



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

**Campus de Araguaína**

**Laboratório de Línguas Indígenas**

**PROJETO DE PESQUISA**

**Livro de Alfabetização Apinajé**

**Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque**

**Araguaína, 2009**

## **I-Introdução**

O Projeto do Livro de Alfabetização Apinajé com primeira Língua faz parte de um convênio entre o Campus Universitário de Araguaína, UFT/ SEDUC, através da Coordenação de Educação Indígena e do Departamento de Educação Indígena da FUNAI/Araguaína, firmado pelas duas instituições. Será executado nas escolas das aldeias Mariazinha e São José, de forma alternada, nas suas várias etapas.

O referido projeto surgiu a partir de uma proposta dos professores Apinayé, que atuam nas escolas dessas comunidades, no sentido de adquirir a língua indígena nas suas modalidades oral e escrita, como primeira língua, para minimizar as dificuldades que os professores e alunos indígenas possuem em relação à escrita ortográfica da língua Apinajé, bem como na elaboração do material didático pelos próprios professores Apinayé, contribuindo para a revitalização e manutenção da língua indígena, como primeira língua a ser adquirida pelos membros da comunidade, levando em consideração aos aspectos socioculturais dos povos Apinayé, mas ao mesmo tempo poder utilizar a língua portuguesa nas interações intergrupos e na escola.

O projeto abrange as ações relacionadas à oferta de oficinas em língua materna, através da participação efetiva do projeto junto às comunidades Apinayé, com ênfase na aquisição da língua materna, bem como o uso nas interações intragrupos. Portanto, a aquisição da Língua Indígena em contexto de imersão oportuniza ao aluno, além do conhecimento da língua, a vivência da cultura desses povos nas escolas de suas aldeias.

Segundo Grupioni (2003, p. 16), há um consenso no campo educacional indígena de que cada comunidade deve encontrar entre seus próprios membros aqueles que se tornarão professores da escola local. Pode-se afirmar que esta questão encontrou acolhida na legislação que trata da educação escolar indígena no Brasil, que apresenta, inclusive, um elevado grau de detalhamento sobre esse tema.

As Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), em consonância com a nova Constituição Brasileira, afirmam que Educação Escolar Indígena dever ser intercultural, bilíngüe e diferenciada; levando em consideração a situação sociolingüística, assim como o momento histórico e as atuais implicações de

caráter psicolingüístico que fazem com que a educação escolar indígena seja necessariamente bilíngüe.

Esse mesmo documento (1993, p. 11) afirma que, levando em consideração a situação heterogênea das sociedades indígenas em relação ao uso da língua materna e do português, cada povo tem:

O direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento e a reelaboração dinâmica do conhecimento da língua materna; e adquirir, na escola, o português como segunda língua, em suas modalidades orais e escritas, nos registros formal e informal.

Apesar disso, de forma geral, a Educação Escolar Indígena em nosso país, ao longo do período de contato com a sociedade envolvente, ainda vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses das comunidades indígenas, pregando uma prática pedagógica opressora como forma de domínio e submissão cultural dos povos indígenas, com ênfase tanto na religião como na economia.

De acordo com Monserrat (1994, p. 11), foi predominante até bem pouco tempo e ainda perdura, em muitos casos, a situação em que não-índios, ou índios de etnias distintas da dos alunos, atuam como professores de crianças em escolas de aldeias. Neste caso, a língua utilizada no ensino é o português, e os currículos e materiais empregados são os dos não-indígenas. Os resultados negativos sob qualquer ponto de vista, seja o psicológico, o cultural, ou o da deficiência do aprendizado são subjacentes e conhecidos das comunidades.

Há outros casos em que a educação escolar infantil nas aldeias vem sendo conduzida na língua materna do grupo, por professores da mesma etnia de seus alunos. Porém, muitos desses professores não têm formação específica para o magistério e não dispõem de materiais didático-pedagógicos adequados ou suficientes. Assim sendo, são obrigados a se restringirem, na maioria das vezes de forma precária, às primeiras etapas da alfabetização e aos rudimentos da aritmética (MONSERRAT, 1994, p. 11).

De modo geral, para Grupioni (2003, p. 14), os processos de formação têm por objetivo possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos

contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

Segundo os PCN (2005, p. 21), a atual LDB deixa bem claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.

Isto se confirma com o texto da Lei nº 10.172, de 9/01/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta Lei estabelece que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer concomitante à sua própria escolarização. O referido texto afirma que:

A educação escolar bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condição de pesquisas de caráter antropológicos visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (PCN, 2005, p. 31)

Segundo o PNE, a meta de número 16, que trata da formação de professores e de profissionais indígenas, estabelece e assegura a qualidade de programas contínuos de formação sistemática de professores indígenas, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem à alfabetização, à construção coletiva do conhecimento na escola e à valorização do patrimônio cultural da população indígena atendida (PCN, 2005, p. 33).

