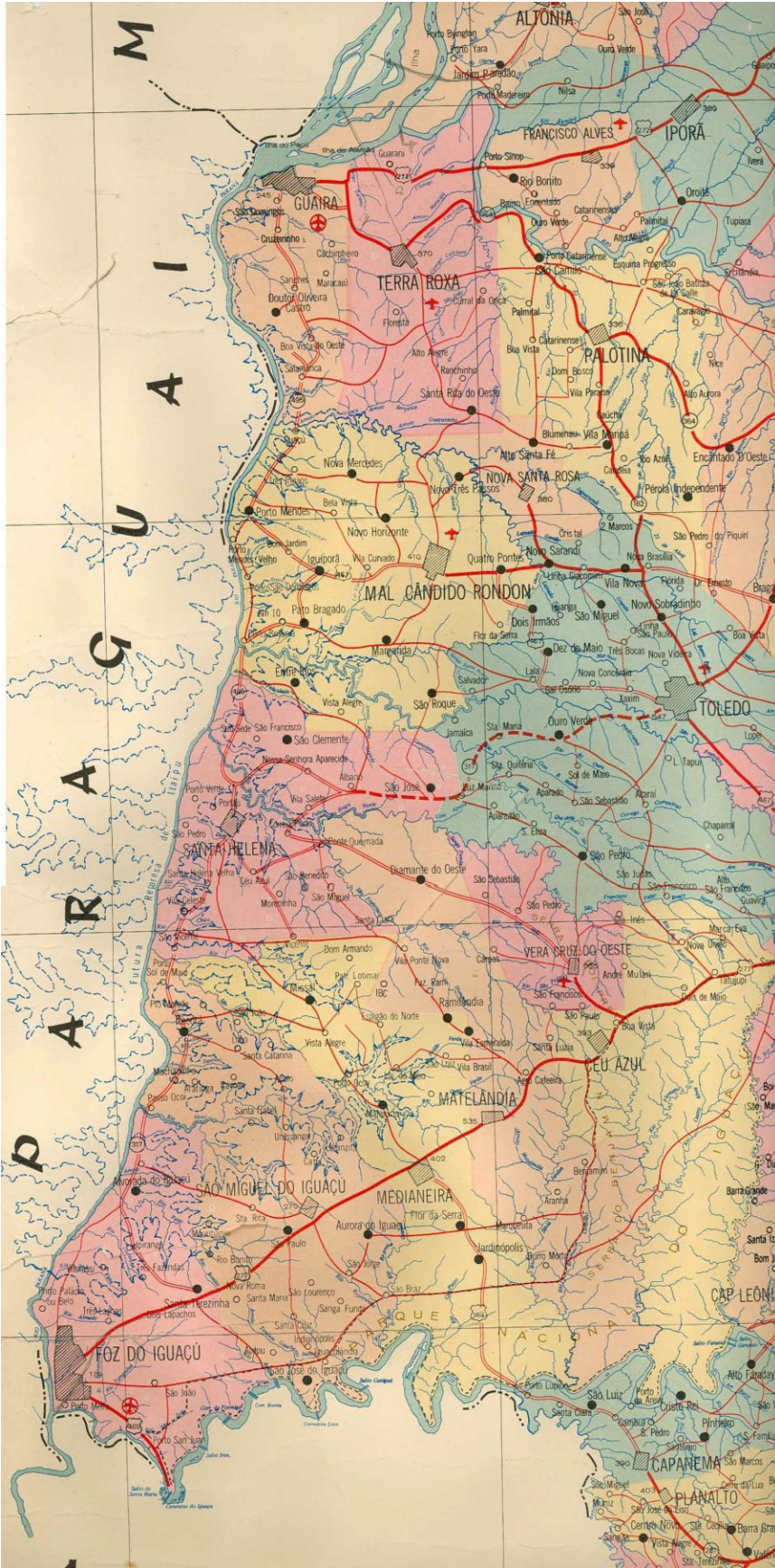
- **stakeholders externos (não-indígenas):** o Ministério Público, as Prefeituras de São Miguel do Iguazu e Diamante do Oeste, a CAOP (Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção às Comunidades Indígenas), a Biolabore e o CAPA (Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor), a FUNASA/SESAI (Fundação Nacional da Saúde/Secretaria Especial de Saúde Indígena), o Programa Ñandeva, Cooperativa de Artesanato da Região Oeste e Sudoeste do Paraná (COART), o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguazu e Toledo, a FUNAI, a EMATER, o IBAMA e o IAP.

