

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTRE LÍNGUAS E FAZERES: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE
PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI MBYA

NÉLIDA ALVES HOEPERS
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC
2025

NÉLIDA ALVES HOEPERS
ENTRE LÍNGUAS E FAZERES: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE
PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI MBYA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

| | |
|-------|--|
| H694e | <p>Hoepers, Nélida Alves</p> <p>Entre línguas e fazeres: práticas alfabetizadoras de professoras não indígenas em escolas indígenas guarani mbya / Nélida Alves Hoepers; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2025.</p> <p>175 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Escolas indígenas. 4. Índios Guarani Mbiá - Educação. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 372.414</p> |
|-------|--|

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

TERMO DE APROVAÇÃO

Termo de Aprovação

“Entre Línguas e Fazeres: práticas alfabetizadoras de professoras não indígenas em escolas indígenas Guarani Mbya”

por

Nélida Alves Hoepers

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo
(UFSC)

Profa. Dra. Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi
(UFSC)

Prof. Dr. Diego Machado Finder
(UNIVILLE)

Profa. Dra. Berenice Rocha Zabott Garcia
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 30 de junho de 2025.

[...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor

(Freire, 2023, p. 111).

Dedicatória

Com respeito e profunda admiração,
dedico esta dissertação às treze crianças Guarani Mbya
das duas turmas que acompanhei durante a pesquisa.

A vocês, que encantavam as manhãs e as tardes
com cantos suaves, entoados devagarinho,
tocando fundo na alma como quem reza em silêncio.
Em certos momentos, era impossível conter as lágrimas,

como se, mesmo sem compreender cada palavra,
o coração entendesse tudo em Guarani.

A vocês, cujos olhos vivos irradiavam curiosidade,
afeto e um amor genuíno pela escola,
mesmo quando ela não sabia falar com plenitude a sua língua.

Que este trabalho, como uma abertura de caminho,
possa contribuir para um avanço, ainda que tímido,
na direção de uma educação escolar indígena construída com e para o povo
Guarani Mbya da região nordeste de Santa Catarina,
fundada no respeito, na escuta e na dignidade
que são de vocês por direito.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar até aqui, aos 54 anos, reconheço que essa caminhada não foi solitária. Cada passo foi sustentado por afetos, presenças e gestos de cuidado que, direta ou indiretamente, caminharam comigo. Este trabalho carrega um pouco de cada um de vocês.

À Família – Alicerces na jornada

Ao meu esposo, Edgar, companheiro há 32 anos, que me apoiou em todos os aspectos, pelo compartilhamento nas responsabilidades do dia a dia ao acompanhamento nas cerimônias junto às Comunidades Indígenas. Que soube compreender minha ausência, mesmo quando eu estava por perto, mas imersa nos livros, nas leituras e nas escritas sem fim. Nunca apressou meu tempo.

Essa conquista também é tua. Que agora a gente colha juntos os frutos desse tempo partilhado, com mais pausas, mais encontros e menos prazos urgentes. Bora viver?

Aos meus filhos, Carolina, João Vítor e Helena (em ordem de chegada), jovens adultos, cada um seguindo seu próprio caminho com coragem e beleza. A existência de vocês dá sentido à minha vida, e a determinação com que constroem seus caminhos é inspiração constante. Hoje sou aprendiz do que vocês ensinam sem dizer.

Ter vocês por perto, mesmo que em outra cidade, em outros voos, foi abraço contínuo, foi sustento e horizonte nesta caminhada.

Aos meus pais, Nélida (inspiração para o meu nome) e Maurício, que seguem me mostrando que a busca pelo conhecimento é fundamental e atemporal; sempre é tempo de aprender, conhecer o novo e buscar outras possibilidades. Trago de vocês, como herança e maior referência, a persistência e o comprometimento em tudo aquilo que se faz. Afinal, se é pra fazer, que seja bem-feito! (risos)

Minha mãe, exemplo de coragem e persistência. Professora e supervisora escolar aposentada, foi para a faculdade num tempo em que o acesso à universidade era privilégio de poucos. Entre filhos, trabalho e tantas responsabilidades, acreditou que era possível, e foi. Mudou a própria história, a nossa história, reafirmando, sem precisar dizer nada, o valor da busca pelo conhecimento, da luta e da esperança. É, até hoje, um exemplo vivo de resiliência e superação.

Meu pai, com seus 82 anos, é exemplo de cuidado e proteção, deixando sua marca nas ligações semanais em que conversávamos sobre as coisas da vida, e em que ele, com sua voz serena, sempre perguntava sobre o andamento do trabalho. Como quem diz: “estou aqui, torcendo, acompanhando, acreditando”. Esse gesto simples, mas tão presente, foi ânimo e afago ao longo de toda essa jornada.

Ao Campo – encontro de mundos

Às lideranças das duas comunidades indígenas participantes da pesquisa, pela acolhida e confiança para que uma pesquisadora não indígena pudesse conviver e aprender, ainda que por um tempo breve, junto à comunidade. Foi um privilégio que guardarei com profundo respeito.

Às duas professoras não indígenas, que abriram as salas de aula para compartilhar comigo as práticas pedagógicas que, em contextos desafiadores, buscam respeitar e aprender com a cultura Guarani Mbya. Seu compromisso, coragem e generosidade foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Às crianças Guarani Mbya, presença singular e cheia de vida, que trouxeram às salas de aula uma característica especial, uma força nata e um significado profundo a cada momento. Com elas, tive a oportunidade de me encontrar com a cultura Guarani Mbya de forma genuína. Emocionei-me com os sorrisos, com os olhares atentos, ao ouvi-las se comunicarem na língua materna e ao vê-las entoando cantos com a leveza e a alegria próprias da infância.

Ao professor indígena Leonardo Wera Tupã, da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tarumã, localizada no município de Garuva, pela partilha generosa de seu saber e conhecimento sobre a cultura Guarani Mbya e pela tradução de trechos para a língua Guarani; cada palavra traduzida trouxe mais vida a este trabalho.

À amiga e pesquisadora do povo Guarani Mbya, Professora Dra. Helena Alpini Rosa (2009, 2017), cujas pesquisas enriquecem profundamente o conhecimento sobre a cultura, agradeço pelas contribuições valiosas que fortaleceram esta pesquisa, assim como pela escuta generosa, pelo apoio e pelo incentivo constante a cada passo desta caminhada.

Às diretoras e aos diretores das sete escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, pela disponibilidade e apoio em todos os momentos em que foram solicitados.

Às comunidades Guarani Mbya da região nordeste de Santa Catarina, com quem compartilho mais de 12 anos de convívio e aprendizado: Hae'vete - Muito obrigada pelo acolhimento e ensinamentos.

Ao professor não indígena da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Wera Puku, Dailton Almeida, por compartilhar por meio de suas fotografias, momentos únicos e repletos de significados.

Ao chefe da Coordenação Técnica da FUNAI Norte, João Paulo Severo, pelas informações referentes à situação das Terras Indígenas da região.

À dentista responsável pela área administrativa do Polo Base da Secretaria da Saúde Indígena – Araquari, pelas informações referentes aos dados populacionais de cada Comunidade Indígena da região nordeste.

À Academia – espaço de possibilidades

À minha orientadora, Rosana Mara Koerner, pela escuta atenta, pela firmeza generosa e, sobretudo, pela confiança e paciência, respeitando meu tempo e incentivando cada passo do percurso como pesquisadora. Ter caminhado ao seu lado foi um privilégio que guardo com gratidão.

Aos professores doutores integrantes da banca Adriana Aparecida Padilha Belino de Biazi, Berenice R. Z. Garcia, Diego Machado e Jilvania Lima dos Santos Bazzo, pela generosidade em aceitar o convite e pelo olhar atento e respeitoso à minha pesquisa. Suas leituras sensíveis e qualificadas somaram olhares, trouxeram valiosas contribuições e abriram novos horizontes na reta final deste percurso.

Aos professores e às professoras da Turma XIII do mestrado, pelo aprendizado construído juntos e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos. A cada aula, discussão e leitura, novas aprendizagens eram construídas e fortalecidas.

Aos colegas da Turma XIII, por cada partilha generosa, cada risada leve e cada aperto no coração que dividimos juntos. Depois de tanto tempo longe dos bancos escolares, aquelas tardes de estudo ganharam um significado especial. A convivência com diferentes gerações e áreas do conhecimento trouxe muito aprendizado, movimento e leveza à rotina da vida acadêmica. Em meio a leituras densas e apresentação de seminários, fomos desenrolando os fios que entrelaçavam nossos caminhos de pesquisa. Vocês, com certeza, ficarão guardados como uma lembrança especial desse tempo.

Ao Trabalho, Afeto e Caminhada Compartilhada

Aos amigos de trabalho, pelo companheirismo e pelas palavras sempre incentivadoras.

Aos amigos que me encorajaram a iniciar: Alcinei, Beatrícia e Dulce (em ordem alfabética para não desmerecer ninguém), e a acreditar que este mestrado era possível: meu profundo carinho e gratidão.

Às chefias e amigas, Sônia e Cleide, que me oportunizaram os momentos de estudo e respeitaram meu tempo de formação: cada gesto foi uma demonstração de empatia e confiança.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas de professoras não indígenas no ciclo de alfabetização com crianças indígenas Guarani Mbya, de duas escolas indígenas da região nordeste do estado de Santa Catarina, com vistas a compreender o processo de alfabetização em Língua Portuguesa. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a etnografia em educação enquanto caminho de investigação. O referencial teórico que sustenta a análise articula os aportes de Freire (1982, 2023), cuja pedagogia do diálogo e da escuta orienta a relação entre a cultura e a educação; de Soares (2003, 2022, 2023), que contribui com a compreensão sobre métodos e com os processos de alfabetização em contextos socialmente situados; de Melià (1979; 2008), que enfatiza a centralidade da língua Guarani como forma de expressão identitária; e de Grupioni (2004, 2006), referência nas discussões sobre a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Foram realizadas observações de campo de junho a agosto de 2024, abrangendo tanto as salas de aula quanto os espaços de convivência escolar, além da aplicação de questionários com as professoras não indígenas e entrevistas com uma liderança indígena e cinco membros das duas comunidades. A análise dos dados revelou que, embora os entrevistados destaquem a importância da aprendizagem do português brasileiro como língua adicional e da língua materna Guarani como forma de fortalecimento cultural, as práticas pedagógicas observadas nas turmas do ciclo de alfabetização enfatizam, prioritariamente, o domínio da leitura e escrita da Língua Portuguesa. As práticas pedagógicas observadas estão orientadas para a aprendizagem do sistema de escrita da Língua Portuguesa, sem considerar o contexto indígena. Também ficou evidenciada a prática de leitura de livros de literatura, ainda que, por vezes, muito distantes da cultura indígena. Nesse sentido, a pesquisa evidencia o desafio de construir práticas alfabetizadoras que respeitem e integrem os modos próprios de ensinar e aprender do povo Guarani Mbya, em um diálogo intercultural. Ao trazer a escuta da liderança e de membros do povo Guarani Mbya sobre suas perspectivas em relação à aprendizagem do português e da língua materna, esta pesquisa busca contribuir com uma compreensão mais situada do processo de alfabetização bilíngue. Nesse contexto, o bilinguismo entendido como um dos princípios estruturantes da educação escolar indígena, ao lado da interculturalidade, da especificidade, da diferenciação e da gestão comunitária, se faz presente como ferramenta de resistência e de sobrevivência diante da cristalização que ainda marca as práticas escolares.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Alfabetização de crianças. Escola indígena.

**BETWEEN LANGUAGES AND DOINGS: LITERACY PRACTICES
OF NON-INDIGENOUS TEACHERS IN GUARANI MBYA INDIGENOUS SCHOOLS**

ABSTRACT

This research aims to investigate the pedagogical practices of non-indigenous teachers in the literacy cycle with indigenous Guarani Mbya children, from two indigenous schools in the northeast region of the state of Santa Catarina, with a view to understanding the literacy process in Portuguese. The research adopts a qualitative approach, with ethnography in education as a path of investigation. The theoretical framework that supports the analysis articulates the contributions of Freire (1982, 2023), whose pedagogy of dialogue and listening guides the relationship between culture and education; of Soares (2003, 2022, 2023), which contributes to the understanding of methods and literacy processes in socially situated contexts; by Melià (1979, 2008), which emphasizes the centrality of the Guarani language as a form of identity expression; and by Grupioni (2004, 2006), a reference in discussions on specific, differentiated and intercultural indigenous school education. Field observations were carried out from June to August 2024, covering both classrooms and school common spaces, in addition to the application of questionnaires to non-indigenous teachers and interviews with an indigenous leader and five members of the two communities. Data analysis revealed that, although the interviewed highlighted the importance of learning Brazilian Portuguese as an additional language and the Guarani mother tongue as a way of cultural strengthening, the pedagogical practices observed in the literacy cycle classes emphasize, primarily, the mastery of reading and writing in the Portuguese Language. The pedagogical practices observed are geared towards learning the Portuguese Language writing system, without considering the indigenous context. The practice of reading literature books was also evident, even though they are sometimes very distant from indigenous culture. In this sense, the research highlights the challenge of building literacy practices that respect and integrate the Guarani Mbya people's own ways of teaching and learning, in an intercultural dialogue. By listening to the leaders and members of the Guarani Mbya people about their perspectives on learning Portuguese and their mother tongue, this research seeks to contribute to a more situated understanding of the bilingual literacy process. In this context, bilingualism understood as one of the structuring principles of indigenous school education, alongside interculturality, specificity, differentiation and Community management, is present as a tool of resistance and survival in the face of the crystallization that still marks school practices.

Keywords: *Pedagogical practice. Children's literacy. Indigenous school.*

ENTRE LENGUAS Y ACCIONES: PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE DOCENTES NO INDÍGENAS EN ESCUELAS INDÍGENAS GUARANÍ MBYA

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es investigar las prácticas pedagógicas de profesores no indígenas en el ciclo de alfabetización con niños indígenas guaraní mbya de dos escuelas indígenas de la región nordeste del estado de Santa Catarina, con vistas a comprender el proceso de alfabetización en portugués. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con la etnografía en educación como vía de indagación. El marco teórico que sustenta el análisis combina las contribuciones de Freire (1982, 2023), cuya pedagogía del diálogo y la escucha orienta la relación entre cultura y educación; Soares (2003, 2022, 2023), que contribuye a la comprensión de los métodos y procesos de alfabetización en contextos socialmente situados; Melià (1979; 2008), que destaca la centralidad de la lengua guaraní como forma de expresión identitaria; y Grupioni (2004, 2006), referencia en las discusiones sobre educación escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Se realizaron observaciones de campo entre junio y agosto de 2024, que abarcaron tanto las aulas como los espacios de convivencia escolar, así como cuestionarios a los docentes no indígenas y entrevistas a un dirigente indígena y a cinco miembros de las dos comunidades. El análisis de los datos reveló que, aunque los entrevistados destacaran la importancia del aprendizaje del portugués brasileño como lengua adicional y de la lengua materna guaraní como forma de fortalecer su cultura, las prácticas pedagógicas observadas en las clases del ciclo de alfabetización enfatizan, como prioridad, el dominio de la lectura y la escritura de la lengua portuguesa. Las prácticas pedagógicas observadas están orientadas al aprendizaje del sistema de escritura de la lengua portuguesa, sin considerar el contexto indígena. También se evidenció la práctica de lectura de libros de literatura, aunque a veces alejados de la cultura indígena. En este sentido, la investigación destaca el desafío de construir prácticas de alfabetización que respeten e integren las formas de enseñar y aprender propias del pueblo Mbya Guaraní en un diálogo intercultural. Al escuchar a los líderes y miembros del pueblo Mbya Guaraní acerca de sus perspectivas sobre el aprendizaje del portugués y de su lengua materna, esta investigación pretende contribuir a una comprensión más situada del proceso de alfabetización bilingüe. En este contexto, el bilingüismo, entendido como uno de los principios estructurantes de la educación escolar indígena, junto con la interculturalidad, la especificidad, la diferenciación y la gestión comunitaria, está presente como herramienta de resistencia y supervivencia frente a la cristalización que aún marca las prácticas escolares.

