

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ: APRENDIZAGEM E REVITALIZAÇÃO CULTURAL

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS XETÁ EN PARANÁ: APRENDIZAJE Y REVITALIZACIÓN CULTURAL

INCLUSION POLICIES AND INDIGENOUS XETÁ EDUCATORS' FORMATION IN THE STATE OF PARANÁ, BRAZIL: LEARNING AND CULTURAL REVITALIZATION

Rosangela Celia FAUSTINO¹
Maria Christine Berdusco MENEZES²
Maria Simone Jacomini NOVAK³

RESUMO: Apresentamos neste texto resultados de uma experiência interinstitucional e multidisciplinar em formação de educadores indígenas e revitalização sociocultural com o povo Xetá no Paraná, em parceria com gestores da CEEI/SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de um projeto de reconhecimento e inclusão social, financiado pelo MINC/CAPEL. A formação ocorreu no período de 2010 a 2012, contou com a identificação e sistematização de estudos e fontes existentes sobre os Xetá, registro de novas informações de campo, formação de Grupo de Trabalho, cursos, visitas técnicas, elaboração de vocabulário e materiais didáticos bilíngues. Em decorrência da participação no projeto, os Xetá, que se encontram em processo de reorganização sociocultural e luta pela demarcação do território, criaram uma instituição educativa específica e diferenciada, onde fazem a gestão dos estudos e desenvolvem ações de revitalização cultural e linguística. Os resultados apontam que a formação contribuiu com a maior autonomia e organização de pesquisas, que estão sendo feitas pelos próprios Xetá, sobre sua história, língua e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de educadores. Indígenas Xetá. Revitalização cultural.

RESUMEN: *En este texto se presentan resultados de una experiencia interinstitucional y multidisciplinaria en formación de educadores indígenas y revitalización sociocultural con el pueblo Xetá en la provincia de Paraná, en asociación con gestores de la CEEI / SEED - Secretaría del Estado de la Educación de Paraná con un proyecto de reconocimiento y inclusión social, por el MINC / CAPEL. La formación se produjo en el período 2010 a 2012, contó con la identificación y sistematización de estudios y fuentes existentes sobre los Xetá, registro de nuevas informaciones del campo, formación de Grupo de Trabajo, cursos, visitas*

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pós Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FAE/UFMG-MG). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). E-mail: rcaustino@uem.br

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). E-mail: mcbmenezes@gmail.com

³ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí – PR – Brasil. Professora do Colegiado de Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). E-mail: maria.novak@unespar.edu.br

técnicas, elaboração de vocabulário e materiais didáticos bilingües . Em consequência de la participação en el proyecto, los Xetá, que se encuentran en proceso de reorganización sociocultural y lucha por la demarcación del territorio, crearon una escuela específica y diferenciada, donde hacen la gestión de los estudios y desarrollan acciones de revitalización cultural y lingüística. Los resultados apuntan que la formación contribuyó con la mayor autonomía y organización de investigaciones, hechas por los propios Xetá, sobre su historia, lengua y cultura.

PALABRAS CLAVE: *Formación de maestros. Indígenas Xetá. Revitalización cultural.*

ABSTRACT: *Results of an inter-institutional and multidiscipline experience are provided on the formation of indigene educators and socio-cultural renewal of the Xetá population in the state of Paraná, Brazil, together with CEEI/SEED – Paraná Education Department, through an acknowledgement and social inclusion project funded by MINC/CAPES. The 2010 - 2012 formation course comprised the identification and systemization of studies and sources on the Xetá, reports on new field information, the establishment of Work Groups, courses, technical visits, preparation of bilingual vocabulary and didactic material. The participating Xetá indigenes, who are socially and culturally reorganizing themselves and striving for territory demarcation, founded a specific and differentiated educational institute in which they maintain study programs and develop cultural and linguistic revitalization activities. Results show that such formation actually contributed towards a greater independence and research organization involving their history, language and culture undertaken by the indigenes themselves.*

KEYWORDS: *Educators´ formation. Xetá indigenous. Cultural renewal.*

Introdução

Na região da Serra dos Dourados, estado do Paraná, nos anos de 1950/1960, onde vivia o povo indígena Xetá, houve o incentivo à produção cafeeira com a privatização das terras. O violento processo de derrubada da floresta, destruição da fauna e expropriação dos territórios por companhias de terras, promoveu o contágio de doenças e dizimação de grande parte dos indígenas que ali viviam (SILVA, 1998). No final dos anos de 1960, com a instalação de fazendas de café, os poucos indígenas sobreviventes ao massacre foram separados e transferidos pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio, acarretando grande impacto humano, cultural e linguístico sobre o povo Xetá.

Algumas crianças foram criadas por diferentes famílias não-indígenas. Mesmo vivendo esta realidade, os sobreviventes preservaram na memória a língua e elementos da tradição Xetá. Registros escritos e fotográficos, de parte da organização cultural desta etnia foi feito pelo etnógrafo Vladimir Kozak e pelo linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, em

coleta de dados com grupo Xetá que visitaram, com pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e técnicos do SPI, na década de 1960 (MOTA, 2013).