De acordo com Mattos (1958), a história da educação escolar no Brasil iniciou-se em 1549, com os jesuítas que aqui vieram com os propósitos de converter os índios à fé católica pela catequese e instrução. Segundo o autor, fato é que a política colonizadora de D. João III tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos através de educação escolar. Após a instalação na Bahia, em 1549, da primeira escola de ler e escrever destinada às crianças, a ação educativa dos jesuítas se multiplicou através da abertura dessas escolas nas Capitâneas de São Vicente, Espírito Santo, Pernambuco, outras na Bahia e pela fundação de colégios e seminários.

Assim, conforme nos informa Ghiraldelli Jr. (2001, p. 2), a educação de cunho religioso-católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. Assim, as diretrizes educacionais dos jesuítas, continuaram a influenciar os educadores brasileiros mesmo após a expulsão da Companhia de Jesuítas no Brasil, em 1759.

Para Mattos (1958), a catequese e a instrução dos indígenas, que inicialmente constituíam os objetivos dos jesuítas, foram paulatinamente substituídas pela educação da elite. Isso pode ser explicado pelo caráter instrumental da catequese e da instrução, pela formação e concepção filosófica dos primeiros educadores e também pela estrutura econômica e social vigente, que se fundamentava na monocultura latifundiária cujo modo de produção baseava-se na exploração do trabalho escravo em favor do ócio dos donos da terra; um ensino baseado na cultura européia, desligado da realidade da colônia e, portanto, bem próprio e próximo das classes dominantes. A expulsão dos jesuítas em 1759, quando então se consolidava a colonização no Brasil, afeta menos a educação popular do que a educação de elite. Assim a expulsão dos jesuítas do país, culmina com as reformas compreendidas pelo Marquês de Pombal.

Segundo Melatti (1977), com o advento da República, surgiram vários documentos referentes às questões indígenas produzidos no período colonial. Dentre tais documentos, estavam “diretórios dos índios e apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Brasil”. O primeiro documento, datado do século XVIII, da época do Marquês de Pombal, que, segundo Mellati (1977), já afirmava que cada aldeamento possuía duas escolas para meninos e meninas separadamente, com objetivo de ensino da língua portuguesa.

Já o segundo, de acordo com Vale (1995), de autoria de José Bonifácio de Andrade e Silva, foi apresentado à Assembléia Constituinte, mas não aparece na constituição outorgada pelo Imperador. Entre as solicitações que constavam no documento, estavam as recomendações dos missionários relativas à língua e aos costumes dos índios para evitar os erros anteriormente cometidos.

Melatti (1977) afirma que, com o advento da República, após a separação da igreja do estado, o governo não se preocupou em dar continuidade ao trabalho dos missionários junto às comunidades indígenas, porém não impediu as ações deles nas aldeias. Assim, não só os católicos como os evangélicos expandiram seus trabalhos nos grupos indígenas, atingindo quase todos os pontos do Brasil. As missões evangélicas passaram a desenvolver uma ação missionária mais agressiva nas diversas comunidades indígenas na tentativa da conversão religiosa.

Silva e Azevedo (1995, p. 150) afirmam que até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu:

A cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna e atribuiu competência às Assembléias Legislativas das Províncias para promover cumulativamente com as Assembléias de Governos Gerais (a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias).

Segundo Melatti (1977), com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob direção do Marechal Cândido Rondon, um novo tipo de política indigenista foi estabelecido no Brasil. Ficou vedado o desmembramento da família indígena, mesmo para fins de educação e catequese de seus filhos. A escola, quando havia, funcionava no posto indígena, mas a educação escolar era ministrada em língua portuguesa.

Assim, durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº

58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula.

A chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), ao Brasil nesse período (em 1956) de acordo com Silva e Azevedo (1995, p. 152), transformou o quadro apenas em seus aspectos superficiais, uma vez que não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados “*in vitro*”. Em tais circunstâncias, as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. Além disso, ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a de documentação desses fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos “riscos iminentes de desaparecimento das línguas”.

Segundo Vale (1995, p. 8), para implementar a educação escolar bilíngüe preceituada em portaria, a FUNAI firma convênio de parceria com o *Summer Institute of Linguistics* com sede nos Estados Unidos da América. Os primeiros povos indígenas brasileiros contemplados com o projeto foram os Kaingang, Maxacali, Xavante, Karajá e Guajajara, habitantes nas regiões Sul, Sudeste, Centro Oeste, Norte e Nordeste.

Assim, Segundo o Relatório Geral do SIL (1956) sobre educação bicultural, a educação escolar bilíngüe entre os índios do Norte de Goiás, hoje, Tocantins, teve início em 1972 com os Karajá, posteriormente com os Apinayé; embora o contato dos membros do SIL com os Karajá e Apinayé, tenha se dado em 1958 e 1959.