Palabras clave: *Práctica pedagógica. Alfabetización infantil. Escuelas indígenas.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Terra Indígena Morro dos Cavalos..... | 23 |
| Figura 2 - Casa de Reza na Comunidade Piraí – Araquari (vista externa)..... | 25 |
| Figura 3 - Casa de Reza na Comunidade Piraí – Araquari (vista interna)..... | 26 |
| Figura 4 - Casa de Reza durante a cerimônia Nhemogaraí com canto Guarani. | 27 |
| Figura 5 - Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina | 49 |
| Figura 6 - Localização das Terras e Escolas Indígenas em Santa Catarina | 49 |
| Figura 7 - Quantitativo de escolas indígenas na região..... | 54 |
| Figura 8 - Mapa com a Organização Geográfica das Comunidades Indígenas e Terras Tradicionais no Nordeste de Santa Catarina..... | 56 |
| Figura 9 - Escola Indígena de Educação Básica Cacique Wera Puku (foto atual) – Araquari..... | 58 |
| Figura 10 - EIEB Cacique Wera Puku (foto escola antiga)..... | 58 |
| Figura 11 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Amba Y Ju – São Francisco do Sul | 59 |
| Figura 12 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Jataity – Balneário Barra do Sul | 59 |
| Figura 13 - Escola Indígena de Educação Básica Kirikue Nhemboe’a – Araquari ... | 60 |
| Figura 14 - Escola Indígena de Educação Básica Laranjeiras – São Francisco do Sul | 60 |
| Figura 15 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Tarumã – Garuva..... | 61 |
| Figura 16 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Tupã Poty Nhe’e – Araquari.. | 61 |
| Figura 17 - Cerimônia Nhemongarai na Comunidade Piraí, Araquari I..... | 94 |
| Figura 18 - Cerimônia Nhemongarai na Comunidade Piraí, Araquari II..... | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Número de professores indígenas e não indígenas, com licenciatura e sem licenciatura. | 52 |
| Quadro 2 - Localização das Escolas Indígenas..... | 54 |
| Quadro 3 - Comunidades Indígenas da região: População e Escolas Correspondentes | 55 |
| Quadro 4 - Quadro de matrícula dos estudantes nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina..... | 62 |
| Quadro 5 - Profissionais da educação que atuam na escola A | 87 |
| Quadro 6 - Profissionais da educação que atuam na escola B | 88 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Evolução da Oferta de Docentes na Educação Escolar Indígena no Brasil (2014 – 2024)..... | 43 |
| Gráfico 2 - Evolução da Oferta de Docentes na Educação Escolar Indígena na Região Sul do Brasil – (2014-2024)..... | 45 |
| Gráfico 3 - Matrículas na Educação Indígena em Santa Catarina: Etapas e Redes de Ensino – 2024 | 50 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| ABA | Associação Brasileira de Antropologia |
| AISAN | Agente Indígena de Saneamento |
| BR 101 | Rodovia Governador Mário Covas |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE/SC | Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina |
| CF | Constituição Federal |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CPESC | Cartão de Pagamento do Estado |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| DF | Distrito Federal |
| EBSCO | EBSCO <i>Information Services</i> |
| EEB | Escola de Educação Básica |
| EIEB | Escola Indígena de Educação Básica |
| EIEF | Escola Indígena de Educação Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EVA | Acetato de vinila |
| FUNAI | Fundação Nacional dos Povos Indígenas |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Km | Quilometro |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEPEd | Grupo de Pesquisa Leituras e Escritas em Práticas Educativas |
| NEI | Núcleo de Educação Escolar Indígena |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RS | Estado do Rio Grande do Sul |
| RCLE | Registro de Consentimento Livre e Esclarecido |
| SED | Secretaria de Educação |
| SESAI | Secretaria da Saúde Indígena |
| SISGESC | Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina |
| SC | Estado de Santa Catarina |

| | |
|----------|---|
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TI | Terras Indígenas |
| TNT | Tecido não tecido |
| Univille | Universidade da Região de Joinville |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO: XEE RAPE (MEU CAMINHO ATÉ A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CULTURA GUARANI MBYA) | 20 |
| 2 AGUATA AVY TAPE MBOAE AERUPI (TRILHANDO POR DIFERENTES CAMINHOS) - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 38 |
| 2.1 Aspectos legais da Educação Escolar Indígena..... | 38 |
| 2.2 O Cenário da Educação Escolar Indígena no Brasil | 43 |
| 2.3 A Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina | 46 |
| 2.4 A Educação Escolar Indígena na região nordeste de Santa Catarina..... | 53 |
| 2.4.1 Infraestrutura e recursos financeiros | 64 |
| 2.4.2 A alimentação escolar no contexto indígena: entre o direito e a cultura | 65 |
| 3 JAIKUA HA'EGUI JAJAPOA: ONHEMBO'EA REGUA NHEMBO'EATY GUARANI KUERY OIKUAA RAMI (SABERES E FAZERES: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO INDÍGENA) | 69 |
| 3.1 O contexto educacional indígena e as práticas pedagógicas..... | 70 |
| 3.2 Perspectivas e abordagens na Alfabetização no contexto Guarani – base para a compreensão do ser e estar no mundo..... | 73 |
| 3.3 O bilinguismo no contexto da Educação Escolar Indígena..... | 78 |
| 4 MAMO HA'EGUI MARANMI: TEKO OJEKUAAPOTA NHOMBO'E AREGUA TEKOA APY (ENTRE O CAMPO E O CONTEXTO: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS INDÍGENAS) | 84 |
| 4.1. Abordagem metodológica..... | 84 |
| 4.2 Contexto da pesquisa..... | 85 |
| 4.2.1 Apresentação das escolas | 86 |
| 4.2.2 Contato inicial e aceitação da pesquisa | 88 |
| 4.3 A Construção dos dados | 90 |
| 4.4 Como os dados foram analisados | 96 |
| 5 JAJAPOETEA: OIKUAA A ÑGUA KUAXIA PARA: NHANDAYUA HÁ'EQUI JAIKOA'I HA'EJAVI RUPI OIKUAA POTAA (PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: VOZES E VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS) | 98 |
| 5.1 O contexto indígena pesquisado e o uso do português brasileiro como língua adicional | 99 |
| 5.2 Práticas pedagógicas na alfabetização em contexto Guarani Mbya | 108 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1 Sobre a formação das professoras não indígenas | 108 |
| 5.2.2 Recursos pedagógicos para a alfabetização nas Escolas Indígenas: o que está ao alcance | 110 |
| 5.2.3 As práticas pedagógicas das alfabetizadoras | 116 |
| 5.3 O bilinguismo e as práticas alfabetizadoras: entre línguas e silêncios | 128 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS..... | 138 |
| ANEXOS | 146 |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP | 146 |
| ANEXO B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) Cacicas | 162 |
| ANEXO C – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) Indígenas | 165 |
| ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 168 |
| APÊNDICES..... | 170 |
| APÊNDICÊ A – Roteiro de Entrevista com as Cacicas e com os Indígenas por elas indicados - Proposta de roteiro das entrevistas semiestruturadas. | 170 |
| APÊNDICE B - Proposta de Entrevista com os professores | 171 |



Fonte: primária (2024)

1 INTRODUÇÃO: *XEE RAPE* (MEU CAMINHO ATÉ A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CULTURA *GUARANI MBYA*)

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás ... Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia. [...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história? (Munduruku, 2012, p. 41).

Na epígrafe de Daniel Munduruku (2012), a expressão da vivência histórica e cultural da maioria dos povos indígenas que habitaram e habitam esse imenso território chamado Brasil, retrata aspectos caros aos povos originários e que balizam o conhecimento e a sabedoria de que são herdeiros: a ancestralidade e a tradição.

A inquietude manifestada por Munduruku (2012) expressa o anseio desta pesquisa e que ora se apresenta na tessitura desta dissertação: *será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história?*

Antes de me tornar educadora, já existia uma curiosidade em conhecer a cultura indígena. Após vir morar em Joinville, já profissional da educação, passei a trabalhar coordenando a educação escolar indígena na Coordenadoria Regional de Educação, e essa curiosidade veio junto com a preocupação de conhecer a cultura do povo Guarani Mbya, e então buscar possibilidades para contribuir com o meu trabalho, e ela permanece presente até então. Talvez seja parte de mim, da minha ancestralidade, da minha essência enquanto ser humano e, também, como educadora que busca sempre possibilidades de contribuir com o outro de alguma maneira. De certa forma, o pensamento de Daniel Munduruku (2012) sintetiza também esta minha busca. Assim, trago aqui, de maneira sintetizada, a relação e aproximação com a temática que envolve a minha pesquisa com as comunidades indígenas, mais especificamente do povo Guarani Mbya.

Há algum tempo, ainda na infância, quando morava numa pequena cidade chamada Imaruí, que fica a 120 km de distância da capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis, tive as primeiras aproximações com uma comunidade

indígena¹. Ainda que fosse um contato apenas de passagem, já ali me fazia alguns questionamentos, condizentes com as relações que uma criança de 6 a 7 anos de idade, nascida na década de 70, conseguia elaborar.

Pelo fato de Imaruí estar relativamente próxima da capital do estado, e Florianópolis ser referência em se tratando de opções médicas, hospitalares, compras, e alguns familiares residirem lá, era comum algumas famílias das cidades pequenas daquela região irem buscar outros tipos de atendimento, assim como visitar os parentes. No trajeto, via BR 101 ainda não duplicada, há algumas terras indígenas às margens da rodovia, na altura do Morro dos Cavalos. Na época, por volta de 1976, era possível visualizar apenas uma comunidade, que se apresentava com uma pequena casa coberta com palhas, onde na frente eram expostos os cestinhos de palha para venda. Alguns indígenas adultos e crianças da comunidade ficavam às margens da BR 101, para comercializar o artesanato.

É de conhecimento que os Guarani habitam o litoral catarinense desde antes da chegada dos portugueses. A região do Morro dos Cavalos, inclusive, é considerada pelos próprios Guarani como um lugar de origem, ligado à ancestralidade e territorialidade evocada especialmente pela narrativa da *Terra sem Males*².

A concepção Guarani de *Terra sem Males* refere-se a um mundo ancestral perfeito, destruído por um dilúvio após o rompimento das regras divinas. A partir desse evento, os Guarani passaram a habitar o “segundo mundo”, considerado imperfeito (Biazi; Assumpção, 2020, p. 5). A busca constante pela *Terra sem Males*, portanto, orienta seu modo de vida, suas migrações e seu vínculo sagrado com o território (Biazi; Assumpção, 2020, p. 5).

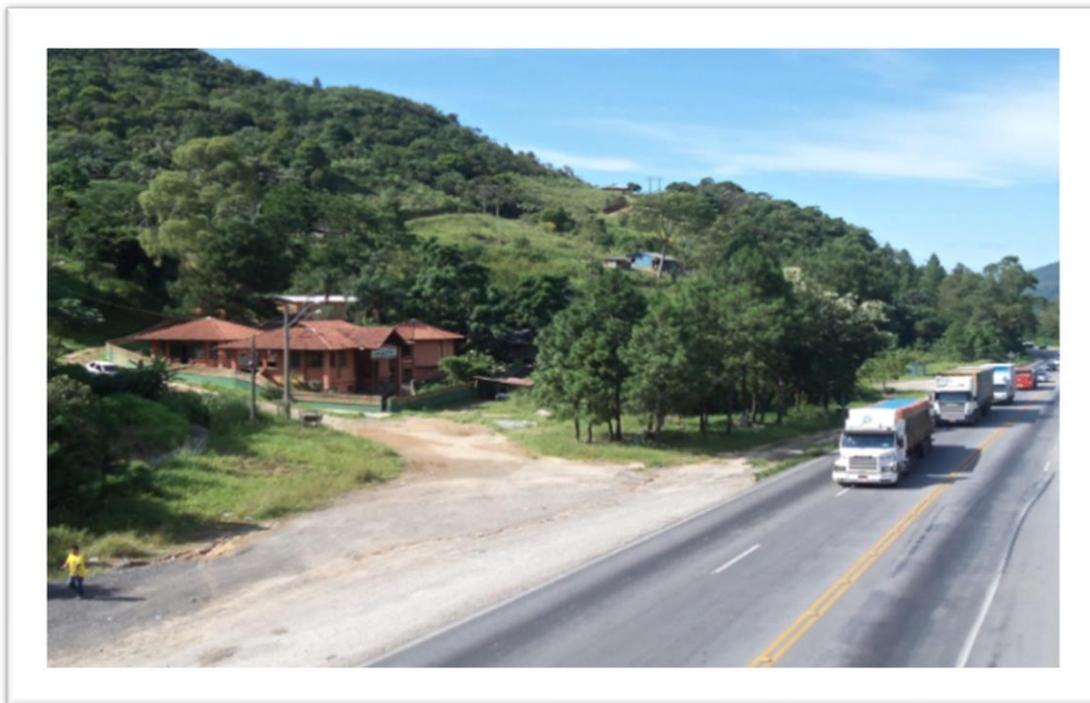
Guardo na memória afetiva, a lembrança carinhosa de um combinado que fazia com meus pais - de que se eu dormisse durante a viagem, eles me acordariam para ver ‘os índios’. E, talvez, aquele momento para mim era o mais importante da viagem, pois a partir dessa ‘breve visão’ minha imaginação ia longe. Meu desejo era parar a viagem e conversar com eles, coisa que meu pai tinha preocupação em fazer, gostaria de saber como viviam, onde era a escola, como faziam os cestinhos, o que comiam;

¹ No município de Imaruí, atualmente, tem uma comunidade Guarani Mbya chamada Tekoa Marangatu, onde há uma escola de igual nome que oferta Curso de Nível Médio Magistério Bilingue Guarani.

² Conferir em Darella (2000), Relatório Antropológico; Ladeira (1992), O caminhar sob a luz - território Mbya à beira do oceano (tese); Litaiff (1996), As divinas palavras.

por fim, hoje tenho clareza que eu queria era, inconscientemente, conhecer a *Terra sem Males*, do povo Guarani Mbya.

Figura 1 - Terra Indígena Morro dos Cavalos³



Fonte: Terras Indígenas no Brasil, [s.d.].

A figura acima (Figura 1) ajuda a contar uma parte importante da minha história com o povo Guarani Mbya e compreender o motivo que tanto me afeta, mesmo antes de eu entender o porquê. A menina pequena e sensível, cheia de curiosidade e imaginação, acreditava que ver “os índios” na beira da estrada era o ponto alto da viagem. A foto mostra um território real, vivo, carregado de cultura e história do povo Guarani Mbya. Hoje, quando olho para esse lugar sagrado, percebo que aquele encantamento de infância virou caminho. Um caminho que agora trilho com sensibilidade-crítica, consciência e escuta, buscando respeitar e aprender com quem sempre esteve aqui.

³ A Terra Indígena Morro dos Cavalos foi homologada pelo decreto nº 12.290, de 4 de dezembro de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/Decreto/D12290.htm - Acesso em: 13 mar. 2025.

Os tempos passaram, outras fases da vida vieram, e no subconsciente ficaram as memórias afetivas guardadas e talvez demasiadamente romantizadas⁴.

No ensino médio, cursei o Magistério, em seguida a Pedagogia. Em 1993, concluí a especialização em Metodologia do Ensino Superior. Iniciei em 1989, minha trajetória na educação como professora, junto com os primeiros estudos da Proposta Curricular de Santa Catarina, um marco na educação catarinense, assim como no início da minha trajetória no magistério. Anos mais tarde, em 1994, ingressei como supervisora escolar na rede estadual de ensino, no município de Joinville e, em 2009, comecei a atuar na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville até os dias atuais.

Com a função de integradora regional de ensino da educação básica e profissional, talvez o maior desafio – e, também, o mais significativo – tenha sido coordenar a educação escolar indígena nas sete escolas indígenas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. Foi inevitável abrir a caixinha da memória afetiva de uma criança que cresceu no período da ditadura militar, em que pouco ou quase nada se conhecia da história dos povos originários no nosso país.

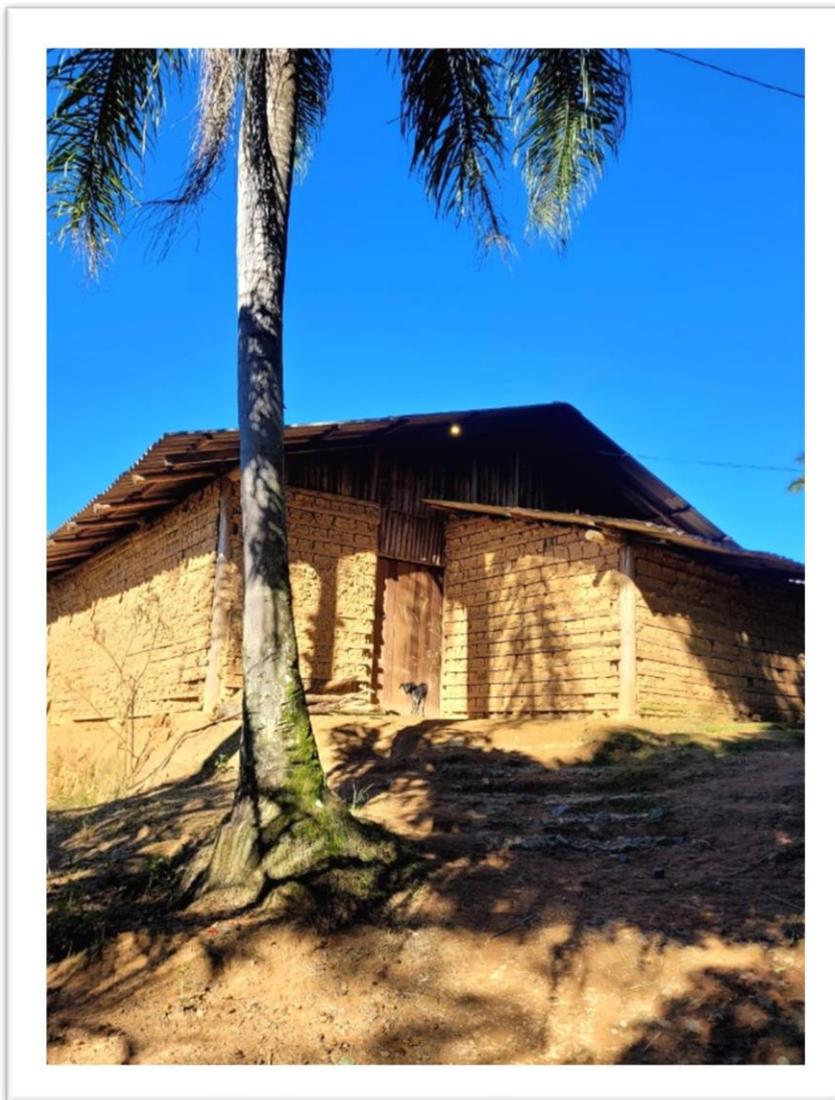
Décadas depois, deparei-me com grandes desafios, e o que era apenas curiosidade de uma criança lá no passado transformou-se em comprometimento profissional com um povo com o qual, na minha função na Coordenadoria Regional de Educação, tinha autonomia para me aproximar e conhecer mais de perto a realidade deles, sua cultura, seu *nhanderekó* (jeito de ser e viver), ouvir suas demandas e, por meio da Secretaria da Educação, dar os encaminhamentos possíveis.