Outra fonte de registros foram os densos depoimentos de *Tikuen*, um dos sobreviventes, que empreendeu, juntamente com alguns parentes, com os quais conseguiu contato, um movimento de resistência e reorganização cultural. Buscaram direitos junto ao poder público, participaram de pesquisas (SILVA, 1998; SILVA, 2003) e compreenderam que estudos poderiam ajudar na preservação da cultura.

Passaram a estabelecer alianças com outros parentes indígenas, Kaingang e Guarani, com indigenistas e instituições do poder público. A luta pela terra e pela formação educacional, estão presentes em todas as ações dos Xetá. Assim como a transmissão e registros de conhecimentos tradicionais às novas gerações.

Desde os anos de 1990 documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), evidenciam o movimento dos Xetá pela formação de um Grupo de Trabalho (GT) para a ações da demarcação territorial e revitalização cultural. A partir de 2005, buscaram, também, a criação de um Grupo de Trabalho envolvendo familiares e aparentados, gestores públicos, pesquisadores e universidades, com vistas a fortalecer seu processo de revitalização linguística por meio da educação escolar.

Instalada pelos Xetá, a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), por meio de seus gestores, iniciou, então, um trabalho para constituir uma política de inclusão, com um projeto de educação escolar específica e diferenciada, em consonância com a política educacional atual (FAUSTINO, 2006).

O Grupo de Trabalho, organizado pela CEEI/SEED-PR, foi composto pelo Povo Xetá, pelo Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo Laboratório de Línguas (LALI) da UnB, por representante do MEC – Ministério da Educação, representante da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, representante do Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural (IPHAN), e Museu Paranaense. O projeto elaborado por pesquisadores da UEM e demais participantes, juntamente com o povo Xetá, intitulou-se *Jané Rekó Paranhá* (o contar de nossa existência) Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Estudos sobre o Povo Xetá no Paraná e foi ao Ministério da Cultura (MINC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste artigo apresentamos alguns resultados das ações em educação escolar indígena e revitalização sociolinguística, destacando a formação de educadores Xetá e sua atuação na

revitalização sociocultural e linguística; bem como seu processo de produção e gestão da pesquisa sobre seu próprio povo.

Nas ações de formação e elaboração de materiais didáticos, o referencial adotado pela área de Educação que congregou a equipe interdisciplinar, foi o da Teoria Histórico Cultural, devido a importância que este referencial atribui a cultura, linguagem, mediação e interações sociais na aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Os povos indígenas no Paraná e a educação escolar

A população indígena no Estado do Paraná está estimada em cerca de 14.000 pessoas provenientes das etnias Guarani, Kaingang e Xetá, vivendo em Terras Indígenas (TI) demarcadas ou em processo de demarcação (BRASIL, 2010). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registra também a presença de outros milhares de indígenas, fora das TI, vivendo em diferentes cidades do Estado (BRASIL, 2014) totalizando uma população indígena de cerca de 27 mil pessoas.

Conforme o Instituto de Terras, Cartografia e Geociências, em conjunto com a coordenadoria de Assuntos Indígenas da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Estado do Paraná, são 22 áreas indígenas demarcadas, oito não-demarcadas e seis territórios ocupados por grupos familiares indígenas. Ao todo, as áreas indígenas demarcadas totalizam 90 mil hectares, o que representa apenas 0,5% do território paranaense que abrigou, até meados do século XIX, grandes contingentes de populações indígenas (PARANÁ/ITCG, 2009).

As terras demarcadas são oriundas das lutas, resistências e negociações indígenas, porém, devido ao reduzido tamanho das áreas, o enfraquecimento e precariedade do solo, o desflorestamento do entorno e a poluição dos rios e do solo com o agronegócio; as terras oferecem poucas oportunidades de manutenção e reprodução das formas de vida tradicional indígena.

Atualmente, devido à redução e enfraquecimento da terra, poucos indígenas conseguem fazer roças familiares com autonomia. Em decorrência desse fator, buscam emprego fora das aldeias. Algumas famílias vivem do artesanato, que também se restringe pela escassez das matérias primas e, grande parte da população busca acesso às políticas públicas como o Bolsa Família.

Conforme Mota (2009), há um percentual muito alto de pessoas, principalmente jovens entre 16 e 24 anos, sem nenhuma fonte de renda. Outros estudos demonstram que, por estarem “Confinados em minúsculas parcelas de terra, o constante reuso do solo e a perda da

cobertura vegetal transformaram as Terras Indígenas em espaços degradados ambientalmente cuja produtividade não atende as necessidades materiais das famílias” (ISA, 2003, p.12).