Naquela época, segundo Vale (1995), o programa desenvolvido pelos professores indígenas abrangia as seguintes disciplinas: pré-escrita, pré-leitura, matemática, estudos sociais, português oral, língua Karajá e atividade diversificada (de acordo com os padrões da cultura Karajá). Já os conteúdos referentes à língua portuguesa escrita eram de responsabilidade dos professores não-índios.

Conforme explica a mesma autora, tal currículo perdurou por muitos anos entre os Karajá, ou seja, de 1972 a 1987. Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira que assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, conforme está no Capítulo III, artigos 210 e 215 dessa Lei.

Vale (1995) afirma que antes da tramitação no Congresso Nacional da Constituição de 1988, a FUNAI-Brasília definiu em 1987, uma política de atendimento à educação

escolar para os povos indígenas. Em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia, Superintendência Executiva Regional, elaborou e implantou um programa voltado para educação escolar, com ênfase na preparação e atualização dos professores atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e Apinayé, dando especial atenção ao professor indígena.

No Estado do Tocantins, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas foram tomadas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, da Educação para as comunidades indígenas, que prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:

Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas.

Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.

Conforme já relatamos, durante o período do SPI (1910-1967) e depois com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação escolar sempre foi promovida em língua portuguesa. Medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só foram tomadas em 1966, com o decreto do Presidente da República, nº 58.824, de 14 de julho, que promulga a Convenção 107 sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes. Esta convenção fora adotada em Genebra, em 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e anexada ao decreto presidencial que prescreve sua execução e cumprimento na íntegra.

## **II – revisão teórica**

A educação escolar indígena em nosso país começa a se efetivar a partir da década de setenta, quando iniciam os movimentos não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos. O Estatuto do

Índio, Lei 6001/73, consubstancia medidas nesse sentido, preceituando no seu título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Vale (1995) chama atenção para o fato de que, antes do Estatuto do Índio ser estabelecido, em 1973, a FUNAI, pela portaria 75n/72 prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:

a) A educação dos grupos indígenas com problemas da barreira lingüística será bilíngüe.

b) Só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar.

Com a promulgação da Constituição brasileira em 1988, a educação indígena passou a ser vista de forma positiva, assegurando, assim, aos povos indígenas, o direito à educação escolar diferenciada. Portanto, foi muito importante para esses povos o fato de a Constituição brasileira ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Esse direito vem sendo regulamentado gradativamente para assegurar não só a evidência física destes povos, mas também a manutenção da língua e da cultura indígena em suas comunidades, possibilitando o resgate de seus grupos étnicos e culturais.

Ainda, de acordo com os PCN (2002, p. 19), as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos, e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Em se comparando com algumas décadas anteriores, trata-

se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI) (1998, p. 34), os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dêem acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normalização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando representadas em suas particularidades.

Para o RCNEI (1998, p. 35), parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, a implementação desses avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental, ainda são temidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica). Mas, de certa forma, há caminhos seguros que vêm sendo trilhados pela atuação conjunta dos grupos indígenas e assessores não-índios ligados à organização da sociedade civil e universidades. Essas experiências são vivenciadas tanto na forma de escolas com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas, quanto na forma de encontros regionais e nacionais de professores indígenas.

Ainda segundo o referido parecer (nº 14/99, p. 44), ao observarmos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos empregatícios e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre esta questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, via de regra, não se adaptam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais

aos povos indígenas. Grande parte das escolas indígenas foram criadas pela FUNAI e não contam com o reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretários estaduais e municipais de educação que, nos últimos anos, também passaram a criar escolas em áreas indígenas. Há, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada, seja por organizações não-governamentais ou confessionais. Algumas foram criadas por iniciativa das próprias comunidades indígenas.

De acordo com o PCN (2002, p. 14), além do reconhecimento do direito dos povos indígenas de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de impressão dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Assim, a escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos. O texto constitucional no seu capítulo III da Educação – seção I assegura que:

Art 210 – 1 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.

2 – 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.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, são estabelecidas normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância porque trata de toda a educação do País. Assim, a atual LDB substitui a Lei nº 5.692/71 e dispositivos da Lei nº 4.024/61, que

tratavam da educação. Porém, no que se refere à Educação Escola Indígena, a antiga LDB nada contemplava.

Para os PCN (2002, p. 21), a educação escolar para os povos indígenas é citada em dois momentos. Ela aparece na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este seja ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A outra menção se dá nos artigos 78 e 79 dos “Dispositivos Gerais” da Constituição Federal, preconizam que:

É dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 36), a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas afirma que os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a forma de capacitar seus docentes e administradores. Prevê, ainda, que quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educativos serão efetuados na língua materna, incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para os domínios da língua oficial do país. Afirma que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade àquele que é oferecido ao restante da população e, ainda, que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

Atualmente, há escolas em várias comunidades indígenas como instituição integrada ao dia-a-dia desses povos, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural.