E o primeiro grande desafio veio no ano de 2015, sem imaginar os desmembramentos, quando me deparei em uma reunião com as lideranças indígenas da região e os representantes dos órgãos de governo, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Ministério Público Federal, Secretaria da Saúde Indígena e eu, representando a Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. A reunião aconteceu na *Opy* (casa de reza) de uma das comunidades indígenas da região e nós, representantes dos órgãos, escutamos durante 40 minutos as lideranças falando

⁴ Romantizadas porque a invisibilidade da existência de indígenas no Brasil na contemporaneidade está ligada ao 'bom selvagem' e que os sobreviventes seriam uma espécie humana de observação que viviam em um mundo diferente, com a mata, a fauna e a flora disponível para a sua existência.

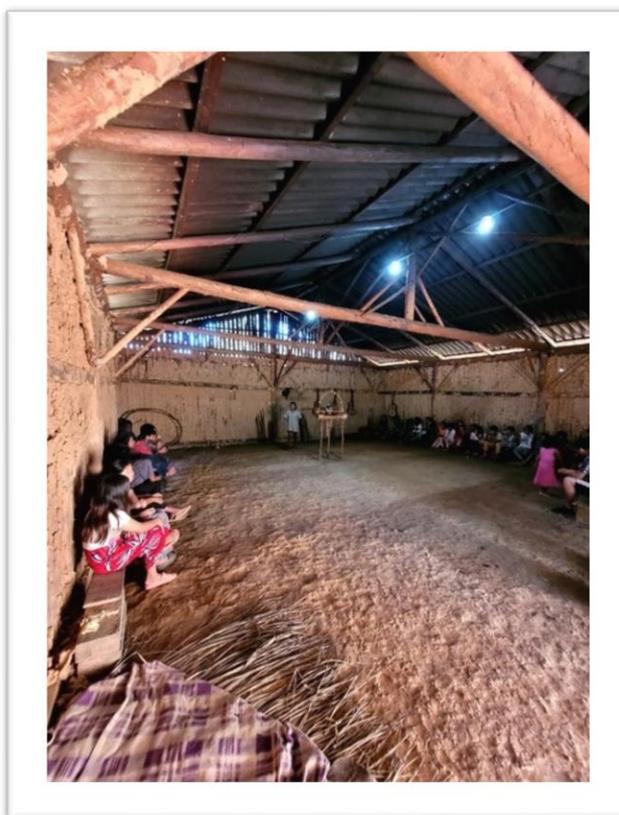
sobre as demandas do povo Guarani da região na língua materna *Guarani*. Na figura abaixo, Figura 2, imagens da Opy (casa de reza) onde aconteceu a reunião:

Figura 2 - Casa de Reza na Comunidade Pirai – Araquari (vista externa)



Fonte: Professor Dailton Almeida (2025)

Figura 3 - Casa de Reza na Comunidade Pirafá – Araquari (vista interna)



Fonte: Professor Dailton Almeida (2025)

Segundo Martins (2015), a Opy, ou casa de reza, era tradicionalmente o espaço central de ensino e formação para o povo Guarani Mbya. Nesse ambiente, adultos e crianças reuniam-se para escutar os mais velhos, aprender com os contos e absorver regras e saberes que regiam a vida na comunidade. Ali formavam-se desde curadores, como os Karai, até guardiões, como os Xondaro, além de pescadores, guerreiros e conhecedores das ervas medicinais, funcionando, segundo o autor, como uma espécie de universidade tradicional Guarani.

Todos os não indígenas (*jurua*) que estavam presentes na Opy não entendiam uma palavra da língua *Guarani*. Após 40 minutos de fala, uma das lideranças traduziu para a Língua Portuguesa o que estavam conversando na língua *Guarani*. Eram demandas urgentes e legítimas, e cobravam dos representantes dos órgãos governamentais presentes os devidos encaminhamentos.

Enquanto escutava atentamente a conversa entre os *Guarani*, tentava me situar no tempo e espaço, buscando encontrar uma justificativa para entender onde eu estava todo esse tempo que desconhecia, até então, que em alguns municípios da região nordeste de Santa Catarina existem comunidades indígenas *Guarani* que se

comunicam entre si somente na língua materna. Uma língua ricamente preservada e que eles conseguiram manter quase intacta, desde a época da colonização, há mais de 500 anos. E me pergunto até hoje, como conseguiram preservar a língua materna tendo em vista tudo que viveram (e ainda vivem), desde a época da colonização?

O impacto que senti com a força e a resistência de um povo para manter sua língua e cultura, deslocou-me para outro lugar e então entendi o meu propósito que, para além do comprometimento profissional, é o reconhecimento enquanto 'colonizadora' do quanto o povo indígena não tem os seus direitos básicos garantidos. E que as crianças crescem, aprendendo na *Opy*, a se defender e a lutar pelo direito básico que lhes é negado. E, para isso, a escola deve ser diferenciada, garantindo a especificidade de cada povo, valorizando a língua e a cultura de cada povo. A figura abaixo (Figura 4) representa a força do canto e do rezo para o povo Guarani Mbya dentro da *Opy*.

Figura 4 - Casa de Reza durante a cerimônia Nhemogaraí com canto Guarani.



Fonte: Dailton Almeida (2025)

Nesse ponto, pode-se refletir a partir do olhar de Werá (2024, p. 41):

É nos cânticos tradicionais que ecoam atravessando os luas dos séculos que a identidade cultural dos Guarani encontra sua âncora. Como uma resposta ressoante aos fatos históricos que desafiaram a existência dessa cultura, os Guarani se fazem visíveis ao anoitecer, diante das estrelas; entoados pelas crianças, pelos jovens, pelos velhos, pelos espíritos encantados e por diversas ordens de seres. A filosofia e a identidade caminham juntas, unidas por uma visão de mundo que possui raízes profundas.

Os cânticos tradicionais dos Guarani vão além de uma simples expressão artística, sendo, na verdade, um elo essencial entre passado, presente e futuro. A música, entoada por diferentes gerações e por seres que habitam tanto o mundo visível quanto o espiritual, torna-se um meio de resistência e continuidade cultural.

Mais do que preservar a língua, os cânticos carregam narrativas, ensinamentos e um modo de compreender o mundo que escapa às lógicas ocidentais, muitas vezes centradas na escrita. Eles reafirmam a identidade Guarani não apenas como um povo que sobreviveu a desafios históricos, mas como uma coletividade que se fortalece na oralidade e na conexão com o sagrado.

No entanto, ainda que eu tivesse boa vontade para buscar possibilidades de melhorias na garantia dos direitos educacionais e em especial, à educação escolar indígena, não seria suficiente para compreender algumas questões que, em alguma medida, sentia-me corresponsável.

Foi então que, no começo do ano de 2022, iniciei um processo em busca de aprofundamento teórico com o objetivo de adquirir subsídios para compreender a educação escolar indígena de forma mais abrangente e crítica. E nesse contexto, o mestrado em Educação emergiu como uma oportunidade valiosa para explorar novas possibilidades de contribuição à temática indígena na educação. Com a perspectiva de aposentadoria se aproximando, tomei a decisão corajosa de participar do processo seletivo no final de 2022.

A aprovação no programa de mestrado representou um verdadeiro divisor de águas em minha trajetória profissional e pessoal. A partir desse momento, pude me dedicar integralmente às demandas e exigências inerentes à pesquisa acadêmica. Isso resultou em um processo de aprendizagem intensa, impulsionado pelas leituras aprofundadas e pelas reflexões críticas sobre temas até então pouco familiares para mim. A imersão no campo da educação escolar indígena proporcionou não apenas

um enriquecimento intelectual, mas também um novo olhar sobre as minhas práticas e perspectivas educativas. A experiência do mestrado, portanto, tem sido fundamental para a construção de um entendimento mais profundo e fundamentado sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis, como a educação escolar indígena.

Destaco ainda, a importância da participação no Grupo de Pesquisa Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPEd), conduzido pelas professoras Rosana Mara Koerner e Berenice Rocha Zabbot Garcia, para o desenvolvimento desta pesquisa. Os diálogos e as discussões sobre práticas educativas na formação de leitores – tema da pesquisa que o grupo estava desenvolvendo, inseridas ou não no contexto escolar, têm sido extremamente enriquecedores.

As experiências e as reflexões compartilhadas no LEPEd contribuíram significativamente para minha compreensão sobre as práticas de leitura e a formação de leitores, e na minha formação como leitora. Ao vivenciar a pesquisa de campo, foi possível observar nas salas de aulas a materialização das teorias e práticas discutidas no grupo.

Ao acompanhar os resultados do processo de ensinar dos professores indígenas e não indígenas, e as maneiras próprias de aprender dos estudantes indígenas, percebi um hiato, algo que me desafia ao longo desses 11 anos em que coordeno essa ação na Coordenadoria. Nos últimos tempos, refletindo sobre o processo de alfabetização dos estudantes indígenas, surgiu uma incógnita, uma busca por uma – ou várias – resposta(s) no processo de alfabetização dos estudantes. Observando o desenvolvimento dos estudantes das escolas indígenas da região nordeste, lócus da presente pesquisa, percebe-se que os estudantes do ensino fundamental e ensino médio, tanto das turmas regulares quanto das turmas da Educação de Jovens e Adultos, apresentam algumas lacunas no processo de alfabetização da Língua Portuguesa. Análises e reflexões sobre os desafios encontrados na aprendizagem dos estudantes são feitas periodicamente pela gestão escolar e professores da escola, buscando possibilidades de minimizar as dificuldades encontradas.

Essa trajetória, entre escutas, convivências e reflexões, provocou em mim não apenas um deslocamento de lugar, mas também o surgimento de uma pergunta insistente: como têm ocorrido as práticas pedagógicas de alfabetização em Língua Portuguesa, nas escolas indígenas da região, considerando a presença de

professoras não indígenas e as especificidades do povo Guarani Mbya? Essa inquietação se intensificou diante das recorrentes dificuldades de interpretação e escrita na Língua Portuguesa apresentadas por pessoas indígenas, mesmo após a conclusão da educação básica. Foi a partir dessa inquietação que a presente pesquisa se delineou, com o intuito de compreender mais profundamente as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, em duas escolas indígenas do nordeste de Santa Catarina.

Diante disso, a pesquisa busca investigar as práticas pedagógicas de professoras não indígenas no ciclo de alfabetização, em duas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, com vistas a compreender como se dá o processo de alfabetização em Língua Portuguesa⁵, no caso, a língua adicional das crianças indígenas. Com o intuito de atingir esse objetivo geral proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar as atividades de escrita que ocorrem nas comunidades e como são referenciadas no processo de alfabetização; conhecer a formação acadêmica e a trajetória profissional das professoras não indígenas das turmas nas escolas pesquisadas; compreender como são as práticas alfabetizadoras das professoras não indígenas do ciclo de alfabetização; identificar a questão do bilinguismo nessas práticas alfabetizadoras. As seguintes questões norteiam a presente pesquisa: 1) Quais práticas de escrita estão presentes no cotidiano das comunidades pesquisadas, e de que forma são incorporadas ou não nas atividades de alfabetização?; 2) Qual a formação acadêmica e a trajetória profissional das professoras não indígenas que atuam no ciclo de alfabetização, nas escolas indígenas investigadas, e como esses percursos influenciam suas práticas pedagógicas?; 3) Como são realizadas as práticas de alfabetização em Língua Portuguesa, desenvolvidas por professoras não indígenas nas turmas pesquisadas?; 4) De que

⁵ Reconhece-se que tal questão envolve uma discussão bastante significativa e ampla, com desdobramentos importantes. Como neste trabalho, a preocupação recai sobre o ensino da leitura e da escrita - a alfabetização -, optou-se pelo uso da expressão Língua Portuguesa sempre que a referência for à estrutura ou gramática do idioma, incluindo-se nisso as relações entre fonemas e grafemas, tão presentes no processo de alfabetização. Quando a referência for ao idioma com toda a carga identitária que o termo carrega, a opção será pela expressão 'português brasileiro como língua adicional'.

maneira a realidade bilíngue das crianças indígenas se faz presente nas práticas pedagógicas de alfabetização em Língua Portuguesa?

Uma vez definida a temática desta pesquisa, busquei compreender como ela vem sendo tratada no campo da Educação. Para isso, realizei um levantamento das principais produções acadêmicas e referenciais teóricos, com o objetivo de situar as discussões já existentes na literatura, bem como identificar lacunas e contribuições significativas que dialogam com a proposta desta análise. Sendo assim, a seguir, será apresentado um levantamento das principais produções acadêmicas, buscando situar as discussões existentes na literatura e identificar lacunas e avanços relevantes para a análise proposta.

Ao delinear o estado do conhecimento, busca-se não apenas entender onde estamos agora, mas também vislumbrar as possibilidades do que podemos alcançar no futuro, impulsionados pela curiosidade humana e pela busca incessante pelo entendimento mais profundo da realidade que nos cerca, por meio da pesquisa. Com o objetivo de compreender o panorama atual das pesquisas sobre práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização com crianças de escolas indígenas, realizou-se uma busca das produções acadêmicas dos últimos cinco anos; todavia, já antecipando, não foi encontrado nenhum resultado na primeira busca.

Para qualificar a pesquisa, foram realizadas novas buscas sem um corte de datas. Para a revisão das produções acadêmicas, foram consultados os bancos de dados da EBSCO *Information Services* (EBSCO), que oferece uma variedade de bases de dados de textos completos e resumos, a Plataforma de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o banco de dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No banco de dados da EBSCO, foram utilizadas as palavras-chave 'prática pedagógica', 'alfabetização de criança' e 'escola indígena', no entanto, não foram encontrados resultados. Então, as palavras foram substituídas por 'prática pedagógica', 'alfabetização' e 'criança indígena'. Também não foram encontrados resultados. Feita uma nova busca, as palavras foram substituídas por 'alfabetização' 'criança' e 'indígena'. Nessa busca, foram encontrados 196 trabalhos; no entanto, considera-se apenas 2 com aproximações relevantes. As produções estão indicadas no Quadro 01, que segue.

Quadro 1 - Plataforma EBSCO

| Ano | Tipo | Título | Autores | Instituição | Área de Conhecimento | Possíveis Aproximações |
|------|--------|---|---|---|----------------------|--|
| 2023 | Artigo | Processos de Alfabetização e Letramento com Crianças Kaingang: Repensando as Práticas Escolares | Maria Christine Berdusco Menezes | Universidad e Estadual de Maringá - UEM | Educação | As análises dos métodos utilizados no processo de alfabetização na língua materna e na Língua Portuguesa de crianças da etnia Kaingang no estado do Paraná. |
| 2023 | Artigo | A importância dos Toantes Sagrados como Ludicidade na Perspectiva da Educação Infantil Escolar Indígena | Geovana de Souza Oliveira, Débora Benício Alves de Oliveira e Maricélia Félix Andrade Bringel | Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC | Educação | As práticas pedagógicas e metodologias na sala de aula utilizam a musicalidade etnocultural por meio dos Toantes/ Rituais Indígenas, como forma de ludicidade no processo de alfabetização das crianças indígenas. |

Fonte: Primária (2024)

No banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), iniciou-se a busca com as palavras 'práticas pedagógicas', 'alfabetização de criança' e 'escola indígena'. Não foi encontrado nenhum resultado na pesquisa. Iniciou-se nova busca utilizando as palavras 'práticas pedagógicas', 'alfabetização' e 'criança indígena'. Também não foram encontrados resultados na busca. No entanto, foram realizadas novas buscas com as palavras 'povos indígenas' e 'escola', então foram encontrados 21 trabalhos. Desses, 3 trabalhos têm aproximações relevantes, como pode ser conferido no Quadro 2.

