

# EDUCAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA ALDEIA INDÍGENA KAINGANG

## INDIGENOUS EDUCATION IN QUESTION: A CASE STUDY IN A KAINGANG INDIGENOUS VILLAGE

Ânderson Martins Pereira 1  
Juliana Tatsch Menezes 2  
Ariane Ávila Neto de Farias 3

**Resumo:** Sabe-se que o direito a uma educação indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue nasce apenas após a constituição de 1988. Até esse momento histórico, a educação escolar indígena era baseada na supressão da sua cultura, sob a égide do não-índio. Cabe-nos, neste artigo, analisar de que forma esse direito é colocado em prática em uma escola de origem Kaingang, localizada na região de Tenente Portela, no Rio Grande do Sul. Averiguamos como se dá o convívio entre a cultura indígena e a nacional, suas contradições e influências no ensino. Pretende-se, ainda, verificar se o ensino da língua portuguesa obedece às diretrizes educacionais. Para tanto, utilizaremos como metodologia o estudo de caso e leituras complementares, comparando os resultados com os referenciais norteadores da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Bilinguismo. Interculturalidade.

**Abstract:** It is known that the right to a differentiated, specific, intercultural and bilingual indigenous education arose only after the 1988 constitution. Until this historical moment, indigenous school education was based on the suppression of its culture, under the aegis of non-Indian people. In this article, we analyze how this right is put into practice in a Kaingang school, located in the region of Tenente Portela, in Rio Grande do Sul. We find out how the indigenous and national culture coexists, their contradictions and influences in teaching. It is also intended to verify if the teaching of the Portuguese language obeys the educational guidelines. To do so, we will use as methodology the case study and complementary readings, comparing the results with the guiding referents of Brazilian education.

**Keywords:** Indigenous education. bilingualism. interculturalism.

Doutorando em Letras na área de Estudos Literários pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7015992230002538>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2667-8891>.  
E-mail: andersonmartinsp@gmail.com

Especialista em Linguagem e Docência pela Universidade Federal  
do Pampa (UNIPAMPA) e graduanda em Letras pela Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5047339992122527>. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-9921-0440>. E-mail: jutatsch@gmail.com

Doutoranda em Letras na área de História da literatura pela  
Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Técnica em educação na  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7769465669197501>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9828-7980>.  
E-mail: arianenetof@gmail.com

## Introdução

Conforme o último Censo (2010), existem aproximadamente 818 mil pessoas autodeclaradas indígenas no país. Dividem-se entre as regiões Norte, Centro-Oeste e Sul do Brasil, sendo 503 mil moradores da área rural e 315 mil da área urbana. Esses números contribuem para que tenhamos o *status* de maior sociodiversidade<sup>1</sup> do continente.

Essa população, que enriquece nossas estatísticas e nossa cultura, até a Constituição de 1988 tinha poucos direitos estabelecidos, por lei, a seu favor. Anteriormente à Constituição, o ensino do indígena se encontrava sobre a égide do homem branco. A educação do índio, até então, objetivava a incorporação do mesmo à sociedade do país, suprimindo a sua língua e suas características diferenciadas em prol da homogeneização cultural.

De acordo com Maher (2006), até o fim da década de 70, o ensino escolar indígena passou por diferentes visões. Uma delas é o paradigma assimilacionista, cujo objetivo era educar o índio “para não ser índio”, fazendo-o abdicar de sua língua em prol do português, muitas vezes retirando essas crianças de seus lares e enviando-as para internatos. Para a autora, existiu, ainda, o modelo assimilacional de transição, que utilizaria a língua indígena apenas como um facilitador para aprender o português. O que se tem priorizado atualmente, pelo menos nos documentos oficiais, é o “bilinguismo ativo”, que utiliza a língua portuguesa como um aditivo no currículo escolar, respeitando as crenças e culturas indígenas.

Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que foram estabelecidos direitos quanto à educação indígena no país. O Capítulo III, Artigo 210, passou a assegurar aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos durante o ensino.

Salientamos que as modificações nas políticas públicas educacionais, referentes ao ensino indígena, foram feitas a partir das reivindicações dos próprios índios por meio da conscientização de que a educação contribuiria para a independência das suas comunidades. Corroborando a “onda” de fortalecimento do direito à educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, fixou o status jurídico, pedagógico e administrativo à escola indígena, propiciando a criação de normas e ordenamento jurídico próprios.

Mais recente, e não menos importante, a Lei 11.645, de março de 2008, decreta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena durante o ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas do país. Essa lei, que também ampara o ensino afro-brasileiro, preza que sejam mencionados no conteúdo programático aspectos relacionados à cultura e formação da população brasileira, bem como se faça um resgate das contribuições sociais desses povos pertinentes à história do país. Em prática, essa auxilia na diminuição da propagação de generalizações, como é o caso da comum negação das demais etnias formadoras do grupo “índios”. Mais do que isso, seria possível discutir, apresentando a realidade de um povo que sempre esteve ligado à imagem do Brasil primitivo e que, talvez, por esse motivo, tenha a sua educação relegada às “periferias” do processo educacional.