A luta pela inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino no Brasil ainda é muito recente e ainda se encontra num lento processo de construção, enfrentando

dificuldades e buscando soluções condizentes com o direito constitucional, que é de uma educação diferenciada, específica e de qualidade.

O RCNEI (1998, p. 39) apresenta alguns fatores responsáveis por este quadro de dificuldades:

- a) Em primeiro lugar, a persistência de uma política pública homogeneizada que não atinge somente a educação escolar indígena. Fomentar essa área exige investimentos em capacitação dos técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com qualidade necessária.
- b) Apesar do crescente esforço de algumas Secretarias de Educação de criarem instâncias específicas incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representam, as experiências não têm ainda tempo de maturação suficiente para apresentarem resultados de uma avaliação qualitativa. Da mesma forma, a dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, ainda que já exista, não cobre todas as demandas e carências escolares e de formação de professores e precisa ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através dos seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada.

Já para o aspecto administrativo das escolas indígenas, o RCNEI (1998, p. 39) ressalta a necessidade de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das Secretarias de Educação sejam revistos a partir dos princípios da educação escolar indígena. Assim, são prioridades decorrentes das especificidades dessas escolas a formação de professores índios e a conseqüente construção de currículos diferenciados, a definição de calendários escolares contextualizados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena, a produção de material pedagógico, a adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas práticas pedagógicas indígenas.

No aspecto relacionado aos professores índios, vale ressaltar que grande parte não possui formação convencional de magistério. Enquanto isso, os professores não-índios que

atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimento sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorção no processo ou impedindo o desenvolvimento de proposta de educação intercultural.

É importante ressaltar que só recentemente os sistemas de ensino iniciaram a elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para produção de material didático.

Com relação ao vínculo empregatício dos professores, pode-se constatar uma situação bastante diversificada. Conforme o RCNEI (1998, p. 42), existem aqueles que são contratados pelos sistemas de ensino municipais e estaduais, e aqueles que lecionam sem vínculo empregatício ou que são mantidos por missões religiosas. Em se tratando de percentual, os professores indígenas respondem por 76,5% do total dos professores, enquanto os não-índios correspondem a 23,5%. Há diferenças marcantes entre as regiões: assim, enquanto na região Norte, os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na região Sul eles são menos da metade dos professores em sala de aula, correspondendo a 46,2%, como podemos observar no anexo 16.

As informações aqui apresentadas foram extraídas do Censo escolar MEC (1999). Segundo o PCN (2005, p. 91), o referido censo teve como objetivo coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas de todo o país. O MEC, por meio do INEPE da SEF, enviou um questionário específico para as secretarias estaduais de educação com a finalidade de coletar informações sobre o funcionamento das escolas indígenas. Este foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características e o funcionamento das escolas indígenas no Brasil.

De acordo com os dados do Censo, em 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas no Brasil. Com exceção dos estados do Piauí e Rio Grande do Norte, que não possuem população indígena. Ainda de acordo com o censo, em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8% do total das escolas indígenas no país, enquanto 42,7% são estaduais.

Esse mesmo censo revela que os professores indígenas apresentam uma grande heterogeneidade nos níveis de formação: sendo que 28,2% ainda não concluíram o ensino fundamental; 24,8% possuem o ensino fundamental completo; 4,5% possuem ensino médio

completo; 23,4% possuem ensino médio com magistério; 17,6% possuem ensino médio com magistério indígena e 1,5% têm ensino superior. Essas proporções variam de região para região e de Estado para Estado, mas revelam, no seu conjunto, a necessidade de implementação de políticas específicas que permitam que esses professores indígenas possam progredir em termos de seu nível de escolarização e formação profissional.

Nas últimas décadas, em todo o país, surgiram várias experiências de formação de professores indígenas. Para os PCN (2005, p. 103), algumas já contam com muitos anos, outras estão no início do processo: as mais antigas tiveram a origem fora do aparelho do Estado e hoje são reconhecidas como experiências que se tornaram referências para a política nacional de formação de professores indígenas. As experiências governamentais, por sua vez, são mais recentes, mas já apresentam resultados na qualificação e titulação do professorado indígena.

De acordo com os PCN (2005, p. 104), os percentuais de formação de professores indígenas vêm crescendo significativamente, refletindo nos resultados de políticas específicas de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como de programas desenvolvidos por organizações não-governamentais, que têm possibilitado que professores indígenas completem sua escolarização e recebam uma formação específica em magistério indígena, conforme dados quantitativos de professores índios e não-índios, por Estado da Federação.

O Censo Escolar Indígena do MEC de 1999 mostrou haver, nas 1.392 escolas recenseadas, 93.037 estudantes indígenas. A maioria destes estudantes, 80,6% do total, estão no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. No Ensino Médio apenas 1,0% e, na Educação de Jovens e Adultos, 3,2% (Anexos 17 e 18).