Essa situação tem levado os povos indígenas a uma maior procura pela formação inicial e continuada, ingresso no ensino superior, acesso a cursos (NOVAK, 2007, 2014). Por meio dos movimentos sociais, aliados à formação acadêmica, tem sido possível, aos indígenas, melhor conhecer e manejar seus direitos que estão, frequentemente, ameaçados pelos interesses do sistema econômico em vigor.

A educação escolar indígena, vem sendo reorganizada em diferentes períodos históricos, de acordo com mudanças e interesses econômicos e políticos. Houve diferentes projetos de educação envolvendo os povos indígenas e em consonância com uma política internacional (FAUSTINO, 2006; 2011).

No final dos anos de 1970 e decorrer das décadas seguintes, em um contexto de crise econômica mundial, reforma do Estado, mudanças no mundo do trabalho e adoção do neoliberalismo como modelo de gestão, os organismos internacionais, incorporaram algumas críticas e reivindicações dos movimentos indígenas recomendando uma educação mais respeitosa aos aspectos culturais indígenas.

Em uma ação internacional, desde o final dos anos de 1980 todas as constituições dos países que tem populações indígenas na América Latina, foram modificadas e nelas se inseriu o reconhecimento às diferentes culturas e línguas, permitindo-se que estejam presentes nas escolas por meio de projetos educativos (FAUSTINO, 2006). No Brasil a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue começou a ser construída a partir de garantias legais oriundas da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 e demais legislações vigentes⁴.

Nos anos de 1990, com o Decreto Presidencial 26/1991, o Ministério da Educação assumiu esta modalidade de educação e passou a organizar uma política específica e diferenciada, fundamentada na interculturalidade e no bilinguismo.

Conforme o disposto nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996; a Resolução nº 03/99-CNE/CEB; a Deliberação nº 09/02-CEE/PR

⁴ Decreto Presidencial n. 26 de 1991; Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, artigos: 26, 32, 78 e 79; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação de 1999; Resolução 03/99 – CNE; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001); Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; Decreto Presidencial 6.861 de 2009; Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2013; Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas de 2014 e demais legislações estaduais.

e o Parecer nº 423/07-CEE/PR, de 2007, foi possível, em 2008 a estadualização das escolas indígenas no Paraná com a Resolução nº 2075/2008.

Mesmo com um forte aparato legal nacional e estadual, em favor de uma educação diferenciada, a educação bilíngue segundo Menezes (2016), ainda não se constituiu na educação básica indígena, nem mesmo entre as comunidades onde as crianças indígenas chegam à escola sem o conhecimento da língua portuguesa.

Neste sentido, os povos indígenas têm empreendido grandes lutas pela manutenção dos territórios e das culturas, com diferentes atuações junto ao poder público. A escola é uma das instituições que se destaca em suas reivindicações (FAUSTINO, 2006), tendo um importante papel de possibilitar o acesso a outros para assim compreenderem melhor o mundo em que estão inseridos, fazerem suas escolhas, organizarem a vida nas comunidades e reorientar constantemente suas lutas.

Exclusão, conhecimento e formação de educadores indígenas Xetá.

Os estudos, pesquisas e experiências desenvolvidas por Vigotski e colaboradores, no início do século XX, deram origem à Teoria Histórico Cultural, referencial que atribuiu grande relevância às questões sociais e culturais no desenvolvimento e aprendizagem escolar. O objetivo principal dos teóricos revolucionários, segundo Tuleski (2008), foi contribuir com a construção de uma nova organização social e um novo modelo de sociedade que buscava a igualdade entre todos. Esta teoria desenvolveu, também, pesquisas para a alfabetização bilíngue dos povos que não tinham suas línguas maternas codificadas (DESHERIEV, 1984).

Vigotski entendeu ser necessário a construção de uma nova psicologia, que tivesse como objeto central os seres humanos inseridos em suas realidades socioculturais. Desta maneira, a Teoria Histórico-Cultural afirma que as formas complexas da vida devem ser compreendidas e explicadas a partir das condições histórico sociais e culturais em que estão envolvidas.

Considera-se a escola uma instituição imprescindível para a construção de uma nova sociedade, com pessoas emancipadas. Leontiev, ao se referir à necessidade da apropriação de conhecimentos escolares por todos, afirma que

[...] nas condições da sociedade antagonista, a maioria, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efetuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros [...] pelo lugar em que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema das relações sociais. (LEONTIEV, 2004, p. 185)

A aprendizagem escolar, no entanto, não deve se restringir aos usos feitos da escola pela sociedade capitalista. A partir dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural, é possível compreender que a educação escolar possibilita o amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores potencializando a capacidade humana de compreensão, pensamento e ação sobre a realidade vivida.

A aprendizagem dos conhecimentos científicos institui necessidades de níveis intelectuais diversificados e exige, para sua satisfação, procedimentos e organizações que ultrapassam a vivência diária nos grupos humanos e na sociedade de forma geral, isto porque os indivíduos estão imersos em realidades complexas sendo que os conhecimentos tradicionais, adquiridos no cotidiano e herdados das tradições não são suficientes para compreender e atuar nas dinâmicas transformações sociais por que passam as sociedades humanas.