Hoje, o Brasil conta com 2.765 escolas específicas voltadas à educação indígena (IBGE, 2010)<sup>2</sup> para, aproximadamente, 246 mil estudantes. Não obstante, a falta de estruturas básicas para o ensino indígena, um dos maiores problemas encontrados é a complexidade desse contexto educacional, visto as 230 diferentes etnias e as 180 línguas distintas faladas por eles, com estruturas sociais próprias e diferenciadas, muitas tendo em comum apenas a sua origem pré-colombiana. Mais ainda, como lidar com a relação assimétrica existente entre a cultura indígena e a cultura nacional e, ao mesmo tempo, preservar as tradições e as línguas desses povos?

Dito isso, cabe-nos, neste trabalho, refletir de que maneira essas diferenças educacionais estão sendo tratadas para além dos documentos oficiais. Objetiva-se, ainda, compreender o papel que a língua portuguesa exerce no contexto escolar indígena e as possíveis contradições que o permeiam. Para tanto, faremos uso de leituras complementares, observações e entrevistas<sup>3</sup>

1 É a posse de recursos sociais próprios, de modelos diferentes de autoridade política, de acesso à terra ou de padrão habitacional, de hierarquias próprias de valores ou prestígio. (Artigo de Newton Paiva. Disponível em: [www.newtonpaiva.br/NP\\_conteudo/.../definindo\\_sociodiversidade.doc](http://www.newtonpaiva.br/NP_conteudo/.../definindo_sociodiversidade.doc). Acesso em: 15/01/2019.

2 Dados encontrados no site: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 20/02/2019.

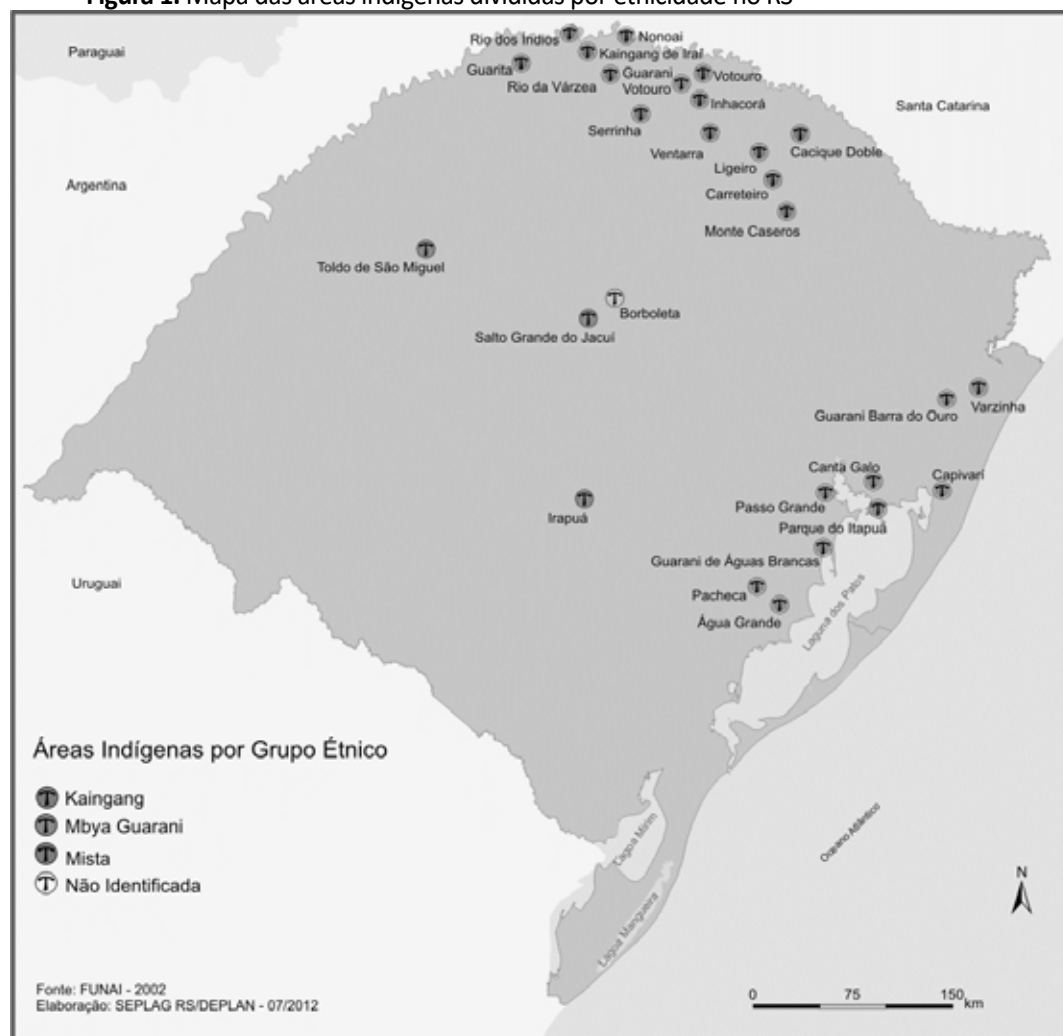
3 As entrevistas foram transcritas no momento da entrevista pela pesquisadora e estão contidas no corpo do texto. Em anexo, seguem as questões que nortearam esse estudo.