Quadro 2 - Plataforma SciELO

| Ano | Tipo | Título | Autores | Instituição | Área de Conhecimento | Possíveis Aproximações |
|------|--------|---|----------------------------|---|----------------------|---|
| 2007 | Artigo | Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a | Maria Aparecida Bergamashi | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Educação | A abordagem dos processos de escolarização, evidenciando as |

| | | | | | | |
|------|--------|--|-------------------------|---------------------------------|-------------|--|
| | | escola nas aldeias Guarani | | | | formas de apropriação que ocorrem nas escolas das aldeias Guarani, no Rio Grande do Sul, por meio de práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia desse povo. |
| 2000 | Artigo | E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas 500 anos depois | Nietta Lindenberg Monte | Universidade Federal Fluminense | Educação | Discute os avanços e problemáticas no processo de escolarização dos povos indígenas e na formação dos professores. |
| 1999 | Artigo | A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena | Eunice Dias de Paula | UFG | Linguística | A abordagem intercultural na escola indígena e as possibilidades de autonomia dos povos indígenas na construção dos seus projetos educacionais. |

Fonte: primária (2024)

No banco de dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a busca foi realizada com as palavras 'práticas pedagógicas', 'alfabetização de criança' e 'escola indígena'; porém, não foram encontrados resultados. Foi realizada nova busca com as palavras 'práticas pedagógicas', 'alfabetização' e 'criança indígena'. Novamente não foram encontrados resultados. Sendo assim, uma nova busca foi feita utilizando-se as palavras 'alfabetização' e 'criança indígena'. Foram encontrados 33 trabalhos, sendo 26 abertos e 7 sem acesso. Foram evidenciadas aproximações com a temática da pesquisa em 2 trabalhos, apresentados no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - CAPES

| Ano | Tipo | Título | Autores | Instituição | Área do conhecimento | Possíveis Aproximações |
|------|--------|---|---|--|----------------------|--|
| 2020 | Artigo | Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas | Kelly Russo, Leila de Carvalho Mendes, Gabriela Nunes Fernandes | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Educação | As reflexões sobre diferentes modelos de pensamento, ideologias linguísticas e as tensões presentes na relação entre oralidade e escrita no contexto do ensino da língua portuguesa e do processo de alfabetização em comunidades indígenas. |
| 2021 | Artigo | PIBID Intercultural: Reflexões sobre Alfabetização em Contextos Indígenas da Amazônia | Josélia Gomes Neves | Universidade e Federal de Rondônia | Educação | As reflexões sobre a maneira como crianças indígenas de diferentes povos se alfabetizam. |

Fonte: primária (2024).

Os trabalhos pesquisados em diferentes bancos de dados contribuíram significativamente para a qualificação da reflexão sobre as práticas pedagógicas de alfabetização em contextos indígenas diferentes, abrangendo outras regiões do país. Tal abordagem forneceu uma amostragem da realidade nacional e, conseqüentemente, forneceu apoio à compreensão do campo da pesquisa. No entanto, a dificuldade em encontrar trabalhos com as palavras-chaves indicadas, a priori, sinaliza possíveis lacunas importantes na área de práticas pedagógicas e alfabetização de crianças indígenas⁶.

⁶ Embora a busca por trabalhos com as palavras-chave específicas tenha revelado poucas pesquisas voltadas à alfabetização de crianças indígenas, destaca-se a relevância do banco de dados da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina, que disponibiliza

Embora existam estudos sobre a educação escolar indígena bilíngue e as práticas pedagógicas em escolas de diferentes povos, são poucos os que articulam as expectativas dos adultos indígenas em relação ao ensino na língua materna e o ensino do português como língua adicional. Além disso, observa-se uma lacuna importante no que diz respeito a investigações voltadas especificamente às comunidades Guarani Mbya, localizadas na região nordeste de Santa Catarina.

Esta pesquisa procurou contemplar essas ausências ao reunir, de um lado, as vozes da comunidade por meio de entrevistas, e de outro, as práticas observadas em sala de aula. Ao entrelaçar as duas dimensões, busca-se contribuir para uma compreensão mais próxima da realidade local e das dinâmicas que atravessam o processo de alfabetização nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina.

Ao longo desta dissertação, optou-se pelo uso do termo *comunidade indígena* em vez de *aldeia*, considerando tanto a escuta realizada durante a geração dos dados, em campo, quanto a importância de adotar uma linguagem mais condizente com a forma como os próprios Guarani Mbya se referem às Tekoas, seus espaços de vivência. A palavra *aldeia*, embora presente em documentos oficiais, pode carregar um sentido limitador que surgiu a partir da colonização. Já *comunidade* expressa melhor o modo coletivo, dinâmico e territorializado de organização social do povo Guarani Mbya, reconhecendo sua autonomia e complexidade cultural.

Também será utilizado ao longo do trabalho, os termos povos indígenas ou indígenas, em conformidade com as mudanças promovidas pela Lei 14.402/22 (Brasil, 2022), oriunda do Projeto de Lei 5466/2019 (Brasil, 2019a) da deputada federal Joenia Wapichana, que alterou a terminologia oficial substituindo a palavra índio por indígena em leis e documentos normativos brasileiros, buscando assegurar maior precisão, respeito e representatividade no uso da linguagem.

No presente trabalho, optou-se por utilizar a grafia dos nomes dos povos indígenas com inicial maiúscula e sem flexão de gênero ou número - Guarani, como forma de respeito às normas acordadas entre os estudiosos da área e ao modo como

os povos indígenas se autodenominam⁷. A escolha consciente das terminologias reflete mudanças importantes na forma como os povos indígenas vêm sendo reconhecidos nas legislações e nos documentos oficiais, como será discutido adiante.

A fim de fornecer uma visão estruturada sobre o tema, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste na presente Introdução. O segundo capítulo apresenta a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, no estado de Santa Catarina e na região nordeste de Santa Catarina. O terceiro capítulo envolve a tessitura do diálogo entre os conhecimentos sobre a cultura Guarani e os teóricos que abordam a educação escolar indígena, as práticas pedagógicas, o processo de alfabetização e a questão do bilinguismo presente neste contexto. No quarto capítulo são apresentados o percurso metodológico e o detalhamento sobre a geração dos dados, e no quinto capítulo, a análise das entrevistas com os indígenas, das respostas aos questionários dadas pelas professoras não indígenas participantes e das práticas pedagógicas observadas no campo. Ao final, são apresentadas as considerações finais, momento em que se retomam os caminhos trilhados nesta pesquisa, evidenciando suas principais contribuições, os desafios encontrados ao longo do percurso e apontando possibilidades para investigações futuras no campo da educação escolar indígena.

Ao finalizar esta introdução, na sequência será apresentado o próximo capítulo, que busca compreender a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, no estado de Santa Catarina e, de modo mais particular, na região nordeste catarinense, território onde esta pesquisa se ancora.

⁷ Conforme as orientações da 'Convenção para grafia dos nomes tribais', de 1953, elaborada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que também prevê o uso das letras K, W e Y na escrita dos nomes indígenas.



2 AGUATA AVY TAPE MBOAE AERUPI (TRILHANDO POR DIFERENTES CAMINHOS) - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

[...] antes do Brasil da Coroa e do chapéu, existe o Brasil do Cocar (Célia Xakriabá, 2023, n.p.)⁸

Em respeito aos povos indígenas e à história de cada povo, peço licença ao povo Guarani, mais especificamente ao povo Guarani Mbya da região nordeste de Santa Catarina, para trazer a trajetória da educação escolar indígena, a partir do olhar de uma pesquisadora não indígena. No desenvolvimento deste trabalho junto às escolas indígenas da região, busco, por meio da pesquisa, subsídios que possam contribuir com o avanço da educação escolar indígena na região e, quem sabe, no estado de Santa Catarina.

Muitas histórias sobre os povos indígenas foram e ainda são contadas a partir das perspectivas dos colonizadores e refletem uma visão etnocêntrica. Felizmente, atualmente contamos com referenciais teóricos de autores indígenas que narram as histórias de seus povos, na perspectiva dos que aqui estavam na chegada dos colonizadores, e dialogam com a sociedade no intuito de desconstruir versões distorcidas e equivocadas, construindo uma narrativa sob a perspectiva de quem vive essa realidade ou de quem a viveu e ouviu de seus ancestrais.

Inicialmente, abordo algumas concepções de educação escolar indígena, especialmente a legislação, realizando um diálogo com alguns autores da área para, posteriormente, situá-la no contexto do estado de Santa Catarina e na região nordeste do estado, conforme objetivos expostos anteriormente.

2.1 Aspectos legais da Educação Escolar Indígena

A história da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas revela um longo caminho de exclusão e autoritarismo. Segundo Baniwa (2010), durante os períodos colonial, imperial e nos primeiros tempos da República, as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas foram marcadas por autoritarismo,

⁸ Parte do discurso de Célia Xekiabrá feito na Câmara dos Deputados, em 30 maio 2023 (Plenário da Câmara dos Deputados, 2023).

verticalidade e isolamento. Essas ações, frequentemente impostas sem diálogo, reforçaram a exclusão dos povos originários, tratando sua presença como separada da sociedade nacional e atribuindo-lhes menor importância nas decisões e políticas públicas.

Diante desse histórico de exclusão e imposição, é necessário observar como, ao longo do tempo, as legislações passaram a reconhecer, ainda que de forma tardia, os direitos dos povos indígenas. A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988)⁹ é um marco importante para os povos indígenas, por retirar o regime de tutela trazido desde a colonização. Para além disso, a Constituição garantiu aos povos indígenas o direito à organização dos sistemas próprios, respeitando as diversidades e especificidades de cada povo.

Conforme descrito por Daniel Munduruku (2012, p. 36):

[...] a nova Constituição Federal do Brasil, prezados parentes, inaugurou uma nova concepção de política indigenista. E para que isso acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteada pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas.

A partir de 1988, por meio da luta dos povos indígenas e indigenistas, e com a promulgação da Constituição Federal, os povos indígenas iniciaram um novo processo de reconhecimento e retomada de muitos direitos até então violentamente não garantidos. O direito de serem indígenas e brasileiros, em que um não sobrepõe ao outro, pois até 1988 não eram reconhecidos como brasileiros. É profundamente injusto que os habitantes dessa terra, hoje denominada de Brasil, que aqui estavam na chegada dos colonizadores, tenham o direito de ser reconhecidos como brasileiros

⁹ A Constituição Federal de 1988 reconhece “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, art. 231). Além disso, garante que “[...] os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988, art. 232).

somente há 37 anos. Olhando para trás e compreendendo o percurso, podemos dizer que sobrevivem há 525 anos, lutando para permanecerem com suas línguas maternas e culturas em seus espaços territoriais.

A resistência dos indígenas no decorrer da história do Brasil se deu não só no campo da territorialidade, mas no campo dos direitos básicos fundamentais que passaram a ser garantidos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A educação é um dos campos de disputa, discussão e lutas. Foram abertos caminhos para uma nova concepção de educação, baseada no respeito à diversidade cultural e linguística, tendo sido garantido o direito ao uso das línguas próprias de cada povo e, também, a organização dos processos de aprendizagem. Segundo Grupioni (2004), a Constituição representou um divisor de águas para a educação escolar indígena no Brasil, pois a escola passou de algo historicamente imposto, para ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas:

[...] os indígenas têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um tipo de interlocução com o mundo fora da aldeia (Grupioni, 2004, p. 37).

Os avanços também ocorreram no que se refere a outras legislações. Um marco importante foi a garantia dos direitos educacionais trazidos, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996), que ratifica o texto da Constituição que garante à educação escolar indígena os princípios básicos como sendo: intercultural, comunitária, específica, bilíngue/multilíngue e diferenciada (Brasil, 1996). Fica estabelecido o regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal para elaboração de uma política de atendimento (Brasil, 1996).

Matos e Monte (2006) ponderam que, em consequência dos textos legais, os estados foram estabelecendo um conjunto de instrumentos que passaram a garantir e balizar a implementação da escola indígena em nosso país. Resoluções, Portarias e outros instrumentos emitidos pelas secretarias estaduais de educação e leis promulgadas pelas casas legislativas passaram a garantir o funcionamento “diferenciado” das escolas indígenas (Matos; Monte, 2006, p. 74).

As escolas que eram para os indígenas passaram a ser dos indígenas, com os indígenas. De 1988 ao presente, não só as escolas passaram a se fazer presentes nas comunidades indígenas, como também os indígenas buscaram conhecimento e

aperfeiçoamento, inclusive formação em nível superior para que a escola indígena tivesse seus professores indígenas.

A partir do Decreto Presidencial nº 5.051/2004 (Brasil, 2004), fica regulamentada no Brasil a Convenção nº 169/89 - Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante aos povos indígenas o princípio da consulta prévia e a participação das instituições eletivas, entre outros. Atualmente, a convenção está em vigência no Brasil pelo Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019 (Brasil, 2019b).

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), ratifica o que foi estabelecido no Plano anterior (Lei nº 10.172), em 2001, que destacava a universalização do ensino fundamental indígena, a participação dos povos indígenas nas tomadas de decisões, assim como a autonomia para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e gerenciamento dos recursos financeiros. Também, é estabelecido pelo PNE 2014, que os Planos Estaduais de Educação definam políticas públicas articuladas com as políticas sociais, considerando as necessidades das populações do campo, quilombolas e indígenas (Brasil, 2014).

Apresentam-se ainda, as Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999 (Brasil, 1999), que regulamenta as orientações do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 (Brasil, 2012) que, além das diretrizes curriculares já estabelecidas, inclui a política de gestão territorial da educação: os Territórios Étnicos Educacionais. Pode-se entender como Territórios Étnicos Educacionais “[...] as áreas ‘educacionais’ definidas conforme a característica de cada povo, levando em conta, a priori, as formas como os diferentes povos indígenas se organizam” (Santa Catarina, 2018b, p. 29).

Para Guimarães (2006), citar os marcos legais e constitucionais ao nos referirmos aos direitos educacionais e culturais dos povos indígenas, implica em dizer que esses povos são portadores de direitos os quais se conformam com sua cidadania no contexto da sociedade brasileira.

Temos uma compreensão de que os povos indígenas se organizam socialmente de formas diferenciadas, têm uma identidade étnica, são portadores de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios e transmitem esse universo de significados – a cultura – para as gerações mais novas por meio dos processos próprios de aprendizagem (Guimarães, 2006, p. 16).

Neste sentido, há que se considerar as diversidades existentes nas escolas indígenas, pois cada uma representa aquilo que são as características daquele grupo étnico e das vivências e costumes dentro da comunidade na qual está inserida.

Nessa mesma direção, Baniwa (2010) propõe um olhar atento e questionador sobre a educação escolar indígena, não como um simples direito legal ou conjunto de políticas públicas, mas como um campo de disputa entre diferentes visões de mundo. Para ele, a educação que tem sido oferecida aos povos indígenas historicamente carrega um viés assimilacionista, impondo padrões culturais da sociedade hegemônica, da língua ao modo de vida, desconsiderando os valores, as línguas, as diversidades culturais e as cosmologias próprias dos povos originários.

Assim, a educação escolar indígena é compreendida como uma imposição quando negligenciada em relação à cultura e à autonomia dos povos, mas pode ser ressignificada como um instrumento de fortalecimento identitário e de construção de projetos de futuro, desde que esteja ancorada no reconhecimento da diversidade e na escuta dos sujeitos indígenas.

Essa perspectiva se aproxima da proposta de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, como defendida nas legislações brasileiras, mas vai além ao questionar: 'qual qualidade?', 'qual desenvolvimento?', 'qual projeto de vida está sendo considerado?'. Perguntas fundamentais para construir uma escola indígena comprometida com os modos próprios de existência, aprendizagem e avaliação de cada povo.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelece, em seu Artigo 28, diretrizes quanto ao respeito à diversidade linguística dos povos indígenas. Segundo os dados mais recentes do Censo Demográfico de 2022, o Brasil abriga 1.693.535 pessoas indígenas, representando aproximadamente 0,83% da população total do país. Esses indivíduos pertencem a 305 diferentes etnias e falam cerca de 274 línguas indígenas distintas.

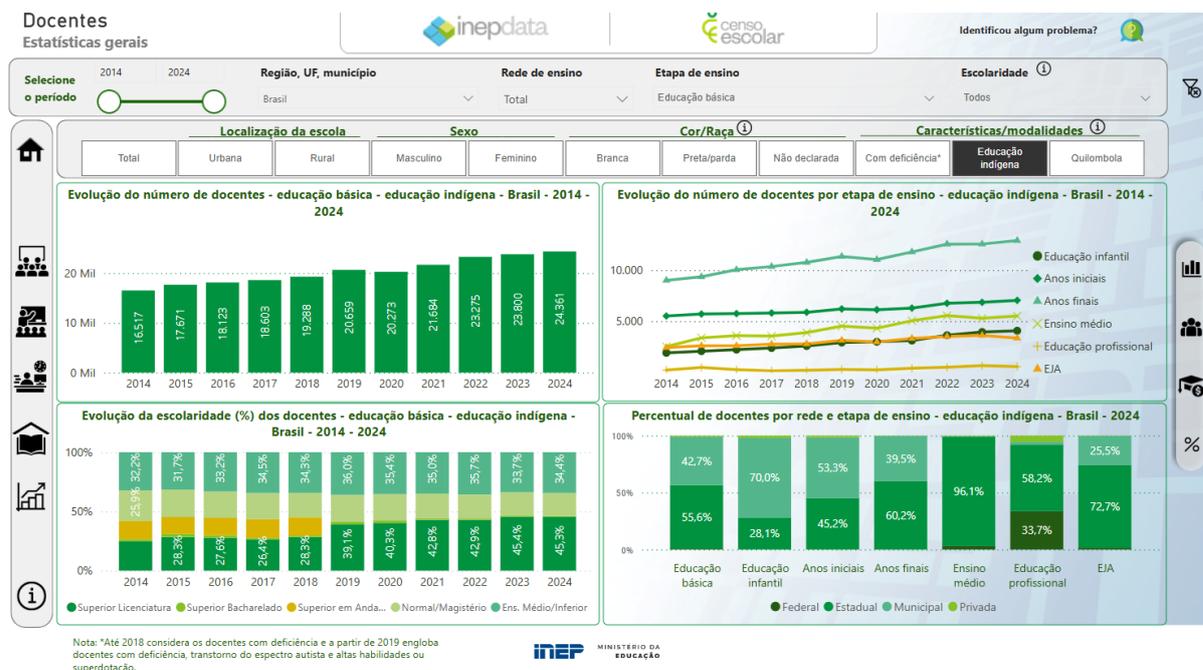
A diversidade linguística e étnica destaca a riqueza cultural dos povos indígenas brasileiros e ressalta a importância de políticas públicas que reconheçam e valorizem suas identidades. Ela afirma que as crianças indígenas devem ser alfabetizadas em suas línguas maternas, garantindo o direito ao aprendizado a partir daquilo que lhes é próprio. Não sendo isso possível, as autoridades responsáveis devem dialogar com os povos envolvidos, buscando caminhos que tornem esse direito viável e efetivo. O documento também reforça a necessidade de adotar medidas que

asseguem a preservação e o fortalecimento das línguas indígenas, promovendo o desenvolvimento e a prática das línguas maternas. A partir dessas discussões, é relevante olhar mais atentamente para o contexto em que essas questões se materializam: o cenário da educação escolar indígena no Brasil.