Para Vigotski (2009, p. 14) “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. É esta ação que possibilita a mudança do presente.

Nesta vertente, a escola é uma instituição privilegiada para o desenvolvimento da atividade criadora, porém deve se atentar para o fato de que “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Compreendendo ser relevante a participação dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, a formação com os Xetá contou com diferentes momentos, privilegiando-se encontros nos quais se elencavam os temas de estudos, planejamentos conjuntos das ações a serem realizadas, organização de cadernos de campo para registro e sistematização de conhecimentos culturais. As oficinas pedagógicas contaram com momentos de discussões, pesquisas, escrita e ilustração de temas sugeridos pelos Xetá e apreciados em equipe, relativos à língua, cultura e educação escolar.

Um dos principais objetivos da formação foi a elaboração de materiais didáticos para uso escolar haja vista a não existência de materiais específicos até então. Conforme Chaves (2011), uma vez que a imaginação se origina do “acúmulo de experiências”, desde a educação infantil, a escola deve promover belas vivências por meio de atividades significativas, conteúdos e materiais ricos em elaborações humanas e diversificados em formas, fontes e conteúdos.

A formação tem assim, na Teoria Histórico Cultural um caráter prático, pois representa um espaço organizado por meio do qual aprende-se de forma intencional e consciente os conhecimentos produzidos pelo conjunto dos diferentes grupos sociais, avançando a partir do que já se conhece na realidade vivida.

Participar da vida de seu grupo social, a partir dos conhecimentos tradicionais que lhes são transmitidos e conhecer o que foi produzido pela humanidade de forma sistematizada, por meio da escola, permite ao educando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas e culturais.

Para tanto, o projeto contou com o apoio da equipe pedagógica que coordena a escola indígena Cacique Kofej na Terra Indígena São Jeronimo junto aos quais foi possível, por meio de reuniões, planejar as ações pedagógicas envolvendo professores indígenas, estudantes e a comunidade.

Os Xetá apresentaram a demanda de formação acadêmica articulada à possibilidade de participação de todos para o fortalecimento da identidade indígena e para a maior união do grupo que contava, no período, com cerca de 120 pessoas.

Ao todo foram 12 oficinas de formação, no decorrer de 2010 e 2012 com um intervalo de cerca de três meses cada uma sendo realizadas tanto na UEM como na Terra Indígena São Jerônimo e uma em Curitiba, no Arquivo Público com visita para coleta e registro de informações.

Os grupos de trabalho foram divididos conforme a organização familiar dos Xetá. As crianças pequenas até por volta dos 7 anos, participaram com seus pais, enquanto as crianças maiores e os jovens, escolheram os grupos organizados para atividades de pesquisa, estudos, discussão, sistematização de informações. Foram feitas atividades de produção e textos, “contação” de histórias, elaboração de ilustrações, produção de materiais experimentais, jogos, criação de Blogs, atividades com mapas e outras. Inseridos nos diferentes grupos de formação, desenvolveram ações que resultaram em recursos didáticos diversificados sobre questões culturais e linguísticas.

Acreditamos que foram criadas as condições para ampliar a experiência dos sujeitos, conforme Vigotski (2009), necessário “caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Em suas rotinas, nas Terras Indígenas as crianças brincam, reproduzem e criam jogos, passeiam, tomam banho nos rios, nas enxurradas, na chuva, ouvem músicas que tocam nos rádios e celulares, jogam e assistem partidas de futebol, acompanham e ajudam os adultos nas atividades de trabalho. Há momentos em que ouvem histórias, participam de festas, das celebrações religiosas, se inserem na fabricação e venda de artesanato, assistem televisão, participam das assembleias comunitárias, fabricam e adaptam brinquedos, cuidam dos irmãos e primos mais novos, ajudam a família nos afazeres domésticos e frequentam a escola. Estas vivências as inserem no mundo cultural promovendo inúmeras aprendizagens e experiências.

Vigotski (2009) ao se referir a aprendizagem desde a infância, afirma não haver sentido em ensinar o que a criança já aprende em seu cotidiano, de modo espontâneo. É papel da escola, conhecer profundamente e refletir sobre a realidade da criança para apresentar e disponibilizar possibilidades de ampliação de suas vivências.

As discussões, que permearam a formação com os Xetá, possibilitaram a compreensão de que se nos planejamentos educativos os recursos didáticos forem previamente selecionados de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos, o educando terá acesso a um repertório de conhecimento amplo, diferente de seu cotidiano. Por exemplo, ao entrar em contato, nas práticas pedagógicas, com gêneros textuais diversificados que vão desde as narrativas tradicionais, aos expoentes universais da literatura infantil, da poesia, do teatro, das artes plásticas, da dança etc., amplia-se o acesso a diferentes linguagens, ideias, lugares, formas e conteúdo que possibilitam aos indivíduos, conhecer, imaginar, criar e avançar para além do que está em seu cotidiano, potencializando e estimulando sua imaginação e seus sentimentos estéticos.