coletadas na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomerindo Jete Tenh Ribeiro, localizada na aldeia Km10, em Tenente Portela-RS. A escola em questão atende indígenas de origem Kaingang, uma das 3 etnias encontradas no Rio Grande do Sul e faz parte das 49 escolas dirigidas ao ensino do índio no Estado.

### Os kaingangs: seu território, cultura e educação

A maioria do povo indígena gaúcho divide-se entre a origem Kaingang e Mbya Guarani, mas há, embora com um número bem reduzido, descendentes da origem Charrua (localizados na região metropolitana do estado) e etnias ainda não classificadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Cada qual com sua língua e sistema cultural próprio e diferenciado.

**Figura 1.** Mapa das áreas indígenas divididas por etnicidade no RS<sup>4</sup>



**Fonte:** FUNAI (2012).

As terras indígenas demarcadas no Estado, 20 atualmente, estão quase que exclusivamente em mãos Kaingangs e Mbya Guaranis. Conforme dados da FUNAI, cerca de 20 mil índios vivem nessas comunidades. No posto da Guarita<sup>5</sup>, local em que se situa a escola estudada, vivem aproximadamente 6.800<sup>6</sup> índios de origem Kaingang.

Assim como as questões sobre a educação escolar indígena, a demarcação de terras indígenas também foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988, a qual objetiva que as

<sup>4</sup> A região marcada com o círculo vermelho refere-se à região em que a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomerindo Jete Tenh Ribeiro está localizada (mapa adaptado).

<sup>5</sup> Ver “Figura 1”.

<sup>6</sup> Dados colhidos no centro administrativo da FUNAI da região da Guarita, localizado em Miraguaí- RS.

terras tradicionalmente ocupadas por esses povos permaneçam sob sua tutela, visto serem imprescindíveis “à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.” (BRASIL, Art.231, § 1º da Constituição Federal Brasileira, 1988).

**Figura 2.** Parques e Terras indígenas demarcados no Brasil.



Fonte: <http://www.mundovestibular.com.br>

Para o povo indígena, mais especificamente o povo Kaingang, objeto desse estudo, as terras demarcadas não têm mais a responsabilidade de trazer a eles somente a subsistência, visto que, na atualidade, há uma grande parcela de indígenas que sobrevive de artesanato, muitos possuindo empregos fora de suas aldeias. A terra demarcada possui, para esses sujeitos, o papel de manter interligada a sua cultura e proteger o seu direito as suas decisões comunitárias, independentes da cultura nacional: serve então como “suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento” (RAMOS, 1988, p. 13).

Culturalmente falando, a etnia Kaingang possui, atualmente, como principais diferenças entre outras etnias, o artesanato e a língua. Quanto ao artesanato, as diferenças são observadas nos grafismos, que possuem características distintas dos demais povos étnicos. O artesanato Guarani, por exemplo, tem os grafismos ligados à natureza, enquanto os de origem Kaingang estão ligados às duas famílias que originaram o povo Kaingang: os Kame e os Kairu.

Os desenhos representam as duas metades tribais do povo Kaingang e também são utilizados nas pinturas corporais durante seus ritos. Os grafismos Kame são longos e abertos, já os grafismos Kairu são fechados. A essas características, longos ou arredondados, são atribuídos os aspectos físicos desses indígenas, como altura e peso, dependendo da família de suas origens. Essa divisão familiar e os desenhos servem para que não haja casamentos entre membros das mesmas linhagens<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Dados colhidos no centro administrativo da FUNAI da região da Guarita, localizado em Miraguá – RS.

**Figura 3.** Quadro da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tenh Ribeiro<sup>8</sup>



**Fonte:** Acervo Pessoal.

Esses aspectos culturais fazem parte do currículo escolar indígena. São ministradas nessas escolas disciplinas básicas, como matemática, física, história, geografia, biologia, educação física, etc. Porém, são adicionadas disciplinas de ordem específica cultural e linguística de cada etnia. Na escola indígena Kaingang, temos a língua Kaingang, como disciplinas e, ainda, o ensino de sua escrita e leitura; os valores Kaingang também são componente das aulas: aspectos históricos e culturais do povo e artesanato. As demais disciplinas seguem o currículo do estado, com exceção do estudo das línguas inglesa e espanhola, substituídas pela língua “estrangeira” português.