De acordo com os PCN (2002, p. 115), a concentração dos estudantes indígenas nas três primeiras séries do ensino fundamental tem várias explicações. Uma delas é que o ensino, em boa parte das escolas indígenas, está voltado para alfabetização e para o conhecimento da matemática, não estando organizado em termos de séries e ciclos. Em algumas escolas, os estudantes são divididos em iniciantes, alfabetizados e avançados. Em várias escolas, o ensino se dá de forma multisseriado. Uma outra explicação para a concentração de estudantes nas primeiras séries seria a baixa escolarização dos próprios professores, impedindo uma diversificação e aprofundamentos do nível do ensino nas

escolas indígenas. A pouca formalização do ensino desenvolvido nessas escolas, a falta de materiais e de infra-estrutura também seria uma explicação para essa concentração, uma vez que muitas escolas indígenas só agora começam a ser regularizadas e, assim, ingressam nos sistemas de ensino.

Em conformidade com os PCN (2005, p. 115), uma maior formação para os professores indígenas, materiais didáticos, ensino na língua materna, calendários adaptados às atividades econômicas e preservação dos rituais das comunidades contribuirão de forma significativa para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes indígenas.

De acordo com relatório da FUNAI-ADR-Araguaína (2005), hoje o Estado do Tocantins possui uma população indígena de 10.756 pessoas, distribuídas em 6 etnias assim denominadas: Karajá da Ilha do Bananal (2.004 indígenas), Javaé da Ilha (1.300 indígenas), Krahô (2.164 indígenas), Apinayé (1667 indígenas); Xerente (3.224 indígenas) e Karajá-Xambioá (397 indígenas).

As pesquisas mais recentes indicam que existem atualmente entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas brasileiras, constituindo cerca de 218 grupos distintos e muitos deles preservam suas línguas e tradições; não há informações sobre os índios urbanizados (PCN, 2005, p. 9).

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade dificultam a implementação de uma política educacional adequada, sendo de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Segundo PCN (2005, p. 45), só dessa forma se poderá assegurar, não apenas a sobrevivência física, mas também, étnica dos povos indígenas, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Em 1989 foi feito um levantamento sociolingüístico dos diferentes povos indígenas do então Estado de Goiás. Braggio (1992b, p. 2), diz que a fim de verificar o estado lingüístico das comunidades indígenas e, a partir dos dados obtidos, atuar nos seus programas educacionais, foram pesquisados os seguintes povos: Krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados “Tapuia”, nas comunidades de Manoel Alves pequeno, Mariazinha, Santa Isabel do Morro, Canoanã, Porteira, Carretão e

Cachoeira. A pesquisa foi realizada por Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor de Etnolingüística do Museu Antropológico e por duas educadores e uma antropóloga da FUNAI local.

De cada comunidade, foram selecionados proporcionalmente, segundo a autora supracitada, (1992a, p. 2), vinte por cento (20%) da população (com exceção dos Avá-Canoeiro cuja população total (9 membros, na época) foi contactada na aldeia dos Javaé. A pesquisa contou com a participação de 431 informantes assim distribuídos: 113 Karajá, 79 Javaé, 89 Xerente, 68 Krahô, 48 Apinayé e 25 Tapuia.

Braggio (1992b, p.2) afirma que, em 1989, todos esses povos eram atendidos por 34 escolas. A população atendida era de 1.379 alunos, embora 1.947 estivessem em idade escolar, havendo um total de 77 professores. Com exceção dos Avá-canoeiro e dos Tapuias, todas já contavam com escolas bilíngües.

Os Karajá para Braggio (ibid., p.2) são os que mais possuem material escrito na própria língua e também são os que possuem escolas bilíngües há mais tempo. Os Krahô, por exemplo, têm utilizado uma cartilha feita para os Canela, do Maranhão, o que tem acarretado problemas na comunidade. Com poucas exceções, os materiais escritos foram elaborados pelos membros do *Summer Institute of Linguistics*. Naquela época a maioria das escolas atendia da alfabetização à 4ª série, embora fosse desejo das comunidades que se ampliasse o atendimento até a 8ª série do ensino fundamental (Anexos 19 e 20).

Nas palavras de Braggio (1992b, p. 6), para que os índios tenham uma educação que reflita os anseios e necessidades das suas comunidades, que esteja colocada no seu contexto cultural, lingüístico, social, político e econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e a análise da realidade sociolingüística das comunidades. Este conhecimento é de importância fundamental, pois fornecerá subsídios para que se possa realmente implementar ou repassar um programa educacional mais adequado a cada comunidade indígena do Estado do Tocantins.

Partindo dessa premissa, as atitudes dos povos indígenas pesquisados, segundo Braggio (1992b, p.6), são altamente favoráveis à educação e à educação bilíngüe em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização da língua indígena. Portanto, dentro dessa perspectiva, o tipo de programa já implementado, ou a ser implementado, importa

não somente no que se refere a suas características lingüísticas, as ideológicas são igualmente relevantes.