Desta forma, durante o trabalho com os Xetá, além das narrativas e conhecimentos socioculturais, foram revitalizadas músicas tradicionais da etnia. Os educadores indígenas em formação, com suas lideranças, se organizaram, sistematizaram e cantaram cantos dos quais se lembravam e que tinham ouvido dos mais velhos. Destacou-se nas Oficinas pedagógicas, o *canto do urubu* que é cerimonial, cantado pelos homens, em momento específico do dia.

Nesse sentido os conhecimentos indígenas, a literatura, a música, a dança e outras linguagens humanas tem um grande valor educativo. “Os sentimentos estéticos são as vivências produzidas por algo encantador. Sua forma mais típica e elaborada aparece quando se vivenciam as obras de arte. Se desenvolvem ao mesmo tempo em que se desenvolve a arte. Por exemplo, a música desperta em nós o sentimento musical” (BLAGADONEZHINA, 1969, p. 369).

Nessa perspectiva participativa de auto formação, onde os sujeitos assumem maiores responsabilidades em seu processo formativo, a educação escolar ocorre de forma significativa promovendo o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual individual e do grupo.

Nas intervenções pedagógicas do projeto de formação partiu-se das tradições, e daquilo que os Xetá vivenciam na atualidade, do que sabem, do que tem sentido e faz parte de suas vivências, como a situação linguística da aldeia, as situações de trabalho dos adultos e jovens, as brincadeiras das crianças, os cantos e narrativas sagradas, sua organização e lutas políticas atuais pelo território e como têm feito a gestão sociocultural, desde o momento em que foram expulsos de seus territórios tradicionais. Estes temas foram eleitos pelos Xetá como os mais relevantes para as atividades de formação.

Nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento humano e a educação são fenômenos que caminham juntos. É pela educação sistematizada que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos produzidos/acumulados historicamente. Toda a produção de conhecimento humano só é possível devido às experiências das gerações anteriores, que sempre servirão de ponto inicial da produção de novos conhecimentos. A partir da apropriação das objetivações existentes é que os seres humanos se desenvolverão e se humanizarão.

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p 284).

Não existiria cultura humana se não houvesse processo de acumulação e transmissão do patrimônio cultural às novas gerações, todavia as características culturais não são transmitidas as gerações seguintes de maneira atemporal e imutável, ou seja, elas variam de acordo com as condições objetivas de cada tempo e espaço. Conforme Luria,

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não é o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (LURIA, 1991, p. 73, grifos do autor)

Nesse sentido, o domínio da linguagem escrita é fator relevante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sendo o homem considerado um ser em movimento com características biológicas, sociais e culturais, que necessita ser humanizado e os saberes escolares tem grande contribuição nesse processo.

A escola que tem como função ajudar a organizar a vida, se torna instituição privilegiada capaz de disponibilizar os conhecimentos humanos de forma intencional e sistematizada para o aprendizado de todos. A formação escolar contribui com a humanização a medida que disponibiliza a todos o acesso a novos conhecimentos potencializando os conhecimentos tradicionais elaborados pelos grupos culturais.

Conhecimentos indígenas no processo formativo de educadores

Em uma sociedade de classes em que milhares de pessoas são submetidas a precárias condições de vida e trabalhos físicos grosseiros, as intervenções pedagógicas humanizadoras são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos). É necessário que os encaminhamentos teórico-metodológicos dos professores expressem a ideia de capacidade plena dos educandos em seu processo de aprendizagem.

Nesta sociedade, majoritariamente, os programas de rádio, novelas, programas de auditório, telejornais e filmes mercadológicos, priorizam o sensacionalismo, a violência, a erotização, as agressões verbais, disputas, assassinatos, sequestros, linguagem vulgar e empobrecida, aos quais telespectadores de todas as idades, inclusive crianças, são expostos diariamente

Conforme Chaves (2011), o papel da escola, para a Teoria Histórico-Cultural, não pode ser o de reproduzir a pobreza material e intelectual à qual grande parte da humanidade está submetida. Muitas vezes a criança, de tanto ouvir os *hits* que tocam insistentemente nos rádios, chega à escola reproduzindo-os. Nessa situação, destaca-se a formação do educador, que precisa, sabiamente, atribuir valor à criança e, ao mesmo tempo, apresentar-lhe outras possibilidades de cantos e danças.

As *vivências* das crianças indígenas na escola podem contemplar recursos didáticos amplos e diversificados, tais como narrativas orais, cantos, mitos, documentários, textos informativos e outros. As atividades de ensino devem possibilitar o conhecimento das diferentes linguagens, a expressão e criatividade da criança e jovens.