Dentro das terras indígenas do Posto da Guarita, encontram-se 11 escolas de origem Kaingang e duas de Origem Guarani, que atendem 2.500 indígenas<sup>9</sup>. Em ambas etnias, apoiadas por lei, há a possibilidade de adaptação do calendário escolar devido as suas necessidades.

Essas alterações são apoiadas pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998), que adota como princípios da Educação Escolar Indígena as propostas da Declaração de Princípios (proposta de política para a Educação Escolar Indígena), elaborada por professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em 1994 (SIMAS, 2009). Conforme o documento:

1 – As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, justamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

2 – As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e as organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas.

3 – As escolas indígenas deverão valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos.

4 – É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

<sup>8</sup> Quadro contendo amostras dos artesanatos Kairu e Kame feitos na escola.

<sup>9</sup> Dados obtidos no centro administrativo da FUNAI da região da Guarita, localizado em Miraguaí - RS.

5 – É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional.

6 – É garantida isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

7 – É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.

8 – As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto de medicamentos alopáticos.

9 – O estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenharem papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde (1998, p. 10).

10 – As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos.

11 – É garantido o uso das línguas indígenas e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

12 – As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios.

13 – Na escola dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e racismo.

14 – Os municípios, estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.

15 – Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas. (p.10)

Destaca-se que muitas dessas diretrizes já possuem respaldo jurídico, porém, é preciso observar se essas leis estão sendo colocadas em prática das comunidades escolares indígenas brasileiras.

### **Passado e presente na educação indígena**

Conforme Maher (2006), a educação indígena passou por diversas concepções até o presente. Inicialmente, com um processo chamado assimilacionista, propunha que o índio fosse “reeducado”, de forma que se distanciasse daquilo que se considerava como sua imagem na época: sem educação, sem religião e avesso aos moldes nacionais.

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância,

educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p.20).

Após a reflexão sobre a dificuldade de ensinar outra língua sem o auxílio da língua materna do indivíduo, inicia-se um processo assimilacional de transição. Por esse motivo, utilizava-se a língua materna como um apoio ao ensino da língua dominante, o português, e, aos poucos, excluía-se de forma completa a língua indígena do contexto escolar.

[...] não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

Atualmente, o modelo seguido, ou que se tem a intenção de ser seguido, é o “bilinguismo ativo” (MAHER, 2006). Nesses moldes, segundo as reflexões de Semino (2007), os indivíduos se relacionariam com duas línguas dentro das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Esse molde é o que se pretende alcançar com a “nova” escola indígena, que os índios sejam proficientes tanto em sua língua materna, quanto na língua dominante nacionalmente.

## **A educação indígena nos documentos oficiais: a questão do bilinguismo**

É somente a partir da Constituição Federal de 1988 que passam existir parâmetros jurídicos para o direito à educação indígena no país. O Capítulo III, Artigo 210, passou a assegurar aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos durante o ensino.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Considerando isso é que o Conselho Nacional de Educação Básica (CNE) sugere um ensino intercultural e bilíngue, como forma de preservação da cultura indígena frente à consequente permeabilidade à cultura dominante:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

Esses direitos são reafirmados, e melhor delimitados, no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998). Consoante ao Referencial, a escola indígena tem o caráter comunitário, intercultural, bilíngue, específico e diferenciado. Comunitário, pois cabe à comunidade indígena administrar e adaptar o seu calendário e currículo as necessidades da sua região:

[...] conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (BRASIL, Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 1998, p.24).

A educação indígena é intercultural, pois predispõe-se a um conjunto de propostas de convivência democrática entre ambas culturas: indígena e nacional, buscando a integração entre elas sem anular a sua diversidade. Conforme Fleuri (2005), a interculturalidade “fomenta o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”. E, além disso;

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p.24).

A escola indígena tem, ainda, característica bilíngue, ou em alguns casos multilíngue. A língua é uma das partes que pertencem à identidade cultural<sup>10</sup> de um indivíduo, talvez a mais importante. Nesse contexto, “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000, p.6).

Pelo exposto, ser bilíngue, como dito anteriormente, já não é mais uma questão de escolha e sim de necessidade, visto que a língua indígena o caracteriza como sujeito e liga-o a sua cultura e, ao mesmo tempo, ao seu sustento e à educação, que estão intimamente ligados à vida fora das aldeias indígenas. Nesse viés, para Harmers e Blanc, uma educação bilíngue seria então: “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (2000, p.189). O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas 1998 também tratam sobre o tema, ao afirmar que:

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em

10 Aquilo que enfatiza aspectos relacionados à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais, de acordo com Hall (1999).



língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p.25).