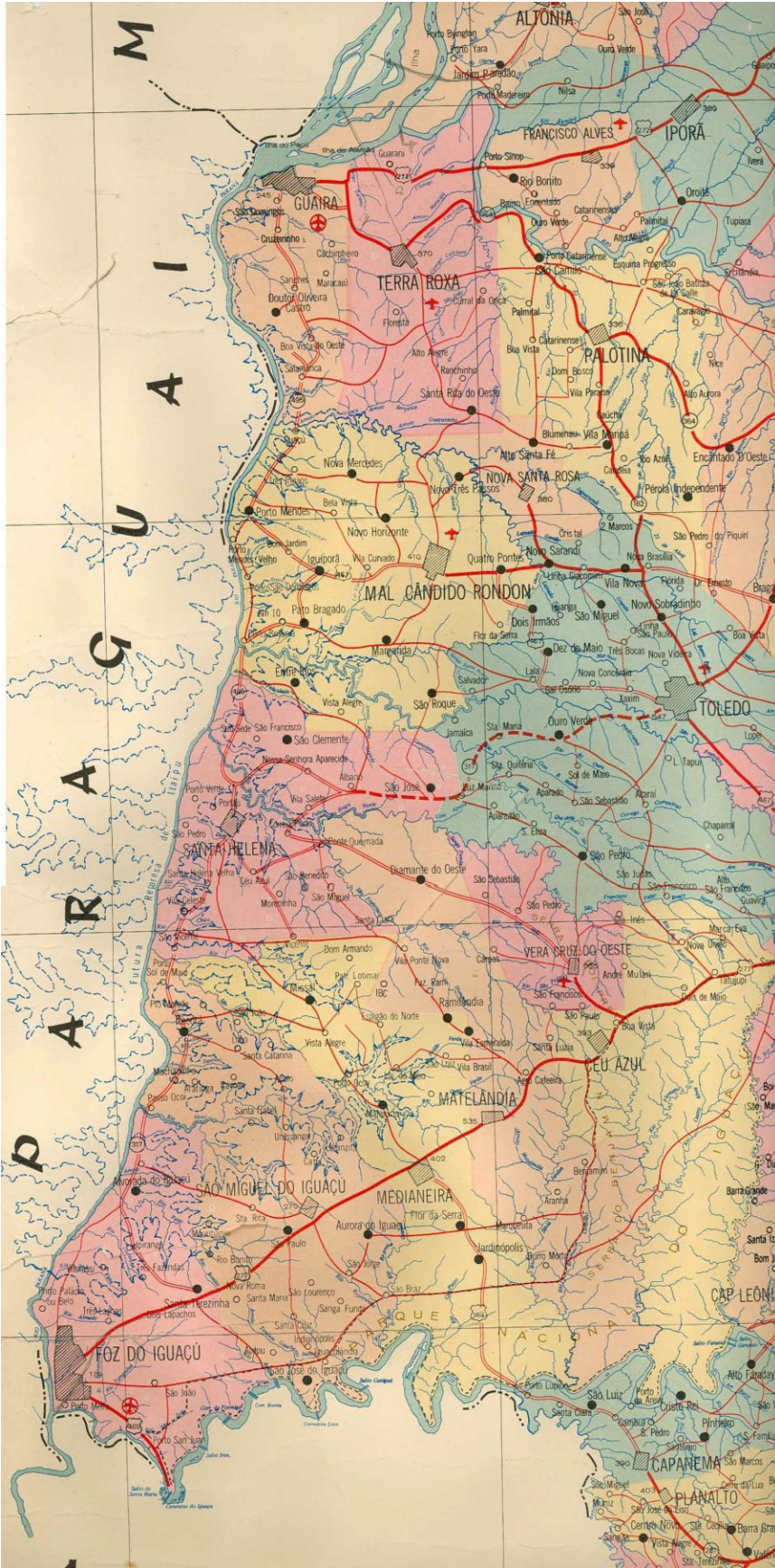
- **stakeholders internos (indígenas):** ACITI - Associação Comunitária Indígena do Tekoha Itamarã, ACITEA - Associação Comunitária Indígena do Tekoha Añetete, ACICO - Associação Comunitária da Comunidade do Oco'y, Grupos de Trabalho Indígenas (Agropecuária e Cultura) Grupos Corais Indígenas, Lideranças das Associações, Lideranças Políticas (Caciques) e Religiosa (*Chamoys*), Agentes de Produção Indígenas (piscicultura, bovinocultura), Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento, Escolas Estaduais Indígenas.