Na formação com os Xetá, tendo como conteúdo os conhecimentos indígenas, selecionados, sistematizados e apresentados pelo grupo étnico nas oficinas (cantos, narrativas, mitos, pintura corporal, objetos) foram elaborados livretos, registro de vocabulário, textos informativos em diferentes gêneros e ilustrações, que passaram a compor o acervo de materiais diversificados que podem ser utilizados e ampliados pelos grupos familiares Xetá na continuidade de suas ações de revitalização cultural.

Entre os grupos indígenas existem os etnoconhecimentos, hábitos, condutas, baseados nas tradições sendo essencial valorizar o que a criança sabe, considerar os elementos da cultura como fonte para a elaboração dos materiais didáticos. O registro da memória dos mais velhos, por exemplo, compõe um rico e diversificado acervo de conhecimentos de gerações (conhecimento humanamente produzido e acumulado), com inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico.

Embora os grupos indígenas tenham formas específicas de produzir e disseminar seus conhecimentos reorganizando dinamicamente suas culturas e, mesmo identificando que suas instituições nativas tenham formas singulares de responder aos acontecimentos por eles vivenciados no seu cotidiano e nas relações que estabelecem com a sociedade envolvente, as pressões sociais advindas do modo de operar do sistema capitalista sobre suas terras e organizações socioculturais levam à perda ou desvalorização de muitos dos seus conhecimentos. Exemplo disso são as línguas indígenas que não são mais faladas em muitas das aldeias. Nesse sentido, a escola bilíngue tem papel fundamental em ajudá-los a manter, reproduzir e dar vida a suas tradições.

Quando as redes de transmissão nativas estão comprometidas pelas dinâmicas da sociedade de mercado, os jovens tendem a pensar que as ideias dos velhos indígenas, suas formas de alimentação, curas e trabalho, são antigas, ultrapassadas, e que suas experiências de vida, os conhecimentos milenares do qual são depositários tem pouco valor, não lhes sendo úteis para a vida moderna. É imprescindível para a escola, situada em Terras Indígenas, reconhecer e dinamizar as heranças culturais presentes nas práticas sociais cotidianas das comunidades e apresentar parte delas como conteúdos escolares.

Além dos conhecimentos tradicionais que foram amplamente valorizados na formação, é fundamental que os professores indígenas participem de formações acadêmicas que compreendam não apenas cursos e palestras, mas também a pesquisa, a participação em Grupos de Estudos que favorecem as discussões e problematizações de temas eleitos pelos próprios professores. A formação inicial e continuada contribuirá na reestruturação do

currículo escolar da escola indígena, na elaboração de materiais diferenciados e planejamentos bilíngues com maior inserção dos Xetá.

As formações atuam no sentido de potencializar os estudos e pesquisas, promovendo maior compreensão e comprometimento com a educação escolar por parte das lideranças, professores indígenas e comunidades. Sendo sociedades cuja organização sociocultural pautasse na oralidade, enfrentam maiores dificuldades no uso cotidiano da escrita, sendo este um dos grandes desafios das escolas indígenas.

Segundo Ong (1998), a escrita amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem e contribui com a reestruturação do pensamento.

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais, é de certo modo, analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém, não “estudam” (ONG, 1998, p. 17).

No Paraná, os povos indígenas das diferentes etnias têm a escola como uma instituição relevante em seu cotidiano (FAUSTINO, 2006). Buscam-na para aprender novos conhecimentos e a língua portuguesa, caso principalmente das comunidades que só falam a língua indígena. Com a disponibilidade do ensino médio na própria aldeia, a oferta do magistério indígena e a política de ingresso diferenciado nas universidades (NOVAK, 2014), há o incremento da formação de professores indígenas e maior presença das culturas e línguas indígenas na escola. Este ano tivemos a informação de a língua Xetá foi inserida no currículo da escola, oportunizando as crianças a aprendizagem de sua própria língua.

Formando educadores Xetá

O processo de formação de professores Xetá é extremamente complexo em decorrência do histórico de perda dos territórios e exclusão social que vivenciam desde os anos de 1950 ou antes ainda (MOTA, 2013) quando seus territórios começaram a ser ameaçados e invadidos. Expropriados de suas terras, os Xetá vivem atualmente na Terra Indígena São Jerônimo, localizada no Município de São Jerônimo da Serra/PR juntamente com os índios Kaingang e Guarani. As crianças frequentam a escola da aldeia.

Com o objetivo de contribuir com a formação de educadores e professores Xetá é que houve a proposição dos projetos *Jane Reko Paranhá* e Observatório da Educação Escolar

Indígena no Paraná, com as famílias de São Jerônimo a fim de fortalecer suas práticas culturais.

Com o apoio de pesquisadores, lideranças, professores e gestores da escola indígena Cacique Koféj, foi possível desenvolver atividades com narrativas já registradas (SILVA 1998, 2003, Rodrigues, 2013) e outras recontadas e ampliadas pelos próprios Xetá. No decorrer dos anos de 2012 e 2013, o grupo discutiu as narrativas, ilustrou-as e preparou materiais didáticos como fichas de leitura, cartazes, livretos, caixas de pesquisa. Realizou acampamentos na mata para caça, coleta, construção das *tapuy* (casas Xetá tradicionais) preparação de alimentos e contação de histórias junto aos mais novos.