Braggio (1992b, p. 57) confirma seu ponto de vista, afirmando que não bastam programas bilíngües transicionais de dois anos. O ideal é que, ao lado da instrução por um período mínimo de quatro anos, seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isto ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita às quatro paredes da sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função na sua forma escrita para a comunidade, aspectos estes ainda restritos no momento atual para as comunidades do Tocantins.

O levantamento sociolingüístico dos povos indígenas de Goiás e Tocantins, realizado por Braggio em 1989 teve fundamental importância para implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, através do convênio tripartite, ocorrido em 1991, entre FUNAI/SEDUC-TO e UFG/GO.

A partir da implantação do Projeto, as políticas Governamentais do Estado do Tocantins, com relação aos povos indígenas, voltadas para os fatores educacionais, têm sido definitivas, não só em relação ao estado lingüístico, mas também em relação à sobrevivência da língua e da cultura dos povos indígenas: visam a uma prática pedagógica que contemple os anseios e desejos dos povos indígenas, entre os quais está o de manutenção das escolas dentro de suas próprias comunidades, para assim garantir que essas escolas tenham professores de sua própria etnia.

Contudo, de acordo com relatório da FUNAI 2001/2002, a maioria das escolas indígenas do Tocantins está funcionando em situação precária. Há a necessidade de construção de mais escolas, além de reforma e de ampliação das já existentes.

Os relatórios da SEDUC/2004 informam que a maioria das aldeias indígenas do Tocantins possuem escolas de 1ª à 4ª série, com o corpo docente formado por professores índios e não-índios (os professores índios atuam nas quatro primeiras séries: alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª séries escolares). Sendo que, nas turmas iniciais, o ensino de leitura e escrita é ministrado em língua materna. A Língua Portuguesa é introduzida a partir da 4ª série, na maioria dos casos, ministrada também por professores indígenas.

Ao longo da convivência com professores indígenas do Estado do Tocantins, pudemos constatar que a língua materna é dominante em todas as escolas. Os professores

índios usam-na para se comunicarem com os alunos nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. Mesmo as atividades de leitura e escrita em português, em todas as séries, são explicadas em língua materna pelo professor índio. Os alunos indígenas preferem a língua materna para produzirem seus textos, inclusive, os alunos que cursam da 4ª série em diante.

### **III – Objetivos**

- 1) Discutir alguns aspectos linguísticos e ortográficos da língua Apinayé, para elaboração do Livro de Alfabetização Apinayé, levando em consideração à ortografia oficial dos textos escritos pelos próprios professores indígenas.
- 2) Analisar o saber transmitido na escola como um saber histórico e culturalmente produzido, pondo-o em diálogo com outros saberes de outras épocas e culturas da sociedade Apinayé.
- 3) Apoiar a dimensão bilíngue/monolíngue do Projeto pedagógico da escola.
- 4) Elaborar e confeccionar, juntamente com os professores indígenas Apinayé, o material didático em sua língua materna, a fim de manter as características específicas da língua indígena na escola.

### **IV – Metodologia**

Na prática pedagógica deste Projeto, o material didático-pedagógico estará sempre em permanente construção, levando em consideração a sistematização do conhecimento sociohistórico, cultural e linguístico das comunidades indígenas envolvidas no projeto.

Assim, a produção do Livro de Alfabetização como primeira Língua será em Apinajé, acerca do saber tradicional dos povos indígenas, despertando na comunidade atitudes positivas em relação à sua língua. Deste forma, outros membros das comunidades também poderão participar na produção do livro, levando em consideração o saber tradicional, que será posteriormente utilizado como material didático nas escolas.

O Projeto será desenvolvido nas aldeias: São José e Mariazinha (PIN Apinayé), num período mínimo de dois anos. A escolha dessas aldeias se deve ao fato de elas possuírem infra-estruturas mais adequadas para o desenvolvimento das ações do projeto.

Todo o material produzido nas comunidades, durante a aplicação das ações do Projeto, será utilizado posteriormente, pelos professores, como suporte didático-pedagógico nas escolas das comunidades em estudo.

Assim, o Projeto está voltado mais especificamente para as atividades didáticas de pronúncia e escrita do Apinajé para os alunos e professores indígenas, relacionado às atividades com questões teóricas, metodológicas e práticas, visando a procurar contribuições para o ensino de pronúncia da língua indígena, que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Portanto, o Projeto está voltado para uma abordagem comparativa entre diferentes propostas de ensino de pronúncia, numa perspectiva de avaliar a adequação de ensino de pronúncia com foco contextualizado e a examinar alguns aspectos da conscientização do falante que sejam facilitadores da auto-correção da produção oral e escrita dos alunos e professores indígenas.