2.2 O Cenário da Educação Escolar Indígena no Brasil

Os dados do Censo Escolar do INEP/2024, ao retratar as escolas indígenas e o corpo docente envolvido com a educação escolar indígena, evidenciam uma série de desafios ainda presentes na garantia de uma educação de qualidade, com respeito às especificidades e aos modos próprios de ensinar e aprender dos povos indígenas. Essas evidências têm sido consideradas na formulação de políticas e programas atualmente conduzidos pelo Ministério da Educação, que buscam, entre avanços e retrocessos, responder às demandas colocadas por essa realidade tão diversa e complexa. A seguir, o Gráfico 1 apresenta um panorama visual da evolução da oferta de docentes na educação escolar indígena no Brasil, entre os anos de 2014 e 2024.

Gráfico 1 - Evolução da Oferta de Docentes na Educação Escolar Indígena no Brasil (2014 – 2024)



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2025).

O gráfico 1 detalha a evolução dos docentes na educação escolar indígena, entre 2014 e 2024, e aponta para avanços significativos em termos quantitativos, mas também revela contradições e limitações estruturais. O número total de professores aumentou consideravelmente, passando de pouco mais de 3 mil para mais de 10 mil, ao longo do período.

Esse crescimento foi mais notável nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Enquanto em 2014, havia 724 docentes nos anos finais, esse número subiu para 1.046 em 2024. Já no ensino médio, o aumento foi ainda mais expressivo: de 203 docentes em 2014, para 606 em 2024.

Esse crescimento reflete uma expansão no atendimento, mas também evidencia desafios na formação e nas condições estruturais de ensino.

O crescimento da escolaridade dos docentes também merece atenção. Em 2014, apenas 25,3% dos professores tinham licenciatura. Em 2024, esse número chega a 57,2%, o que representa um avanço importante. No entanto, a presença significativa de formações ainda em andamento (24,6%) e de professores com ensino médio/magistério (14,5%) demonstra que muitos docentes atuam sem uma formação consolidada, o que pode impactar diretamente na qualidade do ensino e na valorização profissional. Mais do que isso, é preciso questionar qual o tipo de formação que está sendo oferecida e se ela dialoga com os saberes e práticas culturais indígenas. A formação superior, quando desvinculada do território e da identidade dos povos, pode se tornar mais um instrumento de assimilação do que de afirmação cultural.

Em relação à oferta de docentes da educação escolar indígena pelas diferentes esferas de governo, o gráfico revela que está distribuída de acordo com a etapa de ensino, com base em uma organização que, à primeira vista, pode ser interpretada como um compartilhamento da oferta, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que estabelece o regime de colaboração entre União, estados e municípios (Brasil, 1996). No entanto, ao observarmos a distribuição dos docentes por etapa e rede, evidenciam-se traços de uma fragmentação institucional: a educação infantil e os anos iniciais concentram-se majoritariamente nas redes municipais, enquanto os anos finais, o ensino médio e a educação profissional estão quase exclusivamente sob responsabilidade das redes estaduais.

Essa divisão, embora legalmente amparada, revela na prática um modelo que pode comprometer a continuidade pedagógica e o fortalecimento de uma educação escolar indígena integral e contextualizada.

Em resumo, embora os dados indiquem o crescimento do número de professores e avanço na escolarização, a educação escolar indígena ainda segue marcada por desigualdades estruturais e decisões institucionais que ignoram a centralidade da cultura, da língua e da autonomia dos povos indígenas. Diante disso, o gráfico a seguir revela o crescimento da oferta de docentes na região sul do Brasil, permitindo uma leitura mais detalhada dos avanços e desafios.

Gráfico 2 - Evolução da Oferta de Docentes na Educação Escolar Indígena na Região Sul do Brasil – (2014-2024)



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2025).

Os dados do Censo Escolar/INEP, ilustrados no gráfico referente à educação escolar indígena na região sul do Brasil, entre 2014 e 2024, evidenciam uma trajetória de crescimento contínuo no número de docentes, bem como avanços na escolarização desses profissionais. Observa-se que o total de docentes aumentou de 1.314 em 2014, para 1.896 em 2024, representando um incremento de mais de 44% ao longo da década (Brasil, 2025).

Dentro do Gráfico 2, é possível avistar um gráfico no canto superior esquerdo que confirma essa tendência ascendente na contratação de professores indígenas ou atuando em escolas indígenas, o que pode refletir políticas de ampliação do acesso à educação básica nas comunidades, bem como uma maior mobilização de profissionais para esses grupos (Brasil, 2025). Contudo, é necessário observar que esse crescimento, embora expressivo, não necessariamente garante qualidade ou adequação às especificidades culturais de cada povo.

A análise por etapa de ensino (gráfico superior direito) mostra que o maior número de docentes ainda se concentra nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, segmentos tradicionalmente mais atendidos. No entanto, chama atenção o crescimento constante nos anos finais e no ensino médio, com destaque para este último, cujo número de docentes triplicou no período (de cerca de 200 para mais de 600). Tal dado indica um esforço para garantir a continuidade dos estudos dentro das próprias comunidades, minimizando evasão e deslocamento para centros urbanos (Brasil, 2025).

Outro aspecto relevante está na escolarização dos docentes (gráfico inferior esquerdo). Em 2014, apenas 44,7% possuíam licenciatura plena, enquanto em 2024 esse número subiu para 64% (considerando licenciatura e bacharelado). Nota-se, também, uma redução no número de professores com formação apenas no ensino médio, o que pode indicar efeitos positivos de políticas de formação continuada e acesso ao ensino superior voltado para indígenas (Brasil, 2025).

Por fim, o gráfico inferior direito aponta que mais de 87% dos docentes da educação escolar indígena estão vinculados à rede estadual, evidenciando o papel central dos estados na oferta educacional nas comunidades. A rede municipal tem participação, especialmente na educação infantil (Brasil, 2025).

Na sequência, serão mobilizadas algumas informações sobre como a educação escolar indígena tem se organizado em Santa Catarina e na região nordeste do estado.

2.3 A Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina

No estado de Santa Catarina, a gestão das escolas indígenas está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, assumida em 1993 pela

Portaria nº 16.207/93¹⁰. A Lei nº 12.449/2002 (Santa Catarina, 2002) cria a categoria escola indígena, ainda que o atendimento aos estudantes indígenas no estado já acontecesse anteriormente à legislação.

Em 2014, com a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, foi trazida como um dos fios condutores a diversidade como princípio formativo. O momento histórico, diante dos avanços tecnológicos e não compreensão da totalidade dos sujeitos, exigia uma reformulação da Proposta Curricular. Havia a necessidade de nomear os sujeitos, deixando explícitas suas especificidades.

Mas então, quem são esses sujeitos? De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014, p. 57),

Podemos afirmar que os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas que há de se destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino e seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado às suas necessidades específicas; e também para aqueles que reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual.

No ano de 2018, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), por meio da Resolução CEE/SC Nº 068/2018, regulamentou o Parecer CEE/SC nº 282/2005, estabelecendo as normas de oferta da educação escolar indígena no sistema estadual de ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2018a).

Ainda em 2018, a Secretaria de Estado da Educação organizou um documento, juntamente com a representação de algumas lideranças indígenas do estado, dos povos Guarani, Laklãnõ/Xokleng e Kaingang. O documento, denominado *Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena*, tem como objetivo orientar a implementação de políticas públicas e, também, organizar o funcionamento das escolas indígenas do estado com informações sobre as especificidades das

¹⁰ Informação publicada na Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2018b, p. 31).

diferentes culturas, trazendo o suporte legal. O documento buscou oferecer suporte para a reestruturação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) da Secretaria Estadual de Educação, formalizada por portaria em 2016 (Santa Catarina, 2018b).

O NEI tem como finalidade atuar como instância consultiva no planejamento e acompanhamento das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, conforme orientações previstas na Proposta Curricular de Santa Catarina, no Plano Estadual de Educação, no Parecer CEE nº 282/2005 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Sua composição inclui técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED), representantes dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, além de membros da Coordenadoria da Grande Florianópolis e das Coordenadorias Regionais de Educação que atendem escolas indígenas.

A organização curricular da educação básica em Santa Catarina é regulamentada por dois documentos oficiais instituídos pelo Conselho Estadual de Educação: a Resolução CEE/SC nº 2019/070, (Santa Catarina, 2019), que estabelece o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, elaborado em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, (Brasil, 2017), que trata da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território nacional; e a Resolução CEE/SC Nº 004, de 09 de março de 2021, (Santa Catarina, 2021), que institui o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*, também alinhado à BNCC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

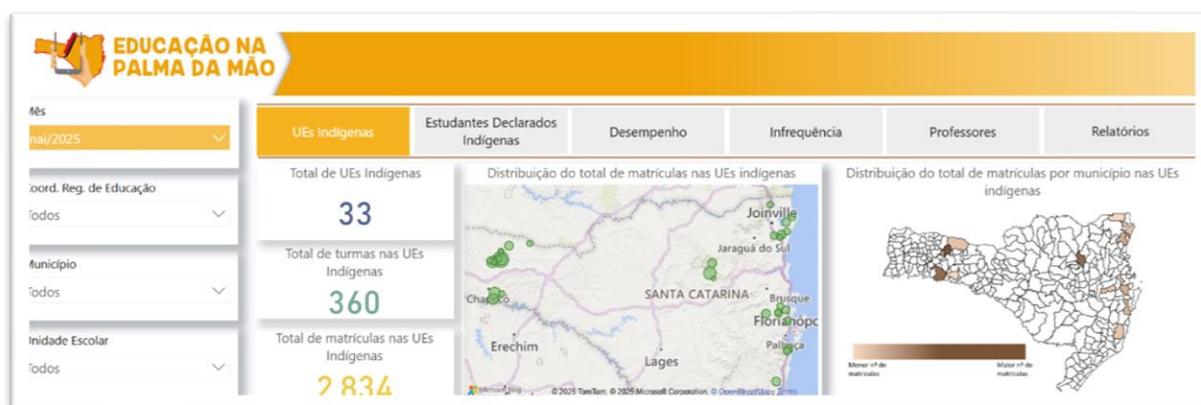
Esses documentos norteadores têm, como princípio, a valorização da diversidade e o reconhecimento das especificidades regionais. No entanto, ao abordar a educação escolar indígena, ambos apresentam abordagens genéricas, o que aponta para a necessidade de organização de documentos complementares e específicos, elaborados a partir da escuta e realidades dos povos indígenas. Somente assim, o currículo poderá ser considerado, de fato, um instrumento de afirmação cultural, respeito às línguas maternas e valorização dos modos próprios de ensinar e aprender, de acordo com o que está previsto no arcabouço legal deste país.

No conjunto das ações voltadas à organização da educação escolar indígena no estado, vale mencionar o Ofício Circular nº 530/2021, emitido pela Secretaria de Estado da Educação, que orienta diretamente as Coordenadorias Regionais de Educação quanto ao acompanhamento e ao funcionamento das escolas indígenas no

estado, reforçando diretrizes específicas para o seu funcionamento e organização nas comunidades.

No estado de Santa Catarina, a educação escolar indígena é ofertada em 42 estabelecimentos de ensino, destes, 33 escolas indígenas estão inseridas dentro de Terras Indígenas e são de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Educação na Palma da Mão, [2025]). A figura abaixo (Figura 5) apresenta a localização das escolas no estado de Santa Catarina, assim como o quantitativo de turmas atendidas e total de estudantes matriculados.

Figura 5 - Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina



Fonte: Educação na palma da mão (2025).

Entre as diretrizes previstas para o funcionamento das escolas indígenas, está o direito à organização de um calendário escolar diferenciado, em diálogo com os tempos comunitários e culturais de cada povo. No entanto, na região nordeste do estado, das sete escolas indígenas em funcionamento, apenas uma optou e adota essa prerrogativa. As demais optaram por seguir o calendário das escolas não indígenas, o que pode revelar, por um lado, a influência das estruturas administrativas da rede de ensino e, por outro, os desafios enfrentados na efetivação de uma proposta verdadeiramente intercultural.

A seguir, na Figura 6, o mapa apresenta a localização das Terras Indígenas no estado com destaque para a região nordeste de Santa Catarina, onde estão situadas as escolas indígenas.

Figura 6 - Localização das Terras e Escolas Indígenas em Santa Catarina



Fonte: Mapa-Tis-SC (2016).

A figura apresentada destaca a localização das Terras Indígenas no estado de Santa Catarina, demonstrando a distribuição geográfica, e permitindo uma visão mais próxima da realidade. Em alguma medida, também auxilia na compreensão da diversidade cultural e territorial, reforçando a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada região e comunidades.

A partir da distribuição territorial das Terras e Escolas Indígenas em Santa Catarina, o gráfico a seguir apresenta o número de matrículas por etapa e rede de ensino, na educação escolar indígena do estado em 2024, oferecendo um panorama da matrícula dos estudantes indígenas no sistema escolar.

Gráfico 3 - Matrículas na Educação Indígena em Santa Catarina: Etapas e Redes de Ensino – 2024



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2025).

De acordo com o Censo da Educação Básica/INEP/2024 (INEP), há carência de oferta de ensino médio e de oferta dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas, no estado de Santa Catarina.

Os dados do gráfico revelam que a educação escolar indígena em Santa Catarina atende atualmente 3.879 estudantes nas redes públicas de ensino, com uma trajetória de crescimento ao longo da última década. Em 2014, eram 3.231 matrículas. Em 2024, esse número apresenta um aumento de 20% no período. Esse crescimento ascendente, apesar de ser marcado por momentos de estagnação (como em 2016 e 2017), indica uma continuidade do acesso das populações indígenas à educação básica.

A maior concentração das matrículas está no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais (1.442 alunos) e finais (1.107), totalizando 2.549 estudantes, ou seja, quase dois terços das matrículas estão concentradas nessas etapas de ensino. A presença forte no ensino fundamental pode ser interpretada como reflexo do aumento da escolarização básica nas comunidades, mas também como um alerta: o número de matrículas cai significativamente no ensino médio, que atende 737 estudantes, o que pode indicar desafios relacionados à permanência, ao deslocamento, à adequação curricular ou à oferta de professores com formação específica.

No que se refere à educação infantil, o número é ainda menor: 308 crianças matriculadas, sendo apenas 20 em creches. O número reduzido pode refletir desde questões logísticas e de infraestrutura até a escolha e resistência (justa e necessária) das comunidades em inserir suas crianças em formatos escolares que pouco dialogam com seus modos de vida.

Por fim, a educação profissional (61 matrículas) e a educação de Jovens e Adultos (285 matrículas) aparecem de forma discreta, mas importante, apontando para a pluralidade de trajetórias e necessidades formativas no interior das comunidades. Ainda assim, os números baixos denunciam a necessidade de ampliar as oportunidades formativas, respeitando os tempos e os saberes dos povos indígenas.

Para ilustrar o cenário atual das escolas indígenas na região nordeste de Santa Catarina em relação à formação dos professores, o quadro a seguir mostra o número de docentes indígenas e não indígenas em cada unidade escolar, bem como o quantitativo de professores com licenciatura e sem licenciatura.

Quadro 1 - Número de professores indígenas e não indígenas, com licenciatura e sem licenciatura.

| Escolas | Professores | Indígenas habilitados | Não indígenas habilitados | Indígenas sem habilitação | Não indígenas sem habilitação |
|------------------------|-------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| EIEF Amba Y Ju | 12 | 1 | 2 | 8 | 1 |
| EIEB Cacique Wera Puku | 19 | 1 | 3 | 13 | 2 |
| EIEF Jataiy | 10 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| EIEB Kirikue Nhemboe'a | 24 | 1 | 6 | 13 | 4 |
| EIEB Laranjeiras | 18 | 1 | 4 | 7 | 6 |
| EIEF Tarumã | 11 | 1 | 4 | 4 | 2 |
| EIEF Tupã Poty Nhe'e | 7 | 1 | 1 | 4 | 1 |

Fonte: Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas (2025)

O quadro 1 revela informações importantes sobre a composição do corpo docente nas escolas indígenas. Primeiramente, observa-se um número significativamente maior de professores indígenas sem habilitação em relação aos habilitados. Isso indica um desafio na formação inicial e qualificação desses profissionais, o que poderia fragilizar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a valorização dos saberes indígenas no ambiente escolar.