Objetos de uso cotidiano, processos produtivos Xetá e as narrativas como a Água Grande e a História do Fogo, foram a base das atividades de revitalização sociocultural e linguística. A partir delas, com a participação de cerca de cem pessoas da etnia Xetá no Paraná, foram organizadas publicações didáticas como o vocabulário Xetá (RODRIGUES et al, 2013) e a produção *Jané Rekó Paranhá: narrativas Xetá* (FAUSTINO, et al, 2013).

A ação contou com pesquisas prévias, observações de campo, formação de grupos de estudos, realização de cursos, oficinas, visitas a museus, bibliotecas e seminários, possibilitou, além das atividades de revitalização da língua, a formação de educadores e pesquisadores Xetá, evidenciando que é possível um trabalho educativo em que estejam presentes a ideia de fortalecimento e valorização da cultura indígena e sua identidade étnica, articulado com o desenvolvimento de conhecimentos científicos e técnicos que envolvem a vida dos Xetá na atualidade.

Todas as atividades foram momentos de socialização de conhecimentos e decisões coletivas do grupo Xetá, mediados, organizados e sistematizados pelos integrantes do Projeto. Ao todo foram realizados doze encontros, quatro Ateliês Pedagógicos, e três Seminários, que compreenderam estudos, planejamentos, preparação e coleta de narrativas tradicionais, registros e estudos da língua Xetá, intervenções pedagógicas e produção de materiais pedagógico específicos como livros, vocabulário, vídeos e livretos.

A reorganização sociocultural dos Xetá tem passado pela escola desde o momento em que esta etnia, com apoio de parcerias e alianças que estabeleceu com diferentes instituições e pessoas, a partir do início dos anos de 1990, sob a garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada (BRASIL, 1988) luta tanto pelo território expropriado como pelo reconhecimento e valorização cultural.

Com a morte de *Tikuen*, em 2005, não há mais falantes nativos e a língua Xetá não pôde ser documentada em sua totalidade, trabalho que vinha sendo feito por *Tikuen* com o professor Aryon Rodrigues do LALI/UnB, também falecido em 2014.

A escolarização é de extrema relevância neste processo. No decorrer do projeto, identificou-se que, em um grupo de mais de 100 pessoas, vários adultos não tiveram acesso à escola e não tinham adquirido a linguagem escrita. Apenas quatro apresentavam o ensino médio completo, embora houvesse vários jovens matriculados na escola da TI São Jerônimo, a grande maioria nos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2013, com a participação no Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UEM) e outros projetos nos quais se envolvem, os Xetá construíram um espaço educativo específico e diferenciado – chamado por eles de *escolinha* – que coordenam dando continuidade às ações do programa *Jane Reko* desenvolvendo autonomamente algumas ações culturais educativas que envolvem as novas gerações nos estudos sobre cultura e território Xetá.

Nestas ações o grupo Xetá de São Jerônimo se fortaleceu, escolheu seus historiadores, professores e pesquisadores que são as lideranças responsáveis pelos planejamentos de suas próprias formações e da formação de crianças e jovens. O grupo também tem incentivado a frequência de alguns membros às aulas de Educação de Jovens e Adultos existentes na aldeia, acompanhado melhor a formação de jovens no ensino médio e promovido periodicamente, atividades educativas, culturais e linguísticas envolvendo as crianças e os mais velhos.

Considerações finais

Os indígenas Xetá sobreviventes, a partir do momento em que foram expulsos de seu território, na Serra dos Dourados (MOTA, 2013), em meados dos anos de 1950 e tiveram seus grupos familiares exterminados, tem promovido um movimento de resistência pela manutenção da língua e reorganização sociocultural. Há mais de 60 anos tem esperança e lutam pela demarcação de um território onde possam continuar sua existência, desenvolver sua sociabilidade, prestar homenagem aos seus antepassados e projetar o futuro de seus descendentes.

O Programa Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Estadual de Maringá, com apoio da Capes, possibilitou a continuidade das ações desenvolvidas no *Jané Rekó Paranhá* (o contar de nossa existência), Programa Interinstitucional e Multidisciplinar

de Estudos sobre o Povo Xetá no Paraná, com a efetiva participação deste povo indígena em seus processos educativos.

Ampliou-se por parte dos Xetá, a compreensão sobre a atual política de educação escolar indígena com a participação em atividades de estudos, pesquisas, registros, planejamentos e elaboração de materiais didáticos. Foi criado um espaço educativo (feito de madeira e sapé) por iniciativa do próprio grupo, na terra indígena São Jeronimo, Paraná, local em que vive o maior número de famílias Xetá, promovendo o fortalecimento da cultura e criação de uma educação específica e diferenciada.