A metodologia utilizada no Projeto será de forma qualitativa para a análise de dados em situação de uso da linguagem: desenho, gravuras, planejamento e execução de projeto de extensão interpretativa; principais métodos investigativos, observação participante; entrevista; análise de registros de materiais audiovisuais.

### **Participantes**

Todos os professores indígenas Apinayé que atuam nas escolas das aldeias São José e Mariazinha, sendo que as etapas dar-se-ão de formas alternadas nas referidas aldeias, através de oficinas pedagógicas para elaboração e confecção do material didático.

### **Método**

O trabalho com os professores indígenas Apinayé será realizado através de:

- 1) duas (02) reuniões para apresentação do projeto aos professores indígenas envolvidos no projeto, bem como à comunidade e às lideranças das aldeias São José e Mariazinha, a fim de que o referido projeto aconteça de forma efetiva, visto que todos os povos indígenas Apinayé, direta ou indiretamente fazem parte do projeto.

2) duas reuniões (02) para discussão dos conteúdos a serem utilizados para a confecção e elaboração do material didático, tais como o sistema alfabético Apinayé, desenhos e gravuras.

3) cinco (05) oficinas pedagógicas para elaboração e confecção do Livro de Alfabetização Apinayé.

O Projeto será executado nas escolas das aldeias Mariazinha e São José, de forma alternada, nas suas várias etapas; e as demais ações serão realizadas, conforme o cronograma do projeto.

### **Análise de dados**

Todos os dados analisados e descritos terão como base na fundamentação teórica da sociolinguística e da educação bilíngüe e intercultural. Nossos dados serão analisados e descritos à luz da análise qualitativa e das interações espontâneas com as professores e sociedade Apinayé.

### **Cronograma de execução**

Ano/Etapas	2009		2010		2011	
Ações do Projeto	2º semestre		1º semestre <sup>1</sup>	2º semestre	1º semestre	2º semestre
Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X	X
Apresentação da proposta nas escolas	X		X			
Coleta de dados			X	X	X	X
Descrição e análise dos dados				X	X	X
Organização dos dados					X	X
Relatório final						X
Publicação do Livro de Alfabetização						X

## V – Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos da situação sociolingüística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs.). *Línguas Jê: estudos vários*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cartilha Apinayé: de A a Z*. Araguaína: Departamento de Educação Indígena da FUNAI-ADR-Araguaína, 2004.

\_\_\_\_\_. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística*. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística*. In: HIRATA-VALE, F. B. M. (Org.). *Anais do IV Seminário Nacional de Literatura e Crítica do II Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. 263 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé*. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *História e geografia Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

\_\_\_\_\_. *Matemática e ciências Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007b. 64 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *Medicina tradicional Apinayé*. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c. (no prelo).

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins: projeto de educação indígena para o Tocantins*. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

\_\_\_\_\_. Situação sociolingüística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992b.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 90960* de 14 de fevereiro de 1985. Presidência da República. Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. *Convenção nº 169 da OIT* sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 1989.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *II Boletim nº 22* de julho de 1982. Brasília.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics*. Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. Brasília, 1956-1977.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 26* de 4 de Fevereiro de 1991, Brasília.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 58.824* de 14 de Julho de 1966. Brasília, p. 27-33,1975.

\_\_\_\_\_. *Parecer Técnico nº 001* de 28 de abril de 1997, Brasília.

\_\_\_\_\_. *Parecer Técnico, nº 2029/76*, Brasília.

\_\_\_\_\_. *Portaria 75/n* de 6 julho de 1972, Brasília.

\_\_\_\_\_. *Programa de educação bilíngüe: Ihkàhhôc to hahakre xá*. Cartilha nº 1, Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades desenvolvidas pelo departamento de educação*, 2000/2001/2002. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Relatório do setor de educação FUNAI/ADR/Araguaína-TO*, 1998.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 1976.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, de 21/03/1992.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 1996.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 2006.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 2007.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral de junho de 2005*. FUNAI/ADR/ Araguaína-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral do setor de educação 2000*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório geral do setor de educação 2001/2002*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Relatório geral do setor de educação 2005*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. (em aberto).

MATTOS, L.A. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico, 1949-1570*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELATTI, Julio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. *Revista de atualidade Indígena*, Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45, 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar Indígena de 1999*. INEP: Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação escolar Indígena, 1993.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SECAD/DEDOC/ CGEEI. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEF. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

MONSERRAT, Ruth. *O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva*. Brasília ano 14, n. 63, jul./set. 1994. (em aberto).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS. *Matriz Curricular, Lei n 9394/96*, da Gerência de Educação Indígena. SEDUC. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Coordenação de educação Indígena*. SEDUC. 1997. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena*. SEDUC. 2004. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2004/2005*. SEDUC. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2004/2006*. SEDUC. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2005*. SEDUC. Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2006*. SEDUC. Palmas-TO.