Por último, a escola indígena constitui-se como específica e diferenciada. Como vimos na resolução da CNE, confere-se à escola indígena caráter normativo e jurídico próprios. Cabe à escola indígena a adequação de sua cultura ao ambiente escolar, inclusive, é de sua responsabilidade à produção e à adaptação de materiais didáticos para esse ensino diferenciado. Assim, torna-se cada escola específica e diferente conforme a sua etnia e normas elaboradas pelas mesmas. A escola indígena é, portanto, “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 1998, p.25) O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998) traz, ainda, o depoimento do professor indígena Gersem dos Santos:

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 e outras instituições de apoio 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 gere 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 dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (BRASIL, 1998, p.25).

Conforme é possível perceber, o depoimento a cima corrobora com o que temos dito até o momento. O mais interessante é que esta consciência da necessidade de uma escola construída a partir do olhar e das necessidades da comunidade indígena parte, principalmente, de membros da mesma, representados, nesse discurso, pelo professor Gersem.

### **A complexidade do sistema educacional indígena**

Entretanto, como já aqui explicitado, a educação escolar indígena é por natureza complexa. Não somente pelo grande número de etnias que fazem parte desse grupo denominado genericamente “índios”, pelos contrastes culturais entre essas comunidades, mas também porque ao estudá-los devemos levar em consideração algumas questões importantes em relação a esse contexto escolar tão particular.

A primeira questão é de que, culturalmente, índios e não índios aprendem de formas desiguais. Essas distinções ficam claras quando partimos da premissa que a educação escolar indígena é recente, da década de 70, porém tendo sido implantada em terras indígenas apenas a partir de 1999, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) <sup>11</sup>. Até então, a educação indígena, segundo Maher (2005), era exercida pelos familiares e de forma ininterrupta:

Uma característica que chama atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nesse tipo de educação, o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano. Entre nós, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muito específicos: “Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado”; “Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das

<sup>11</sup>Dados encontrados em: [www.funai.com.br](http://www.funai.com.br). Acesso em dia 19/02/2019.

4:00 às 5:30 da tarde”. Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado (MAHER, 2005, p.17)

A partir disso, é possível diferenciar aquilo que chamamos de “educação escolar indígena” da “educação indígena”: a primeira sendo aquela institucionalizada e, a segunda, como o processo de transmitir conhecimento de acordo com os processos próprios do povo indígena, que envolvem toda a comunidade de forma constante, desde o nascimento até a fase adulta. Conforme a figura a seguir:

**Figura 4.** Educação indígena X educação para o indígena

<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA</b>
Educação informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e usos de livros
Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino artificiais
Inserção na família	Deslocamento para a aula
Sem escola	Com escola
Comunidade educativa	Especialistas da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender memorizando”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da “pessoa”	Adestramento para fazer “coisas”

**Fonte:** (MELIÀ, 1979, p. 72).

Outra questão que também confere complexidade a esse sistema de ensino é a localização desses grupos indígenas na sociedade brasileira. Não é possível conceber uma educação indígena distante da cultura nacional, visto que esses grupos já estão inseridos em nossa sociedade, trabalham em estabelecimentos não-índios, concluem o ensino básico em escolas fora de suas aldeias e formam-se em universidades cujo ensino não é voltado às suas especificidades. Há, nesses ambientes, dificuldades de integração social e pedagógica com a identidade cultural dos alunos e sujeitos, buscando-se, de forma geral, a homogeneização. De que maneira educar, então, para essa realidade, sem que haja uma descaracterização identitária desses povos?

A língua portuguesa, desde a época da colonização, também esteve presente nas discussões acerca da educação indígena. Primeiramente, entre os séculos XVI e XVII, com os jesuítas, a fim de catequizar e com objetivos de “salvar o povo sem religião” ou aproximar os colonos portugueses aos índios, para que esses pudessem ser convertidos à religião católica, considerada força política, econômica e religiosa da época (MARIANI, 2004). Posteriormente, surge como forma de mesclar a cultura indígena à nacional, suprimindo aquilo que dizem ser uma das maiores ligações entre o povo, sua cultura e identidade: a sua própria língua - “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 1998, p.41).

Passados quatro séculos, ensinar ou não ensinar português ao povo indígena já não é mais uma simples questão, cujas respostas possam ser “sim ou não”. A língua portuguesa torna-se uma necessidade indiscutível a uma etnia que, embora tenha sua própria cultura, convive, permeia e é permeada pela sociedade nacional. A questão do século XXI é de que maneira ensinar o português sem que o mesmo se sobreponha à língua materna indígena e de que maneira tornar seu ensino útil a essas comunidades.