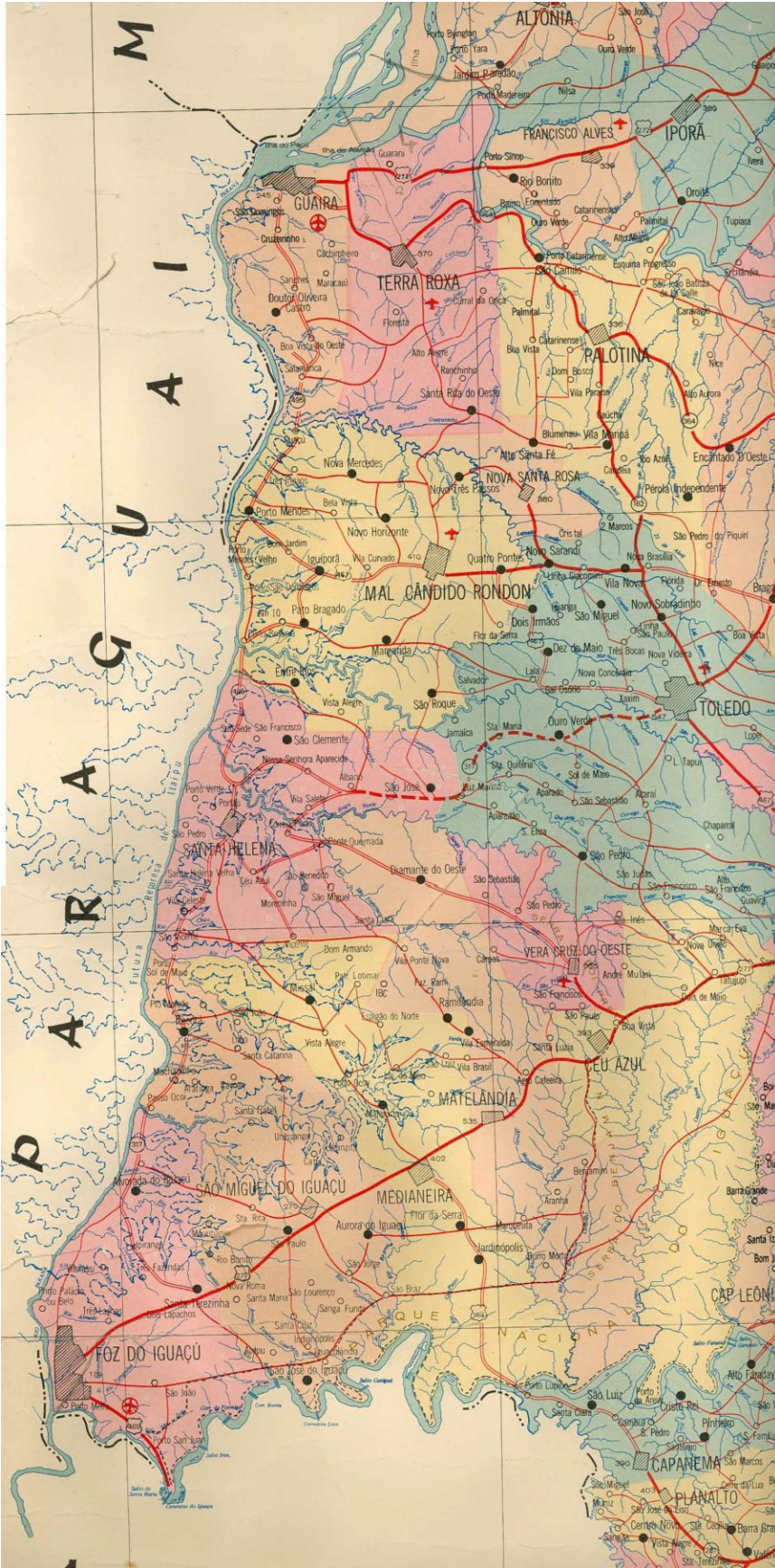
Representação gráfica do modelo de gestão do Projeto Sustentabilidade de Comunidades Indígenas – Stakeholders Internos e Externos:



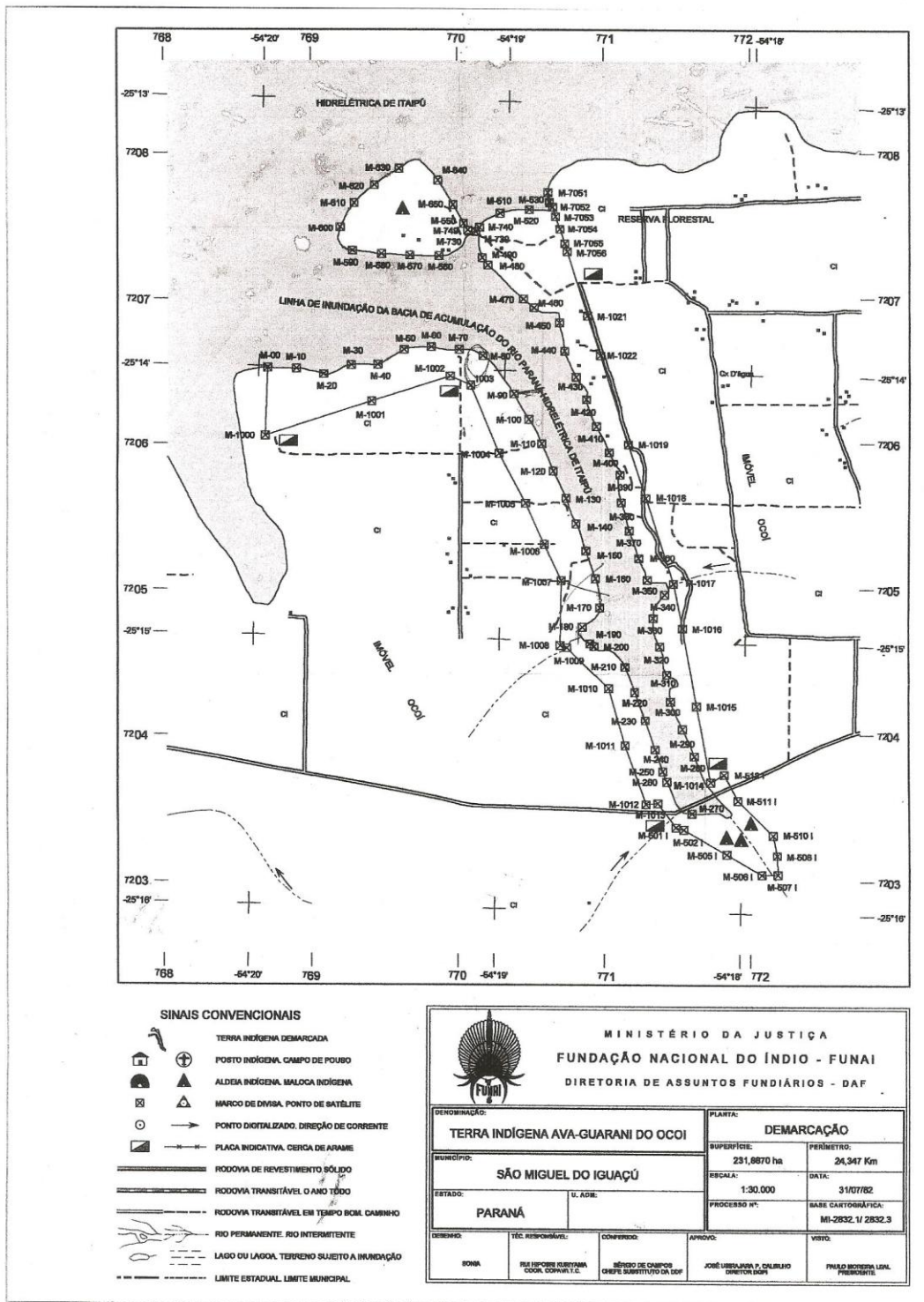
**ANEXO B- REGIÃO DO OESTE DO PARANÁ COM A HIDROGRAFIA ANTERIOR
A CONSTRUÇÃO DO LAGO DA UH DE ITAIPU– Fonte:** Estado do Paraná. Governo
Ney Braga. Escala: 1.500.000. Projeção: Policônica. 1980. Instituto de Terras e Cartografia.







ANEXO C – MAPA DA TERRA INDÍGENA AVÁ-GUARANI DO OCO'Y



Fonte: Ministério da Justiça – Fundação Nacional do Índio – FUNAI – Diretoria de Assuntos Fundiários – DAF.