Além disso, nota-se que há um número expressivo de professores não indígenas atuando nas escolas, tanto habilitados quanto sem habilitação. Isso pode refletir a necessidade de contratação de educadores externos devido à falta de professores indígenas com habilitação, o que levanta questões sobre a garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada haja vista a presença de professores não indígenas nas escolas.

Outro ponto que merece destaque é a diferença no número de professores habilitados entre as escolas, algumas contando com mais profissionais com formação do que outras. Diante dos dados, torna-se essencial investir em políticas públicas que incentivem a formação inicial e continuada dos professores indígenas e não indígenas, garantindo que a educação escolar indígena respeite e fortaleça os conhecimentos e a identidade cultural dos diferentes povos.

Na próxima seção, serão abordadas as especificidades das sete escolas indígenas na região nordeste de Santa Catarina.

2.4 A Educação Escolar Indígena na região nordeste de Santa Catarina

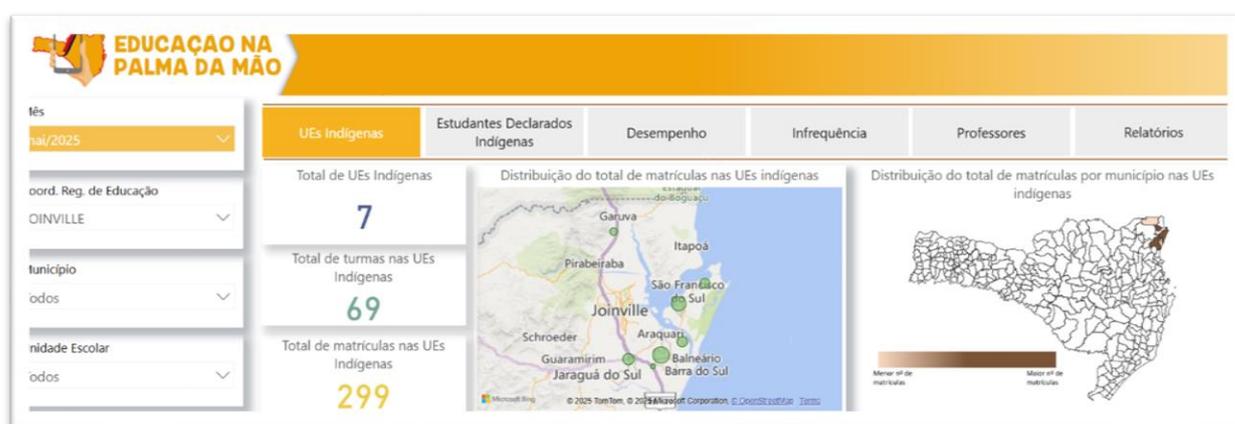
Conhecer a organização e o funcionamento das escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, bem como o contexto histórico social, é fundamental para compreender como se organiza a educação escolar indígena no território.

Mesmo com a presença histórica dos povos indígenas na região, grande parte da sociedade não indígena desconhece não apenas a existência das comunidades, mas também sua organização em diferentes aspectos, como a oferta de educação em escolas inseridas nas comunidades, a estrutura física das escolas, o seu funcionamento, o número de estudantes, a dinâmica pedagógica e a gestão administrativa.

Atualmente, sete escolas indígenas do povo Guarani Mbya estão localizadas e em funcionamento em quatro municípios da região, sob a responsabilidade da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joinville, vinculada à Secretaria de Educação de Santa Catarina.

A figura 7, abaixo, apresenta o quantitativo de escolas indígenas na região, bem como o número total de turmas atendidas e o total de estudantes matriculados. Apresenta ainda, a localização geográfica das escolas.

Figura 7 - Quantitativo de escolas indígenas na região



Fonte: Educação na Palma da mão (2025).

A CRE de Joinville é responsável pela gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas da Rede Estadual de Ensino nos municípios de Araquari, Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Garuva, Itapoá, Joinville, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú, abrangendo, portanto, os municípios das comunidades indígenas contempladas nesta pesquisa. A seguir, serão apresentados dados que ajudam a traçar um panorama sobre essas instituições, respeitando suas singularidades e a importância de sua presença no cenário educacional catarinense.

O Quadro 2 a seguir apresenta os municípios e a localização das escolas nas comunidades indígenas.

Quadro 2 - Localização das Escolas Indígenas

| Município | Comunidade Indígena | Escola |
|-----------|---------------------|--------|
|-----------|---------------------|--------|

| | | |
|------------------------|----------------------------|--|
| Araquari | Piraí Pindoty Tarumã | EIEB ¹¹ Cacique Wera Puku EIEB ¹² Kirikue Nhemboe'a EIEF ¹³ Tupã Poty Nhe'e |
| Balneário Barra do Sul | Conquista | EIEF Jataity |
| Garuva | Yakã Porã | EIEF Tarumã |
| São Francisco do Sul | Yvy Ju Morro Alto | EIEF Amba Y Ju EIEB Laranjeiras |

Fonte: Projeto Político Pedagógico das sete escolas indígenas (2025)

Complementando as informações sobre a localização das comunidades Guarani Mbya nos diferentes municípios, o próximo quadro (Quadro 3) apresenta os dados populacionais de cada comunidade assim como a escola que atende os estudantes.

Quadro 3 - Comunidades Indígenas da região: População e Escolas Correspondentes

| Comunidade Indígena | Habitantes | Escola |
|---|------------------------------|--------------------------|
| Ivy Dju | 96 | EIEF Amba Y Ju |
| Piraí | 126 | EIEB Cacique Wera Puku |
| Conquista | 82 | EIEF Jataity |
| Morro Alto | 117 | EIEB Laranjeiras |
| Tucumã, Pindoty, Jabuticabeira, Yvapuru, Ka"Aguy Mirim, Pindorama e Tarumã Mirim - | 39, 77, 62, 61, 5, 16, 12 | EIEB Kirikue Nhemboe'a |
| Yakã Porã | 41 | EIEF Tarumã |
| Tarumã | 55 | EIEF Tupã Poty Nhe'e |
| Taquaty | 20 | EIEB Francisco Eberhardt |

Fonte: Polo Base de Araquari - Secretaria da Saúde Indígena (Sesai) (2025)

¹¹ EIEB - Escola Indígena de Educação Básica Cacique Wera Puku

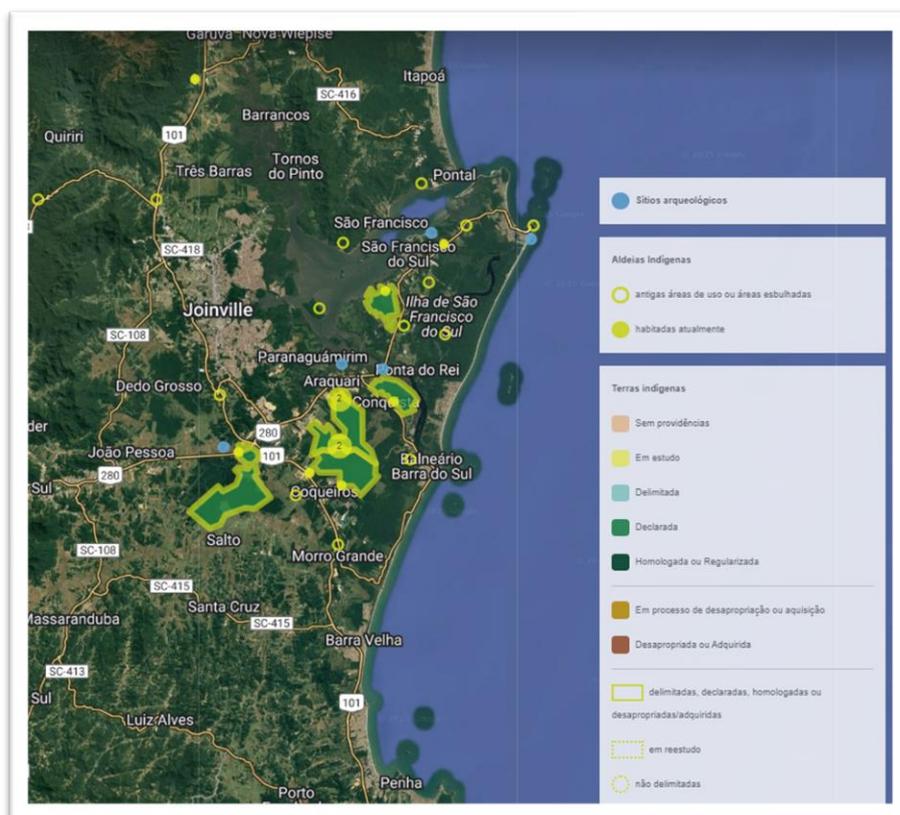
¹² EIEB – Escola Indígena de Educação Básica Kirikue Nhemboe'a

¹³ EIEF- Escola Indígena de Ensino Fundamental Tupã Poty Nhe'e

A variação no número de habitantes entre as comunidades evidencia as diferentes histórias de formação, ocupação e composição cultural de cada povo e grupo.

Com o objetivo de auxiliar na compreensão da complexidade histórica e territorial vivenciada pelos povos indígenas, o mapa a seguir apresenta a localização e a situação das Terras Indígenas na região nordeste de Santa Catarina. Conforme indicado na legenda ao lado do mapa, são destacadas as terras declaradas e em estudo, além das aldeias (neste trabalho trazidas como comunidades) que estão habitadas, as antigas áreas ocupadas e em situação de esbulho¹⁴. Assim, o mapa também inclui os sítios arqueológicos da região, apresentando um panorama mais amplo sobre a ocupação e a ancestralidade desses povos no território.

Figura 8 - Mapa com a Organização Geográfica das Comunidades Indígenas e Terras Tradicionais no Nordeste de Santa Catarina



Fonte: Mapa Guarani Digital ([2025]).

¹⁴ São os territórios tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas, mas dos quais foram removidos de maneira forçada ou tiveram sua posse desrespeitada por ações externas, como invasões ou apropriações indevidas.

Após apresentar o panorama territorial, geográfico e populacional das comunidades indígenas, bem como a situação das Terras Indígenas na região nordeste de Santa Catarina, a partir daqui será abordada a realidade educacional dessas comunidades. A seguir, será apresentado um histórico da oferta da educação escolar indígena na região, destacando as escolas existentes, as especificidades e os desafios enfrentados para garantir o acesso, a permanência e a terminalidade da educação básica pelos estudantes indígenas.

O atendimento à educação escolar indígena na região nordeste de Santa Catarina iniciou-se no ano de 1998, na Escola Isolada Poço Grande II, localizada no município de Guaramirim, há aproximadamente 6 km da comunidade indígena do Piraí, localizada no município de Araquari. Na época, a escola estava sob a coordenação da atual Coordenadoria Regional de Educação de Jaraguá do Sul¹⁵.

Em 4 de outubro de 1999, por meio da Portaria nº 156/99, a antiga Escola Isolada Poço Grande II, localizada em Guaramirim, passou a denominar-se Escola Indígena Cacique Wera Puku (Santa Catarina, 2023b). Em 2 de agosto de 1999, foi contratado o primeiro professor indígena da escola, Leonardo Luiz Eusébio. Em 2001, a escola recebeu uma nova sede dentro da comunidade indígena Piraí, localizada no município de Araquari, passando a integrar a atual Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (CRE) (Santa Catarina, 2023b). Após duas décadas de reivindicações e muitas reuniões não resolutivas, a Secretaria Estadual de Educação, por meio do recurso do Pacto Federal, construiu no ano de 2021 outra escola na comunidade Piraí.

A comunidade indígena do Piraí, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, foi fundada em 1968 pelo Cacique Francisco Timóteo, do povo Guarani Mbya e está localizada no km 38, às margens da BR 280, no município de Araquari. Atualmente, a comunidade é constituída por 126 habitantes entre adultos e crianças.

A seguir, as figuras 9 e 10 mostram a escola atual e a primeira, situadas na comunidade indígena pioneira na oferta da educação escolar indígena, na região nordeste.

¹⁵ Histórico Escolar arquivo inativo da EIEB Cacique Wera Puku, 1998.

Figura 9 - Escola Indígena de Educação Básica Cacique Wera Puku (foto atual) – Araquari



Fonte: José Lino Filho (2024).

Figura 10 - EIEB Cacique Wera Puku (foto escola antiga)

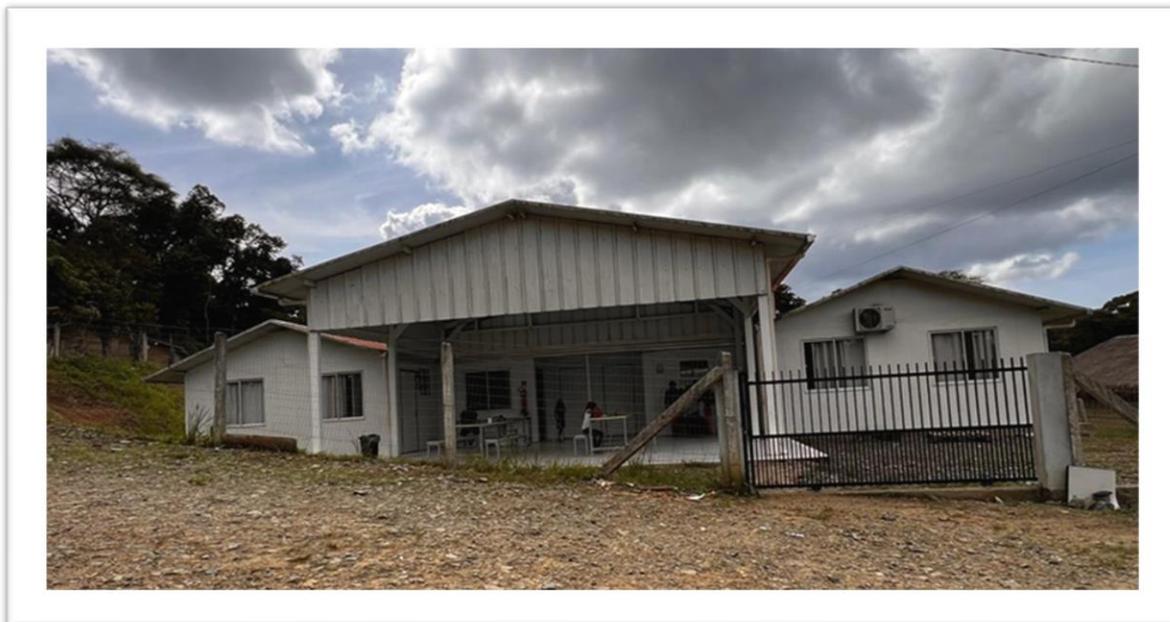


Fonte: José Lino Filho (2024).

A seguir, são apresentadas as figuras das outras 6 escolas indígenas localizadas na região nordeste de Santa Catarina, possibilitando conhecer melhor a

infraestrutura e o ambiente escolar das instituições de ensino, contribuindo para a compreensão da realidade educacional nas comunidades indígenas.

Figura 11 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Amba Y Ju – São Francisco do Sul



Fonte: Maria Aparecida Carvalho (2025).

Figura 12 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Jataity – Balneário Barra do Sul



Fonte: Gustavo Soares (2024).

Figura 13 - Escola Indígena de Educação Básica Kirikue Nhemboe'a – Araquari



Fonte: Cristiane Regis Justino (2025)

Figura 14 - Escola Indígena de Educação Básica Laranjeiras – São Francisco do Sul



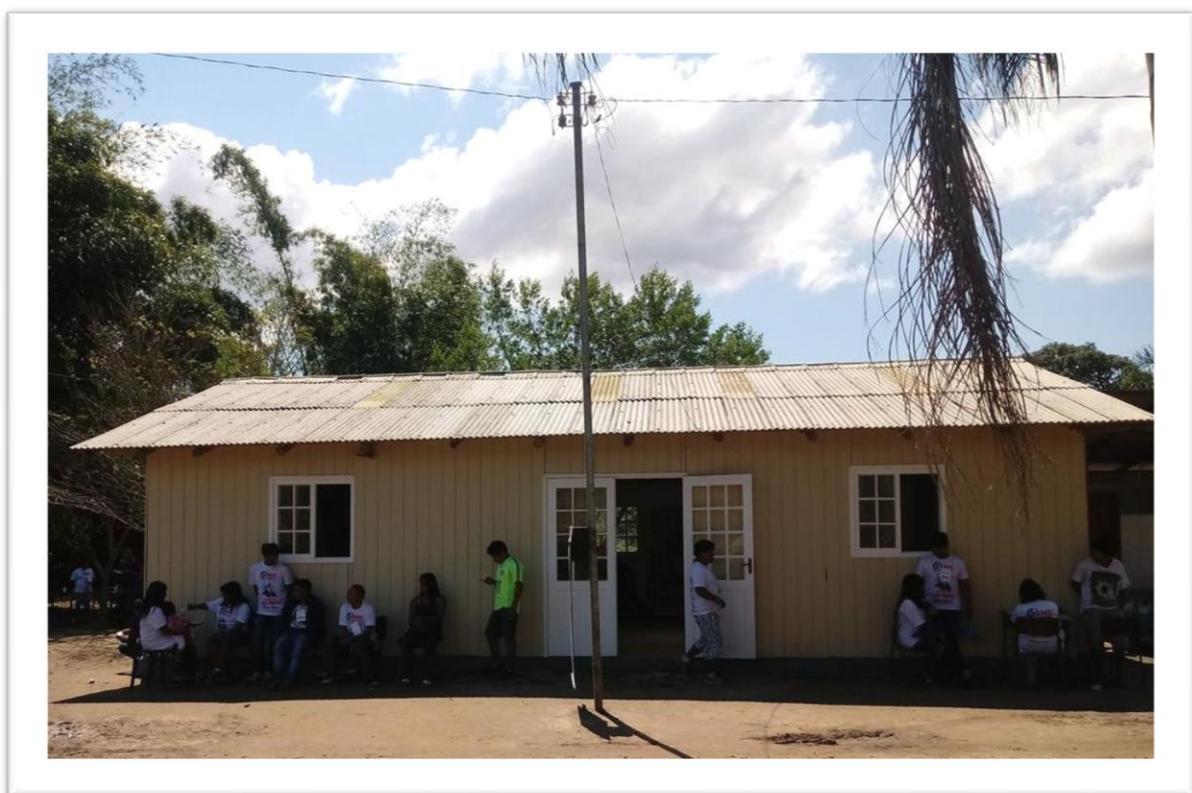
Fonte: Gilberto Agnaldo Semmer (2025).