## Metodologia

Inicialmente tínhamos como pretensão metodológica uma pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica. Fariam parte da metodologia, pesquisas bibliográficas, entrevistas filmadas, fotografias, textos, blogs, pesquisas por meio da observação de aulas, além de outras opções caso julgássemos necessárias.

Essa escolha partia do pressuposto que a pesquisa qualitativa e etnográfica estaria além dos dados quantitativos e, conforme nosso entendimento, auxiliaria na interpretação e maior recolhimento de dados significativos existentes no ambiente da investigação, além de produzir dados para pesquisas posteriores. Dessa maneira, acreditávamos que, como resultado, essa nos traria, o esclarecimento de questões pouco discutidas fora das terras indígenas, ajudando-nos a entender de que maneira a língua portuguesa é ensinada nestas escolas, bem como se estabelecem as relações entre o ensino indígena e a cultura dominante por meio de dados palpáveis.

Porém, apesar da autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) regional, fomos impossibilitados de utilizar gravações de qualquer espécie de fotografias. Essa última sendo autorizada apenas nos ambientes externos da escola. Como vimos, a comunidade indígena possui ordenamentos próprios e mantém o direito da preservação e restrição de acesso a sua imagem e ambiente. Como pesquisa de campo, cabe-nos compreender que os resultados independem de nossas expectativas e, por fim, adaptarmo-nos.

Portanto, coube-nos utilizar como metodologia o Estudo de Caso, concebido também como uma abordagem qualitativa. Conforme Cesar (2006), “o Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais”. Ou, ser especificado como “uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 23001, p. 32-33 apud CESAR, 2006).

Para tanto, faremos uso da análise das respostas obtidas em entrevista com dois professores de origem indígena, sendo um deles participante da direção da escola, observação de uma aula lecionada em língua portuguesa e dados obtidos junto ao departamento regional da FUNAI (Miraguaí-RS), contrapondo com aquilo que regem os documentos oficiais já mencionados nesse trabalho. Os dados da entrevista foram transcritos manualmente no momento da mesma, ficando a cargo da pesquisadora as anotações.

## Resultados e Discussões

Esta pesquisa tem como objeto a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tenh Ribeiro, localizada na aldeia Km10, região de Tenente Portela-RS e pertencente ao posto intitulado Guarita. A mesma faz parte das 11 escolas voltadas ao Ensino Fundamental completo Kaingang da região. Atende 216 alunos, de 4 anos aos 17 anos, desses, 37 estudantes estão com idades avançadas para a série escolar em que se encontram. A presença dos alunos em sala de aula é mantida pela obrigatoriedade de estudo a todos os brasileiros e incentivada pela arrecadação de verba pelas famílias em forma de bolsas assistenciais governamentais.

A instituição de ensino em questão tem em seu corpo docente 11 professores de origem indígena, todos com o ensino superior completo. Porém, apenas dois deles são bilíngues (os demais falam apenas o português). Juntamente com os professores indígenas, conta com 5 professores não-índios, que lecionam diferentes disciplinas, dentro delas o português. A presença de professores não-índios na escola deve-se, apenas, pela falta de professores de origem indígena.

Conforme estudos feitos durante o projeto deste artigo, essa é uma nova realidade, visto que até pouco tempo as escolas indígenas contavam com professores pouco qualificados e possuíam em seu corpo docente uma grande parcela de professores não-índios<sup>12</sup>.

Quanto sua estrutura física, a escola Gomercindo Jete Tenh Ribeiro possui um laboratório de informática bem equipado, internet, instrumentos necessários às aulas de artesanato, bem como instrumentos musicais. As salas de aula são pequenas, porém, o ensino não acontece de forma

12 Conferir em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>

multiseriada, realidade que ainda pode ser observada não somente em escolas indígenas como no ensino de não-índios.

A biblioteca da escola, entretanto, está provisoriamente restrita a uma pequena sala em que são guardados os livros. Dos livros disponibilizados na escola, didáticos ou não, existem poucos transcritos em língua Kaingang. Os que a escola possui foram doados por instituições não governamentais. Os demais livros didáticos são os mesmos utilizados em escolas públicas comuns e que para essa realidade tornam-se descontextualizados e prescindíveis.

Grande parte das famílias aldeãs vive de artesanato, mas a agricultura (feijão, milho, mandioca) também é forte, todavia, há pouco tempo deixou de ser voltada apenas para a subsistência para tornar-se fonte de renda para as famílias indígenas. Atualmente, quem não trabalha nas comunidades encontra fora delas o sustento: índios trabalham em grandes frigoríficos da região. O artesanato como fonte de renda é responsável por uma das alterações feitas pela escola quanto ao calendário escolar. Em períodos de festas nacionais como a Páscoa, em que os artesãos saem para as cidades para vender seus artesanatos, a escola faz trabalhos à distância e a frequência torna-se facultativa. O mesmo acontece na semana do índio, cuja comunidade se envolve de maneira mais profunda. Embora a adaptação curricular seja direito de todas as escolas do território nacional, acreditamos que no caso da realidade escolar indígena, essa passa ser mais que apenas uma possibilidade e passa a ser necessária para a preservação da cultura e liberdade desse povo, assim como foi possível perceber ao longo desse texto.