ANEXO D - MAPA DA TRÍPLICE FRONTEIRA – BRASIL, PARAGUAI E ARGENTINA COM DESTAQUE PARA A CIDADE DE GUARAPUAVA NO CENTROESTE DO PARANÁ- LOCAL DO MAGISTÉRIO INDÍGENA



Fonte:Disponível em:<<https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+fronteira+brasil+paraguai+e+argentina>>. Acesso em 23 de janeiro de 2014.

ANEXO E - VISTA PANORÂMICA DA USINA DE ITAIPU



Foto: Arquivo Disponível em <<http://economia.uol.com.br/album/2012/09/26/saiba-como-e-produzido-energia-na-usina-hidreletrica-de-itaipu.htm>>. Acesso em 23 de janeiro de 2014

ANEXO F- FOTOGRAFIA DOS PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS JUNTO AOS ALUNOS EM PERÍODO PRESENCIAL NO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA NA CIDADE DE GURAPUAVA.



Fonte:

Arquivo pessoal da coordenadora do Magistério Indígena – (2008-2012)

ANEXO G - PARANÁ: DEMONSTRA REALIDADES DIFERENTES ENTRE OS POVOS GUARANI DO ESTADO DO PARANÁ – AS PÉSSIMAS CONDIÇÕES DE VIDA DE INDÍGENAS NA REGIÃO DE GUAÍRA E TERRA ROXA.

MPF/Guaíra verifica as péssimas condições de vida de indígenas na região de Guaíra e Terra Roxa

— registrado em: [PRDC](#)

Depois de visita técnica, procuradores instauraram 45 procedimentos administrativos e um procedimento investigatório criminal, além de requisitar a instauração de dez inquéritos policiais



Condições precárias em que vivem as comunidades indígenas dos municípios de Guaíra e Terra Roxa

Prestes a completar um ano de atuação na cidade de Guaíra- PR, o Ministério Público Federal tem atuado de forma incisiva na defesa da população indígena da região noroeste do Estado do Paraná. Com este enfoque, os procuradores da República Lucas Bertinato Maron e Henrique Gentil Oliveira realizaram visitas técnicas aos quase 1.800 indígenas que residem em 13 aldeias nos municípios de Guaíra e Terra Roxa, entre os dias 4 e 7 de junho.

Como resultado dos elementos coletados nestas visitas técnicas, o MPF instaurou 45 procedimentos administrativos, promoveu a instauração de um procedimento investigatório criminal e requisitou a instauração de dez inquéritos policiais a fim de garantir à minoria indígena a possibilidade de respeito ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana.



Criança indígena buscando água com recipiente de veneno (não-retornável)

Desrespeito - Durante as visitas foi possível averiguar diversas situações de desrespeito às mínimas condições de vida dos integrantes da comunidade indígena (etnia guarani). Em muitas aldeias, a única fonte de água disponível para beber vem de mananciais impróprios para o consumo humano, muitas vezes contaminado por agrotóxicos e fertilizantes. Foi possível verificar que, dentre as 13 aldeias visitadas, apenas em três há fornecimento de água potável aos moradores.



Criança indígena com feridas provocadas pela falta de condições de saúde e higiene

Além disso, a falta de acesso à educação na língua materna foi apontada como outro grande desafio a ser superado. Apenas em uma das aldeias foi construída uma escola modular, com condições mínimas de aprendizagem em sua língua materna. Fora isso, a educação regular junto à rede pública permite o convívio entre índios e não-índios, o que poderia possibilitar interações interculturais harmônicas. No entanto, em razão do clima hostil instalado na região, a convivência tem ocasionado episódios de racismo e intolerância, com relatos de agressões psicológicas por parte de alguns colegas de turma não-indígenas, que os acusam de querer “tomar” a cidade. De resto, há relatos de que alguns professores impediram o acesso de índios à merenda como forma de castigo.

Ainda neste sentido, atitudes racistas têm sido praticadas por alguns dos munícipes. Nas redes sociais, sites e jornais é possível verificar que há bolsões de repúdio à presença dos índios na cidade. Nas visitas técnicas foi relatado ao MPF que empresas de médio porte teriam demitido todos os empregados de etnia guarani de uma só vez, como forma de represália aos indígenas por estarem postulando a demarcação de terras.