Figura 15 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Tarumã – Garuva



Fonte: Priscila dos Anjos (2024)

Figura 16 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Tupã Poty Nhe'e – Araquari



Fonte: Lázara Marque de Miranda (2025).

O quadro a seguir (Quadro 4) apresenta o número de estudantes matriculados nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, destacando as etapas de ensino em cada unidade. Os dados contribuem para a compreensão da demanda escolar, além de fornecerem uma visão da oferta educacional voltada às comunidades indígenas.

Quadro 4 - Quadro de matrícula dos estudantes nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina

| Escolas | Total de estudantes | Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio | EJA – Educação de Jovens e Adultos |
|------------------------------------|---------------------|---------------|-------------|--------------|------------------------------------|
| EIEF Amba Y Ju ¹⁶ | 29 | 15 | 8 | 0 | 5 |
| EIEB Cacique Wera Puku | 45 | 13 | 12 | 18 | 2 |
| EIEF Jataity ¹⁷ | 26 | 8 | 6 | 0 | 12 |
| EIEB Kirikue Nhemboe'a | 91 | 41 | 35 | 15 | 0 |
| EIEB Laranjeiras | 66 | 21 | 18 | 9 | 18 |
| EIEF Tarumã ¹⁸ | 20 | 7 | 4 | 0 | 9 |
| EIEF Tupã ¹⁹ Poty Nhe'e | 12 | 6 | 6 | 0 | 0 |

Fonte: Sistema de Gestão de Santa Catarina-SISGESC ([2024], n.p.)

¹⁶ A EIEF Amba Y Ju não tem autorização para ofertar a etapa do Ensino Médio Regular, somente na Educação de Jovens e Adultos - EJA

¹⁷ A EIEF Jataity não tem autorização para ofertar o ensino médio regular, somente na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

¹⁸ A EIEF Tarumã não tem autorização para ofertar a etapa ensino médio regular, somente na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

¹⁹ A EIEF Tupã Poty Nhe'e não tem autorização para ofertar a etapa ensino médio regular, somente na modalidade de Jovens e Adultos - EJA

A análise dos quadros (Quadro 3 e 4) evidencia o número de estudantes matriculados nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, ressaltando tanto os desafios quanto as particularidades da oferta educacional nessas comunidades. A EIEB Kirikue Nhemboe'a se destaca por ter o maior número de matrículas (91), seguida pela EIEB Laranjeiras (66).

Ao comparar esses números com os dados populacionais das comunidades (Quadro 3), observa-se uma discrepância: apesar de a comunidade Piraí, onde está situada a EIEB Cacique Wera Puku, possuir a maior população (126 moradores), a escola registra um número menor de matrículas (45) em relação à EIEB Laranjeiras (66). Esse contraste pode indicar fatores como menor adesão escolar e desafios na permanência dos estudantes na escola.

Observa-se que a maioria das matrículas se concentra nos anos iniciais e anos finais, enquanto o número de estudantes matriculados no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é significativamente menor. Essa distribuição sugere desafios na continuidade e terminalidade da educação básica, seja pela falta de escolas que ofereçam essas etapas de ensino, seja por dificuldades de acesso e permanência dos estudantes.

Outro ponto relevante é que apenas três escolas (EIEB Cacique Wera Puku, EIEB Kirikue Nhemboe'a e EIEB Laranjeiras) ofertam ensino médio, o que pode limitar as perspectivas educacionais dos estudantes que desejam continuar os estudos dentro de suas comunidades. Além disso, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está presente em apenas três escolas, sendo a EIEB Laranjeiras a que concentra o maior número de estudantes nessa modalidade (18), o que evidencia a demanda por ensino voltado a jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade regular.

Diante desse cenário, os dados apontam um desafio significativo na terminalidade dos estudos entre os estudantes das escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina. Embora o número de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental seja expressivo em relação às demais etapas, observa-se uma queda considerável na quantidade de estudantes matriculados no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse cenário revela dificuldades na continuidade dos estudos, que podem estar associadas a diversos fatores sociais, culturais, estruturais e históricos como a oferta limitada dessas etapas dentro das comunidades (EJA e ensino médio) e a distância

das escolas que ofertam, às dinâmicas culturais e familiares e à própria relação entre a escola e os modos de vida Guarani Mbya. Entre esses elementos, pode-se também considerar o domínio da leitura e da escrita em Língua Portuguesa como um aspecto relevante para a permanência escolar nas etapas finais da educação básica. Quando o processo de alfabetização ocorre sem diálogo com a língua materna e com o modo de ser Guarani Mbya, a aprendizagem do português tende a se dar de forma fragmentada. Essa fragilidade compromete a compreensão textual e pode, ao longo do tempo, contribuir para o afastamento dos estudantes, especialmente diante da crescente complexidade dos conteúdos nos anos subsequentes.

Diante desse contexto, torna-se essencial ampliar as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, garantindo maior acesso ao ensino médio nas próprias comunidades, fortalecendo o ensino bilíngue e intercultural, e promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes indígenas. Desse modo, seria possível minimizar as barreiras que impedem a terminalidade da educação básica e assegurar que os estudantes indígenas tenham acesso a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, preservando sua identidade cultural.

Além das práticas pedagógicas, as condições de infraestrutura e os aspectos financeiros também influenciam diretamente na permanência e na qualidade da educação escolar indígena. A seguir, abordam-se esses elementos relevantes para compreender as condições concretas das escolas indígenas da região.

2.4.1 Infraestrutura e recursos financeiros

A infraestrutura das escolas da região nordeste apresenta diferenças significativas entre as unidades. Em termos de apoio financeiro, as escolas recebem recursos de programas federal e estadual, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina (CPESC), respectivamente.

Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), também conhecido como PDDE Básico, tem como base a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009) e é regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15/2021 (Brasil, 2021). O programa repassa, anualmente, recursos financeiros às escolas, com o objetivo de atender às necessidades mais urgentes, garantir seu funcionamento, melhorar a infraestrutura e fortalecer a autogestão. Além disso, incentiva a

participação da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo mais autonomia e transparência.

O valor repassado a cada escola é composto por uma parte fixa e outra variável, calculada conforme o número de estudantes matriculados, com base nos dados do censo escolar do ano anterior. Com a Resolução nº 3, de março de 2024, o PDDE passou a garantir R\$ 5.550,00 (cinco mil quinhentos e cinquenta reais) anuais às escolas indígenas, quilombolas e rurais, reconhecendo suas especificidades.

No contexto do Estado de Santa Catarina, o Cartão de Pagamento do Estado (CPESC), criado em 2013 e adotado pela Secretaria de Estado da Educação em 2014, também contribui para a autonomia das escolas. Inicialmente voltado para a compra de materiais de consumo, o CPESC passou, em 2017, a permitir a aquisição de alimentos perecíveis em escolas indígenas que não terceirizaram a alimentação escolar. Em 2019, foi instituído o CPESC Serviço, ampliando a autonomia das escolas para contratar pequenos serviços de manutenção da escola.

A Instrução Normativa nº 756, de março de 2024, orienta a distribuição desses recursos de acordo com o porte da escola, com base nos dados do censo escolar. No entanto, apesar dos avanços e da diversificação das fontes de financiamento, os recursos seguem sendo insuficientes para atender todas as demandas das escolas, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, aos materiais pedagógicos e à manutenção básica. Entre as demandas está a questão da alimentação escolar no contexto indígena, como será discutido a seguir.

2.4.2 A alimentação escolar no contexto indígena: entre o direito e a cultura

A alimentação escolar nas comunidades indígenas ultrapassa a simples oferta de refeições nas escolas. Ela se entrelaça a aspectos profundos da identidade cultural, carregando sentidos que vão muito além do nutricional. Falar sobre alimentação escolar nas comunidades é adentrar um campo de saberes e práticas enraizados na relação dos povos indígenas com a terra, com os ciclos da natureza e com seus modos próprios de viver.

Ao mesmo tempo, é reconhecer que essa discussão ocorre em um contexto marcado por desigualdades sociais e econômicas que afetam diretamente o acesso a uma alimentação digna, culturalmente adequada e continuada. Trata-se, portanto, de

um tema que exige olhar atento, sensível e comprometido com o respeito às especificidades e aos direitos desses povos.

No entanto, é fundamental reconhecer que, para além do aspecto nutricional, a alimentação carrega um valor cultural essencial. Para os povos indígenas, comer não é apenas nutrir o corpo, é também alimentar a memória, reafirmar identidades, fortalecer laços comunitários e manter viva a relação ancestral com a terra. Assim, garantir uma alimentação escolar de qualidade implica considerar, de forma respeitosa e sensível, tanto as necessidades alimentares quanto as especificidades culturais de cada povo.

No contexto das escolas Guarani Mbya localizadas no nordeste de Santa Catarina, a alimentação é assegurada principalmente por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009) e pela Resolução CD/FNDE nº 06/2020. Esse programa federal repassa recursos aos estados e municípios com base no número de estudantes matriculados, nos dias letivos e valores *per capita* definidos para diferentes etapas e modalidades. No caso das escolas situadas em Terras Indígenas, o valor destinado é de R\$ 0,86 por estudante, excetuando-se creches, cujo valor sobe para R\$ 1,37.

Em Santa Catarina, esse processo levou à criação do Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar (PRODENE) em 1999, inicialmente chamado de PRODEME, atendendo todas as escolas estaduais. Com a terceirização da alimentação escolar, o PRODENE passou a atender apenas as escolas indígenas que mantiveram a modalidade de Autogestão²⁰, devido a desafios logísticos e/ou estruturais.

Nas escolas pesquisadas, observa-se que, embora a alimentação seja de qualidade, nem sempre os insumos chegam conforme o planejado, o que pode impactar a diversidade alimentar e a inclusão de produtos tradicionais da cultura Guarani Mbya, como o beiju (polvilho doce e água), reviro de feijão (feijão, farinha de mandioca, óleo e sal), tipá (trigo, água frito no óleo), milho (cozido ou assado), entre outros.

²⁰ A Secretaria Estadual de Educação adquire os insumos (a partir de um cardápio específico) e envia às escolas.

Compreender esses aspectos é essencial para reconhecer como elementos do cotidiano escolar, como a alimentação, influenciam a identidade dos estudantes, podendo interferir na permanência e no bem-estar. No próximo capítulo, discute-se outro ponto central para a vida escolar das crianças Guarani Mbya: o bilinguismo e os desafios envolvidos do ensino do português como língua adicional, em diálogo com as práticas pedagógicas observadas e as vozes da comunidade.



3 JAIKUAA HA'EGUI JAJAPOA: ONHEMBO'EA REGUA NHEMBO'EATY GUARANI KUERY OIKUAA RAMI (SABERES E FAZERES: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO INDÍGENA)

Contudo, a maior contribuição que os povos das florestas podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si. As tradições do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração.' [...] Esse conceito só pode ser compreendido por meio do coração, ou seja, da natureza interna de cada um (Kaká Werá Jekupé)

Ao iniciar este capítulo, tem-se o propósito de mobilizar os processos educacionais nas populações indígenas, e neste caso, os *Guarani Mbya*. A legislação específica que regulamenta a educação escolar indígena estabelece princípios fundamentais como a interculturalidade, o comunitário, o diferenciado, o específico e o bilíngue. Para compreender esse contexto, discutiremos os conceitos de práticas pedagógicas, bilinguismo e alfabetização, tendo em vista o contexto indígena.

Na primeira seção, discutem-se as práticas pedagógicas. Destacam-se Freire (1982, 2023), com a proposta de uma educação dialógica e libertadora, e Candau (2000, 2003, 2011, 2012, 2015), que aborda a interculturalidade como princípio fundamental. Koerner (2010), Rosa (2009, 2017), Martins (2013) e Bazzo (2015, 2021) complementam essa perspectiva, ressaltando a importância da valorização das vivências do cotidiano, da oralidade e da escuta ativa como práticas sociais que sustentam o processo educativo nas comunidades indígenas.

Em seguida, a segunda seção aborda a alfabetização, fundamentando-se em Soares (2003, 2022, 2023), Melià (1979, 2008), Freire (1982, 2023), Monserrat (2006) e Arroyo (2014). Esses autores refletem sobre o ensino da leitura e da escrita em contextos interculturais, destacando a valorização da língua materna e a formação crítica dos sujeitos.

Por fim, a terceira seção dedica-se ao bilinguismo, com base nos estudos de Cavalcanti (1999), Barbosa e Freire (2020), Melià (1979, 2008), Martins (2013), Bessa Freire (2006, 2009), Brizola (2015), Monserrat (2006), que possibilitam uma reflexão sobre a convivência entre línguas, a oralidade e a afirmação identitária no contexto da escola indígena.

Os autores, mobilizados nesta discussão, fundamentam um olhar crítico e comprometido com o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite suas línguas, culturas e modos de vida.

3.1 O contexto educacional indígena e as práticas pedagógicas

Discutir o contexto educacional indígena começa pela compreensão da infância, o que implica entender a visão que cada povo tem sobre o que significa ser criança e o papel que elas desempenham na sociedade. No caso do povo Guarani, as crianças são vistas como seres completos e ativos, com participação direta na construção das relações e na criação da cultura da comunidade (Rosa, 2017).

Pode-se destacar que a educação escolar indígena vai além da escolarização formal, pois está profundamente enraizada na cultura e nos valores do povo Guarani. Se, por um lado, as crianças aprendem desde cedo a participar ativamente da vida comunitária e a construir relações de respeito e pertencimento, por outro, a educação escolar indígena enfrenta desafios históricos e contemporâneos para garantir que esse conhecimento tradicional dialogue com os conteúdos formais. Assim, refletir sobre a infância e a educação Guarani implica reconhecer tanto a riqueza dos saberes ancestrais quanto as lutas e conquistas para uma educação escolar que respeite e valorize essa identidade.

Para o povo Guarani, a educação das crianças e adolescentes acontece no dia a dia, sendo conduzida principalmente pelos mais velhos, especialmente as mães. O aprendizado ocorre de forma natural, pela convivência e observação, sem separação entre ensino e vida cotidiana. A curiosidade leva as crianças a buscarem o conhecimento espontaneamente, enquanto a observação dos adultos e irmãos mais velhos permite que aprendam imitando suas atividades. Além disso, o respeito aos mais velhos é um valor central, pois são eles que transmitem os saberes essenciais para a formação dos mais jovens (Rosa, 2017). Nessa perspectiva, Bazzo (2015) ressalta que a oralidade, como prática social, é fundamental na formação linguística e cultural das crianças, sendo a escuta e a vivência coletiva elementos essenciais no processo de aprendizagem nas comunidades indígenas.

A maneira como as crianças Guarani aprendem revela uma concepção de educação profundamente ligada à vida comunitária e à vivência de saberes tradicionais. Diferente da educação escolar, o desenvolvimento do conhecimento se

dá por meio da convivência, da observação e do respeito aos mais velhos, elementos que reforçam a importância da coletividade na formação dos indivíduos. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a valorização dos saberes indígenas e a necessidade de respeitar seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme destaca Martins (2015, p. 35):

[...] Quando se pensa em uma educação indígena, várias pessoas imaginam e vem logo na cabeça sobre educação escolar, aquilo que se aprende na escola. Mas na sociedade indígena, pensa na forma de ensinar as crianças e adolescentes a viver e ter uma vida boa, mas não pensando em ter no futuro muito dinheiro ou algo assim, mas sim em ter uma vida de respeito e dignidade com o próximo, com a natureza e tudo que existe nela. Mas para pensar numa educação escolar indígena, devemos pensar nas conquistas e desafios que enfrentamos desde os tempos da escola feita pra civilizar os indígenas e as novas conquistas que tivemos a partir da constituição até os dias atuais.

Diferentemente da visão ocidental de escola, que separa estudo, brincadeira e trabalho, a educação Guarani entrelaça esses elementos, tornando o aprendizado algo natural e orgânico.

Para as crianças indígenas, a brincadeira e o trabalho estão sempre juntos. Elas não veem o trabalho como uma obrigação, mas como parte do aprendizado, especialmente nas épocas de plantio e colheita. Nessas fases, elas ajudam sem ser forçadas. No restante do tempo, as crianças brincam, fazendo pequenas armadilhas, nadando em açudes ou valetas com água, e jogando pega-pega, bola, boneca, entre outras brincadeiras. Na escola, elas também gostam de brincar com os professores, participando de jogos e rodas de cantigas (Martins, 2015).