A escola se considera uma escola bilíngue. O ensino das disciplinas cujos professores são bilíngues (apenas dois deles) é feito em ambos os idiomas. Para Harmers e Blanc (2000, p.189), uma educação bilíngue ocorre quando em dado momento e período as aulas são planejadas e ministradas em pelo menos duas línguas. A Constituição Federal de 1988 apregoa que é direito indígena uma educação bilíngue e é possível perceber, nessa escola, um movimento a favor do bilinguismo, mesmo que isso não ocorra em todas as disciplinas escolares.

Apesar de a língua materna ser a língua Kaingang, grande parte da comunidade se comunica em português, relegando o uso da língua indígena somente às suas casas e à escola. Considerando os depoimentos coletados em nossa pesquisa, é em casa que na maior parte das vezes que os alunos aprendem a língua, todavia, isso tem ocorrido cada vez menos.

Há muitos casos de indígenas que possuem apenas a língua portuguesa como seu idioma. Uma das justificativas apontadas pelo professor indígena entrevistado é o fato de que nas décadas de 60 e 70 as línguas indígenas foram proibidas de serem faladas e estudadas. Período em que vigorou o modelo assimilacionista de transição do qual falamos a partir de Maher (2006). Para a comunidade escolar, o papel da escola seria justamente o de preservar a língua Kaingang e de resgatar a cultura. Ela pensa na formação do aluno em longo prazo, seu futuro ingresso no ensino médio e educação superior, mas esse não é o principal objetivo educacional da escola.

Conforme visto em Maher (2005), a educação indígena antes da escola era obrigação dos pais e das pessoas mais velhas. No caso da comunidade Kaingang, esses traços ainda permanecem e é possível percebê-los no comportamento da comunidade. O povo Kaingang segue uma hierarquia etária, de respeito com aquele que possui mais experiência, e isso influencia até mesmo na participação dos alunos em aula. O professor é visto por esses alunos como a personificação do saber, portanto, essa visão respeitosa torna-os pouco questionadores e pacíficos em relação a sua aprendizagem. Lembremos, conforme Maher (2005), que existe diferenças entre a maneira com que os indígenas aprendem e, a maneira como nós aprendemos, sujeitos acostumados ao ensino institucionalizado. Nesse caso, a aprendizagem indígena por meio da observação ainda persiste.

Segundo nossas observações de pesquisa, há um cuidado por parte da escola em relação à maneira como a cultura dominante é abordada em sala de aula. Feriados nacionais como o 7 de setembro, por exemplo, são mencionados e, inclusive, há participação dos indígenas nos desfiles cívicos, contudo, não possuem um maior grau de importância do que a semana do índio.

Apesar disso, é possível perceber que hoje a cultura Kaingang se confunde com a cultura nacional, percebida mais intensamente quando o assunto é religião. Fazem parte dessa comunidade, especificamente, duas religiões: a católica e a evangélica. É importante esclarecer que a entrada ou a permanência de uma instituição religiosa nas aldeias parte da decisão da própria comunidade e que não há uma religião de origem Kaingang, apenas a credulidade nas forças da natureza e seus

elementos.

Um das modificações que tem ocorrido na comunidade e que influenciam diretamente no contexto escolar é a grande adesão dos indígenas à religião evangélica, impossibilitando principalmente as alunas de participarem, não somente dos rituais e apresentações culturais Kaingang, cujos trajes típicos deixam o corpo em evidência, mas também da disciplina de educação física, devido ao não uso de vestuário adequado às atividades, como calças, por exemplo.

Com isso, é possível perceber que as adaptações quanto ao calendário ou o currículo escolar não estão somente ligadas às características próprias desse povo, mas que a sua “nova” cultura também propicia tais modificações.

Observamos, também, uma aula da disciplina de português para alunos do 9º ano. A professora de origem branca e não bilíngue é nova na escola. A turma observada possui cerca de 15 alunos.

Segundo o que vimos nos Referenciais Curriculares para a Escola Indígena, a escola possui ordenamentos próprios e deve ser mantenedora de sua cultura. É de sua responsabilidade produzir materiais adequados ao ensino no contexto escolar indígena. Entretanto, o material didático utilizado pela professora é o mesmo utilizado nas demais escolas estaduais, desenvolvido para outra realidade escolar que não aquela. Muitas vezes, realidades distintas até mesmo das escolas regulares comuns.