*no Brasil*. Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 89-129. fev. 2003.

SILVA, Marcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). *A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 149-161, 1995.

TOCANTINS (Estado). *Conselho Estadual de Educação Indígena* de 14 de março de 2005 Palmas – TO.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 2.367 de 14 de março de 2005*. Palmas- TO.

\_\_\_\_\_. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, n. 1.8820 de 15 de Março de 2005, Palmas-TO.

\_\_\_\_\_. *Lei Estadual n. 1.038/98*. Seção VII, art. 52 e 55. Palmas-TO, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei Estadual n. 1.038/98*. Seção VII da educação para Comunidades Indígenas. Palmas-TO, 1998.

VALE, M. S. S. *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista*. Goiânia, 1995, p. 14. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

## **Plano individualizado do aluno indígena bolsista**

**Bolsista:** será selecionado um aluno indígena da UFT, que ingressou através do sistema de cota, matriculado a partir do 2º semestre, que tenha cursado, no mínimo, 1/3 dos créditos totais do curso em que se encontra matriculado e ter um coeficiente de rendimento de 7,0(sete) e ter disponibilidade de tempo para executar as ações do projeto juntamente como coordenador.

### **Objetivos:**

- Incluir o aluno indígena nos projetos de iniciação científica da UFT;
- Introduzir o aluno indígena nas pesquisas sobre a educação escolar indígena bilingue/monolíngue e intercultural.
- Inserir o aluno indígena na participação dos eventos acadêmicos e científicos da UFT.

### **Ações propostas:**

- 1) Leitura e fichamento do material sobre pesquisa em educação escolar indígena;
- 2) Levantar os dados da pesquisa sobre a educação indígena bilíngue e intercultural;
- 3) Descrever os dados da pesquisa sobre educação escolar indígena Apinayé;
- 4) Participação nas visitas técnicas realizadas nas duas aldeias: São José e Mariazinha
- 5) Preparar e auxiliar na coleta de dados – com base nas observações assistemáticas, realizadas durante a pesquisa;
- 6) Preparação dos dados analisados para a produção dos relatórios finais.

### **Metodologia:**

Além das visitas técnicas nas aldeias e da participação nas oficinas, o aluno indígena terá encontros quinzenais com o coordenador do projeto, configurando, assim, num grupo de estudo que se dará durante a execução da pesquisa.

### **Cronograma do aluno indígena**

1º semestre de 2010 – o aluno indígena receberá material para leitura sobre educação escolar indígena bilíngue e intercultural;

2º semestre de 2010 – encontros quinzenais e preparação teórica do aluno indígena. Participação na coleta e análise dos dados.

1º semestre de 2011 - encontros quinzenais e preparação teórica do aluno. Participação na coleta e descrição dos dados.

2º semestre de 2011 - encontros quinzenais e participação do aluno na elaboração e confecção do material didático. Participação na escrita do relatório final.

## **Plano individualizado do aluno não-indígena bolsista**

**Bolsista:** será selecionado um aluno, matriculado a partir do 2º semestre, que tenha cursado, no mínimo, 1/3 dos créditos totais do curso em que se encontra matriculado, possuir um coeficiente de rendimento de 7,0(sete) e ter disponibilidade de tempo para executar as ações do projeto juntamente como coordenador.

### **Objetivos:**

- Incluir o aluno nos projetos de iniciação científica da UFT;
- Incentivar o aluno nas pesquisas sobre educação escolar indígena no Tocantins;
- Proporcionar o aluno na participação dos eventos científicos da UFT.

### **Ações propostas:**

- 1) Leitura e fichamento do material sobre pesquisa em educação escolar indígena no Brasil;
- 2) Levantar os dados da pesquisa sobre a educação indígena no Tocantins;
- 3) Descrever os dados da pesquisa sobre educação escolar indígena Apinayé;
- 4) Participação nas visitas técnicas realizadas nas duas aldeias: São José e Mariazinha
- 5) Preparar e auxiliar na coleta de dados – com base nas pesquisas qualitativas;
- 6) Preparação dos dados analisados para a produção dos relatórios finais.

### **Metodologia:**

Além das visitas técnicas nas aldeias e da participação nas oficinas, o aluno terá encontros quinzenais com o coordenador do projeto, configurando, assim, num grupo de estudo que se dará durante a execução da pesquisa.

### **Cronograma do aluno indígena**

1º semestre de 2010 – o aluno receberá material para leitura sobre educação escolar indígena no Brasil;

2º semestre de 2010 – encontros quinzenais e preparação teórica do aluno. Participação na coleta e análise dos dados sobre educação escolar Apinayé;

1º semestre de 2011 - encontros quinzenais e preparação teórica do aluno. Participação na coleta e descrição dos dados da pesquisa

2º semestre de 2011 - encontros quinzenais e participação do aluno na elaboração e preparação do material didático. Participação na escrita do relatório final.

---