FOTO: PRM GUAÍRA



Índia da aldeia Tekoha Mirim com foto de filho que cometeu suicídio

A falta de emprego e de alimento das comunidades indígenas, bem como as péssimas condições de moradia e vida, tem provocado, inclusive, a adoção de atitudes extremas

por alguns dos índios. Nos últimos seis meses, dois indígenas cometeram suicídio, o que mostra que todo o clima de animosidade existente na região tem trazido resultados desastrosos para o povo guarani, que, por sua condição de hipossuficiência, é a mais vulnerável vítima do contexto conflituoso.

FONTE: <<http://www.prpr.mpf.gov.br/news/mpf>>-guaira-verifica-as-pessimas-condicoes-de-vida-de-indigenas-na-regiao-de-guaira-e-terra-roxa

ANEXO H- AUTORIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
PRESIDÊNCIA DA FUNAI

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA
 SEPS 702/902 - Ed. LEX - 3º Andar - CEP 70340-904 - Brasília-DF
 Fone: (61) 3313.3846/3606/3559 - Fax: (61) 3313.3846

FUNAI/SEPRO
 Serviço de Expedição e Protocolo
 08620.032155/2012-61

Ofício nº 72/AAEP/12

Brasília, 25 de abril de 2012.

À Senhora
 Eloá Soares Dutra Kastelic
 Rua Tarobá, 491 Apto 402
 85851-220 Foz do Iguaçu - PR



Assunto: Ingresso em Terra Indígena (Proc. nº.33311/2011)

1 Cumprimentando-a, estamos encaminhando original da Autorização para Ingresso em Terra Indígena nº.28/AAEP/12 (em anexo), concedida a Vossa Senhoria, para ingressar na TI Ocoí com o objetivo de realizar o projeto de doutorado intitulado "A formação de professores: a construção da identidade lingüístico-cultural em uma micro-comunidade dos índios Guarani em Santa Rosa do Ocoí - PR", sob a orientação da Profa. Maria Elena Pires Santos da Universidade do Oeste do Paraná.

Atenciosamente,

Marco Antônio do E. Santo
 Assessor Técnico

ACONTINUAÇÃO DA AUTORIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI)

	MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA	 Nº 28 AAEP/2012
---	--	--

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Eloá Soares Dutra Kastelic	Processo: nº 33311/11
Nacionalidade: Brasileira	Identidade: RG nº 30688953 SSP PR
Instituição/Entidade: Universidade do Oeste do Paraná	
Patrocinador:	

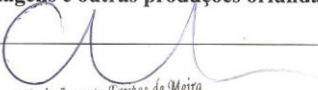
OBJETIVO DO INGRESSO
Realizar o projeto de doutorado intitulado "A formação de professores: a construção da identidade lingüístico-cultural em uma micro-comunidade dos índios Guarani em Santa Rosa do Ocoí – PR", sob a orientação da Profa. Maria Elena Pires Santos.

EQUIPE DE TRABALHO		
Nome	Nacionalidade	Documento

LOCALIZAÇÃO	
Terra Indígena: Ocoí	Etnia: Guarani
Coordenação Regional: Chapecó	CTL:

VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO	
Início: 20 de abril de 2012	Término: 20 de abril de 2015

OBSERVAÇÕES
<p>*Esta autorização não inclui cessão de uso de imagem e som de voz dos índios, nem de acesso ao conhecimento tradicional associado a biodiversidade.</p> <p>*Remeter a Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP, Presidência/Funai, duas cópias da monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas do trabalho realizado.</p>

Autorizo.	Brasília, 9 de abril de 2012.	 Márcio Augusto Freitas de Meira Presidente da Funai
-----------	-------------------------------	--

ANEXO I- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)



PARECER 224/2011-CEP

Súmula: Avaliação de proposta de projeto de PRPPG, tendo como pesquisador responsável Eloá Soares Dutra Kastelic.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou em sessão ordinária do dia 26/05/2011, Ata 004/2011 - CEP, o processo CR nº 1102/2011, referente ao projeto de PRPPG intitulado "A Formação de professores: A construção linguístico - cultural dos índios Guarani em uma micro-comunidade em Santa Rosa do Ocoy, Paraná" da pesquisadora Eloá Soares Dutra Kastelic. Período da vigência: Março 2011 a março de 2014.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 26 de maio de 2011.

Dra. SÔNIA DE LUCENA MIORANZA
Coordenadora do CEP/Unioeste