Com isso, é possível perceber que o ensino do português, mesmo como língua estrangeira, em pouco difere daquilo que presenciamos em outras salas de aula não-indígenas: foco em regras gramaticais. A professora relatou que está ensinando a gramática básica do português, como as classes gramaticais e os verbos. Quanto ao último, só ensinará o presente, passado e futuro. Um ensino distante de ter como objetivo o letramento<sup>13</sup> desses alunos, para que, de fato, sejam capazes de utilizar seus conhecimentos na comunidade ou fora dela.

Embora as leis incentivem que os indígenas sejam responsáveis pela administração de suas escolas, isso ainda não é uma realidade na Gomercindo Jete Tenh Ribeiro e nas demais escolas da região. O papel do diretor ainda é ocupado por uma maioria não indígena. Embora tenhamos uma grande parcela de indígenas como vice- diretores, há apenas 2 diretores de origem indígena nas 13 escolas do Posto da Guarita. Essas ocupações devem-se às exigências das secretarias da educação quanto à formação daqueles que ocuparão tais espaços. Mas, segundo o professor indígena, colaborador de nossa pesquisa, a preocupação atual dos índios Kaingang é ocupar os lugares que são instituídos como seus de direito, entre eles, está a escola. Para tanto, há um movimento em direção a tais objetivos, e esse perpassa pela consciência das necessidades da sua comunidade, cultura e também do conhecimento do mundo, características essas perceptíveis na escola estudada.

## Considerações Finais

Com essa pesquisa, foi possível perceber que a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tenh Ribeiro possui o papel de resgate da cultura e língua Kaingang, visto que a maioria da comunidade só tem o contato com a sua língua em casa ou através da instituição de ensino em questão por meio de professores bilíngues.

Concluimos que o ensino escolar na aldeia do Km 10 pode ser considerado bilíngue, segundo os pressupostos de Harmers e Blanc (2000) e conforme sugerem os Referenciais para a Educação Indígena. Verificamos, ainda, que o corpo docente não é mais composto por professores com formação insuficiente, sendo a grande maioria de origem indígena. Demonstrando, com isso, um avanço perante dados pesquisados anteriormente<sup>14</sup>. Embora a direção ainda esteja sob tutela não-indígena, é possível perceber uma grande movimentação do povo Kaingang para ocuparem o seu espaço nacionalmente e dentro das suas comunidades.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, nessa escola especificamente, não segue o que prezam os documentos, tornando-se descontextualizado e pouco útil para a vida na comunidade e fora dela. Podemos considerar isso um resultado do pouco acesso a materiais específicos para esse

13 O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998).

14 Conferir em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>

contexto, situação que acaba por prejudicar, também, o ensino da própria língua Kaingang, já que os materiais nesse idioma são raros e vem apenas por mãos de instituições não governamentais.

Em relação à interculturalidade, vimos que a escola segue os princípios norteadores para a educação indígena, reconhecendo e mantendo a diversidade cultural e linguística e promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, como estudamos nos referenciais. Assim, por exemplo, acata as sugestões de adaptação de seu calendário quando necessário.

Por fim, como dissemos ao longo desse trabalho, o contexto escolar indígena ainda é de complexa compreensão, sofre em meio às generalizações a seu grupo étnico, e está em processo de construção quanto a sua identidade.

O que buscamos aqui é atualizar as concepções quanto a essa realidade, pois acreditamos que anterior a propostas de intervenção deve haver o conhecimento do contexto a ser modificado. Entendemos que essa análise concentra as observações de uma pequena parcela dessa comunidade e que, por isso, não podem ser aceitas como respostas generalizadas ou para questionamentos mais profundos. Há aldeias indígenas com menores recursos que a estudada, há outras cujos professores trabalham com materiais adaptados, há, ainda, aquelas que a localização mais isolada não implica tantas modificações culturais quanto as que vimos neste artigo. Porém, esse estudo serve como incentivo a novos olhares a partir de novas perspectivas nas demais áreas indígenas, tanto teóricas quanto metodológicas, a fim de promover o conhecimento e a reflexão científica.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**. Brasília, 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer Nacional da Educação**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação.

**Educação Escolar Indígena**. Disponível em: [http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao\\_mioolo.pdf](http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mioolo.pdf). Acesso em: 15 mar. 2019.

CESAR, Ana Maria Roux. **Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)?** 2005. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul\\_dez\\_05/06.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf). Acesso em: 06 jul. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. 2005. **Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 de setembro.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **As Terras Indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 31 jan. 2019.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores

Associados, 2005. p.75-108.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

SEMINO, Maria Josefina. **Español y Portugués: desenredando las lenguas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena: entre o discurso do RECNI e as práticas de letramento na escola potiguara de Monte-Mór**. João pessoa, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

RAJAGOPALAN, K. (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: Signorini, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-45.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo - SP: Ática, 1988.

Recebido em 20 de junho de 2019.

Aceito em 17 de março de 2020.