A experiência com a educação escolar indígena e a formação de educadores, na própria comunidade, envolvendo indígenas que tem diferentes níveis de escolaridade em atividades educativas diversificadas, ampliou as possibilidades de acesso aos conhecimentos universais e da própria cultura, pois muitos dos trabalhos acadêmicos publicados, como teses, dissertações, livros e artigos não lhes era acessível facilmente, haja vista que alguns não eram alfabetizados.

Conforme os fundamentos da Teoria Histórico Cultural, o domínio da linguagem escrita é fator relevante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas ampliando e disponibilizando a todos o acesso ao conhecimento produzido por gerações, de forma sistematizada.

Investigar, estudar, discutir e produzir conhecimentos novos permitiu aos Xetá ter maior compreensão sobre o mundo que os rodeia e planejar ações fortalecendo suas lutas. O material publicado com base em fontes de registro linguístico e cursos com os pesquisadores do Laboratório de Línguas (LALI) da UnB possibilitou o acesso desse grupo étnico a leituras em sua língua indígena (RODRIGUES et al, 2013).

Em relação às estratégias de ensino e aprendizagem, os estudos evidenciam ser de muita relevância ao trabalho escolar, a partir daquilo que o grupo já conhecia e do que tinha significado em suas vidas.

Nesse caso, considerou-se que a narrativa sendo uma das importantes linguagens humanas e uma aprimorada forma de comunicação, ao ser disponibilizada a todos de forma oral e escrita, os mobilizou para outros conhecimentos, outras descobertas. Isso se evidenciou com o nível de envolvimento, organização e comprometimento dos Xetá nas atividades desenvolvidas.

Neste sentido, pensar a educação escolar e seu ensino exige definir uma teoria que explique os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, bem como explicita sua postura e entendimento frente à realidade.

As teorias orientam na gestão, planejamento, formação de professores, escolha de conteúdo, materiais didáticos, relação com a comunidade e práticas pedagógicas presentes nas instituições educativas. A Teoria Histórico Cultural tem como princípios fundamentais o coletivismo, a participação, a construção da emancipação e a atitude humanizadora em relação a todos.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. C. D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**. Brasília, v.14, n.63, jul./set. 1994.

BLAGONADEZHINA, L. V.; Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. N. et al. **Psicologia**. Mexico: GRIJALBO, 1969.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 de nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7BF2B332-7B8F-44A5-9F2A-282D5E57FB24%7D_2educacaoindividuenabrasil.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M.(Org). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra os povos indígenas no Brasil**. Relatório 2006-2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ext/especiais/2008/04/parte1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DESHERIEV, Y. D. Progreso social y sociolingüística. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**. v. XXXVI, n. 1, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a política de educação escolar indígena. **Cadernos Educação Básica**. Serie Institucional 2. Brasília: MEC/SEF, 1993. p. 22.

GOVERNO DO PARANÁ. **Estratégia de participação dos povos indígenas no projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná**. (SEPL, SEAB, SEED, SESA). Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 41, p. 188-208, 2011.

FAUSTINO, R. C. CHAVES, Marta; et al. (Org.). **Jané Rekó Paranhá: narrativas Xetá**. Maringá: Eduem, 2013, p. 80.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. vol I.

MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1924)**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 301.

MOTA, L. T. **Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840-1920**. Maringá: Eduem, 2013.

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOGUEIRA, S. M. de A. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para Indígenas nos anos de 1990 e a Experiência do Paraná: Estudo das Ações da Universidade Estadual de Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papius, 1998.

PARANÁ. Instituto de Terras Cartografia e Geociências. **Presença Indígena no Estado do Paraná**. (Mapa) 2009. Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Mapas_ITCG/PDF/presenca_indigena_parana_A1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Boletim: **Resultados do Censo Escolar**. Educação Indígena no Paraná 2013. Curitiba, n. 8, out. 2014.

RODRIGUES, A. Dall'Igna.; et al. **Vocabulário ilustrado Xetá: Nané paranuhá hajkã pahá hatánitej**. Maringá: Eduem, 2013, 113p.

SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental? Curitiba: **Caderno Pedagógico**, nº 2, APP, 1999 - p. 21-29.

SILVA, C. L. da. **Sobreviventes do extermínio**: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, C. L. da. **Em busca da sociedade perdida**: o trabalho da memória Xetá. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

UNESCO/OREALC. Educação intercultural bilíngue. In. ____ Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe. **VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação**: Documento de Trabalho. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. TRad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. Se. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

Agradecimentos: À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao MINC – Ministério da Cultura pelo apoio através do Edital Pró-Cultura, que possibilitou a realização da pesquisa e publicação de materiais didáticos Xetá.

Como referenciar este artigo

FAUSTINO, Rosangela Celia.; MENEZES, Maria Christine Berdusco.; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Políticas de inclusão e formação de educadores indígenas Xetá no Paraná: aprendizagem e revitalização cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.1, p. 303-321, jan./abr., 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10744

Submetido em: 30/11/2017

Aprovado em: 29/03/2018