Essa vivência coletiva da criança indígena é fortalecida, como aponta Pinheiro (2015), pelos laços profundos entre vizinhos e parentes, onde a convivência intensa permite que as crianças aprendam juntas, troquem saberes e transmitam conhecimentos aos menores. Assim, o aprendizado ocorre em múltiplos espaços e tempos: na escola, nas coletas, nas pescarias, nas plantações, nas brincadeiras e até mesmo no cuidado com os animais domésticos. Trata-se de um aprender que é, antes de tudo, um viver em comunidade, onde o saber é partilhado e passado adiante não apenas por palavras, mas por gestos, olhares e experiências vividas.

Portanto, ao compreender o papel das crianças Guarani e a maneira como se inserem no contexto escolar, é possível perceber que o processo de alfabetização na Língua Portuguesa e na língua Guarani não é apenas um desafio linguístico, mas

também cultural. A convivência com a diversidade de línguas e práticas educativas exige uma adaptação cuidadosa, que respeite tanto o contexto social e cultural do povo Guarani quanto as necessidades pedagógicas. Esse entendimento abre portas para refletirmos sobre a importância de uma prática pedagógica que respeite as especificidades culturais e linguísticas desses estudantes, proporcionando uma educação mais inclusiva e transformadora.

De acordo com Candau (2000, p. 13), “[...] a prática pedagógica é uma prática social, historicamente situada, marcada por valores, concepções e interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios”.

Nessa mesma direção, Koerner (2010) destaca que, mesmo quando o professor não declara de forma consciente ou teórica os fundamentos que orientam suas práticas pedagógicas em sala, suas escolhas pedagógicas refletem o modo como compreende o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, há sempre uma base, ainda que implícita, que sustenta o que se faz na prática.

Desta forma, depreende-se que a prática pedagógica é atravessada por contextos, valores e contradições. Ou ainda, ela não é neutra, nem se constrói fora da realidade. No cotidiano das escolas indígenas, esse conceito ganha ainda mais força, pois educar nesse espaço significa lidar com diferentes modos de ser, falar, pensar e viver.

Diante desse cenário, falar de prática pedagógica nas escolas indígenas é também falar da necessidade de uma educação intercultural, que reconheça e valorize as diferentes culturas presentes no espaço escolar, promovendo o diálogo entre elas.

Ainda de acordo com Candau (2011), pensar a educação a partir da interculturalidade é reconhecer que não existe um único jeito de conhecer o mundo. Há saberes que surgem da vivência e da convivência, da experiência, como os saberes que circulam nas comunidades indígenas, passados entre gerações, enraizados na ancestralidade, nas tradições e modos de vida. E há os conhecimentos que surgem nas universidades, sistematizados, validados por pesquisas científicas, muitas vezes considerados os únicos legítimos.

A partir dessa perspectiva, a educação intercultural nos convida a escutar com atenção os diferentes modos de saber, sem que um se imponha sobre o outro, sem desconsiderar o que não está sistematizado. Quando a escola abre espaço para esse diálogo, ela também abre espaço para o questionamento e talvez seja aí que esteja a

potência do encontro entre os dois mundos, mesmo que em alguns momentos gere conflitos; é nesse momento que novos sentidos podem surgir (Candau, 2011).

Por fim, cabe destacar que a discussão empreendida reflete que uma prática pedagógica quando compreendida como um processo de construção coletiva situada no contexto escolar, pode se tornar um caminho para a transformação social e para a valorização dos saberes historicamente silenciados. Dessa forma, é importante refletir sobre os interesses que estão presentes nas escolas indígenas inseridas dentro das *tekoas* (comunidades indígenas), nas terras indígenas.

Um conceito chave para essa discussão está na relevância da relação dialógica trazida por Paulo Freire (2023, p. 109): “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. A relação dialógica entre professor e estudante é fundamental em todas as práticas pedagógicas. Em uma comunidade indígena poder-se-ia dizer que é condição *sine qua non*, pois a partir do diálogo, da observação e escuta atenta dos interesses e das manifestações apresentadas pelas crianças, é possível aprender e ensinar estabelecendo uma relação de pertencimento e troca.

Uma prática pedagógica dialógica nas escolas indígenas deve iniciar a partir da escuta atenta e sensível das comunidades, implica em perceber o contexto em que será desenvolvida para então definir os caminhos que serão trilhados, considerando as possíveis adversidades que possam surgir. Na realidade das populações indígenas, pensar sobre uma prática pedagógica dialógica é também garantir a eles o direito de conhecer sua história, os movimentos realizados pelos ancestrais para permanecerem até os dias atuais e a análise crítica da realidade em que estão inseridos.

A prática pedagógica do professor alfabetizador tem papel fundamental na construção desse processo de transformação social, como será vislumbrada na próxima seção.

3.2 Perspectivas e abordagens na Alfabetização no contexto Guarani – base para a compreensão do ser e estar no mundo

O propósito central dessa seção é discutir sobre o processo de alfabetização, concebido como fundamental na trajetória educacional de qualquer pessoa, representando o primeiro grande desafio no percurso escolar de uma criança. Mais

do que apenas ensinar/aprender a ler e a escrever, a alfabetização envolve o desenvolvimento de habilidades que oferecem ao sujeito condições necessárias para interpretar o mundo, com processos que se complementam de maneira intrínseca.

Soares (2022) entende que alfabetizar não se limita ao domínio do sistema alfabético; envolve também a compreensão dos usos sociais da escrita, essenciais para tornar a criança uma leitora e escritora ativa em diferentes contextos reais. Esse conceito traz a alfabetização como parte de um processo mais amplo, em que o desenvolvimento da consciência fonológica e a prática de leitura e escrita de textos são eixos centrais. O processo precisa ser simultâneo para que as crianças adquiram não apenas o código escrito, mas também suas funções e significados em diferentes contextos. Nesse processo, a criança é introduzida a um universo de significados que vai além da decodificação de palavras, sendo orientada a compreender o contexto e a intenção dos textos.

O processo de alfabetização nas escolas tem como objetivo não apenas promover a aquisição técnica da leitura e da escrita, mas também integrar os estudantes em práticas sociais letradas, preparando-os para o uso completo da linguagem escrita em diferentes situações da vida cotidiana. No caso das escolas indígenas,

o alfabetizador e o alfabetizando devem tomar consciência da estreita relação entre língua, cultura e identidade étnica. A perda da identidade étnica geralmente vem precedida pela perda da cultura e da língua e a perda da identidade étnica é a causa final dos meios de subsistência como a terra e o trabalho (Melià, 2008, p. 81 - 82).

A escola, nesse sentido, tem um papel crucial ao proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma diferenciada, específica, progressiva e contínua garantindo o fortalecimento da língua materna e da cultura do povo.

Soares (2022) refere o desenvolvimento da língua escrita como um processo que atende às demandas culturais e sociais de cada época. A invenção da escrita surgiu como uma resposta às necessidades específicas de comunicação e registros da sociedade da época. Com o passar do tempo, a escrita se tornou fundamental para a sociedade nas interações do dia a dia, ganhando importância em diversas esferas.

A autora destaca que, atualmente, aprender a escrever não pode mais ser compreendido de maneira linear, como uma simples sequência de etapas seguidas cronologicamente. Em vez disso, é um processo sobreposto, no qual vários aspectos da escrita precisam ser aprendidos simultaneamente para atender as demandas complexas e diversas da contemporaneidade. Isso significa que o aprendizado da escrita envolve não só a habilidade de escrever, mas também como usá-la de forma significativa em diferentes situações do dia a dia.

Para a sociedade não indígena, a necessidade da escrita surge de maneira orgânica, como um processo natural em resposta às demandas sociais. Analisando a sociedade indígena, especificamente as comunidades pesquisadas, observa-se que aprender a ler e a escrever se tornou importante e praticamente obrigatório porque é a maneira que eles perceberam que podem se proteger e se defender da sociedade não indígena. Não é, portanto, uma escolha natural, muito menos orgânica. Nesse sentido,

[...] a alfabetização do indígena tem que se basear necessariamente sobre uma análise da situação linguística da sociedade indígena. Em outros termos: ela não pode prescindir da realidade sociolinguística de cada grupo indígena que será alfabetizado. Considerando a língua como um sistema de signos cuja função essencial é ser um instrumento de comunicação (Melià, 2008, p. 69).

Assim como na escola não indígena ou na indígena, o processo de alfabetização deve fazer sentido para as crianças. É importante salientar que:

alfabetização e letramento são processos linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 2022, p. 27)

Nesse sentido, fica evidente que a garantia de uma prática pedagógica alfabetizadora planejada a partir da realidade dos estudantes, trazendo o texto como eixo central do processo, possibilita que a aprendizagem seja significativa e conectada às vivências e ao contexto sociocultural dos estudantes, favorecendo com isso a elaboração de sentidos e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de

maneira contextualizada e integrada. É um equívoco pensar que para a criança aprender a ler e a escrever teria que, necessariamente, iniciar o processo pela decodificação de letras e sons para posteriormente compreender o significado de palavras e frases.

Continuando esse percurso teórico, Soares (2023, p. 286-287, grifo da autora) pontua que:

[...] ‘cada método de alfabetização’ focaliza uma parte do complexo processo de aprendizagem do sistema alfabético, assumindo uma determinada faceta desse processo como sendo o todo. Assim, há métodos que partem de textos em geral construídos artificialmente para que deles a criança chegue progressivamente aos fonemas. Há métodos que partem diretamente das relações fonema-letra. Há métodos que focalizam o gesto articulatório com que são pronunciadas as letras para chegar aos fonemas. Há métodos que partem das sílabas, ou de palavras, ou de sentenças, para chegar aos fonemas e às letras que os representam. [...] todos esses métodos concordam, como não podia deixar de ser, que a alfabetização é a apropriação deste artefato cultural que é o sistema alfabético de escrita, mas todos privilegiando uma ou outra faceta, concentram-se no objeto da aprendizagem, *o sistema de escrita*, numa perspectiva de *como ensinar*, desconsiderando *o sujeito* da aprendizagem, **como a criança aprende**.

Salienta-se que, ainda que todos esses métodos concordem que alfabetizar é proporcionar à criança aprender o sistema alfabético de escrita, eles acabam enfatizando como ensinar o conteúdo do aprendizado, sem dar a devida atenção ao processo de como a criança aprende. Assim, esses métodos priorizam a técnica ou o objeto de aprendizagem (a escrita) e acabam não considerando as necessidades e maneiras de aprendizado de cada criança.

Nesse contexto de reflexões sobre métodos, Soares (2023, p. 290, grifo da autora), explica que,

entendendo-se a palavra **método** segundo sua etimologia – do grego *meta* (em direção a) + *hodós* (caminho) -, método é *caminho em direção a um fim*. O *fim* é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho, conhecendo seu curso, seus meandros, as dificuldades que podem se interpor. Para isso, professoras/es fundamentam-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, por eles orientam seus próprios passos e os passos das crianças: é o que se denomina **ensinar com método**, ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos, o que se diferencia fundamentalmente de ensinar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos**.

Essa abordagem se diferencia dos métodos convencionais que se baseiam basicamente em padrões fixos, sem considerar as especificidades das crianças. Ensinar com método, portanto, pressupõe percorrer o caminho junto com a criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades e não apenas desenvolvendo um roteiro padronizado. Sendo assim, o papel do professor vai além de seguir o planejamento da aula. Ele se torna um condutor atento, que ajusta o percurso com base nas observações e respostas da criança. Ensinar, assim, é um processo dinâmico e interativo, em que o caminho se adequa à medida que se avança o processo de alfabetização.

Paralelamente a essa discussão está a ideia mobilizada por Freire (2023) sobre o processo de alfabetização, trazendo nessa fase a palavra geradora como elemento fundamental para uma visão de educação libertadora. Destaca ainda que, numa prática pedagógica dialógica se faz necessária a busca da investigação temática junto aos envolvidos no processo.

Para Arroyo (2014), o processo de alfabetização é algo complexo, que exige aprofundamento em metodologia e didática específicas. Na especificidade do povo indígena, o professor tem que conhecer os sujeitos, os processos históricos da comunidade na qual está inserido assim como na sociedade. São sujeitos que necessitam de outras pedagogias, nas quais os processos educativos não podem passar por cima dos seus processos históricos.

Talvez um dos desafios na prática pedagógica dos professores não indígenas é compreender se realmente as crianças entendem o significado das palavras e textos trabalhados em sala e o uso em contextos diversos da sala de aula. Segundo Melià (1979, p. 65),

[...] a língua é para entender e ser entendida. É o meio para que uma mensagem seja transmitida e possa ser recebida. A língua de nenhum modo é uma soma de palavras desconexas. Dizer palavras rikbáktsa ou münkü não é falar a língua rikbáktsa ou a língua münkü.

Em conformidade com a discussão trazida por Melià (1979), destaca-se uma reflexão importante sobre a função da língua e como ela vai além do simples conjunto de palavras. É fundamental a compreensão de que a língua sirva como um meio de comunicação completo, sendo estruturada para permitir que mensagens sejam transmitidas e compreendidas, e não apenas para nomear ou listar objetos, pois

aprender ou falar uma língua significa compreender suas estruturas e contextos, não apenas reproduzir palavras isoladas. Assim, compreender a língua não é apenas saber suas palavras, mas entender a intencionalidade e o significado delas, os contextos e as dinâmicas culturais e sociais.

Compreender o processo de alfabetização no contexto Guarani exige, necessariamente, considerar a presença de mais de uma língua no cotidiano das crianças. A Língua Portuguesa, quando introduzida na escola, convive com a língua materna no caso, o Guarani Mbya; no entanto, a convivência nem sempre se dá de forma equilibrada. Por isso, refletir sobre a alfabetização em contextos indígenas nos leva, de forma natural, à discussão sobre o bilinguismo, que está diretamente ligado à identidade, à oralidade e aos modos de aprender dos povos indígenas. Na próxima seção, aprofundaremos essa temática, destacando como o bilinguismo se apresenta nas escolas indígenas, os desafios e as possibilidades que oferece para uma educação intercultural, conforme garantido na legislação brasileira e nas lutas históricas dos próprios Povos.

3.3 O bilinguismo no contexto da Educação Escolar Indígena

Apesar de o bilinguismo ser uma realidade para muitos grupos no Brasil, como os povos indígenas, as comunidades de fronteira e os surdos, ainda predomina a ideia de que o normal é falar apenas uma língua. Como ressalta Cavalcanti (1999), essa visão monolíngue do mundo ignora e apaga as vivências bilíngues dessas populações.

A autora propõe uma abordagem crítica, distanciando-se do conceito de bilinguismo de elite, geralmente associado ao domínio de línguas valorizadas socialmente, como o inglês ou o francês. Em vez disso, defende o reconhecimento das práticas linguísticas de grupos historicamente marginalizados, cujas diferentes maneiras de falar estão profundamente ligadas à cultura, ao território e à identidade.

Dessa forma, reforça Cavalcanti (1999), o bilinguismo não deve ser visto apenas como a alternância entre duas línguas, mas como uma prática social dinâmica, viva, situada no cotidiano e nas relações de pertencimento.

Na educação escolar indígena, o bilinguismo aparece devido às condições e características linguísticas dos povos indígenas. Com base em Barbosa e Freire

(2020), entende-se que o português como língua adicional²¹ é aprendida junto com sua língua materna, sem substituí-la. Essa língua extra faz parte do dia a dia e das conversas, ajudando a comunicar melhor com diferentes pessoas. De acordo com as autoras, o português como língua adicional é uma língua viva, que respeita e valoriza a diversidade das línguas que a pessoa já fala, especialmente em comunidades indígenas, onde o bilinguismo é uma prática comum e importante.

Existem diferentes formas, abordagens e compreensões a respeito do bilinguismo como estratégia e princípio das formas próprias de aprendizagem. Em alguns povos, o bilinguismo tem conotação de retomada e fortalecimento da língua que está se perdendo nas comunidades, como é o caso, por exemplo, dos Kaingang.

Para os Guarani, o bilinguismo é percebido como forma de garantir a língua materna, inclusive no dialeto falado, no caso aqui da região de Joinville do Mbya Guarani²². Considerando a realidade sociolinguística do povo Guarani, tanto nesta região quanto no estado de Santa Catarina, o bilinguismo se apresenta não apenas como um desafio, mas em um grau de complexidade, visto que a aprendizagem da língua escrita deveria acontecer na língua materna como introdução para o ensino bilingue, que, por sua vez, seria uma ponte de integração (Melià, 2008).

Os Guarani são uma sociedade marcada pela força da oralidade e de utilização diária da língua materna no seu cotidiano:

Os conhecimentos dos Guarani sempre foram transmitidos oralmente, [...]. Todas as sociedades indígenas que habitavam no século XVI o território que hoje é o Brasil eram sociedades ágrafas, isto é, sem escrita, em que os conhecimentos e experiências de cada povo eram armazenadas na memória humana e transmitidos de uma geração a outra pela **tradição oral** (Bessa Freire, 2006, p. 40, grifo do autor).

Segundo Martins (2013), por tradição, os Guarani são senhores da palavra. É na oralidade que o conhecimento dos antepassados se mantém vivo. É através da oralidade que a palavra encontra o espírito e mostra os caminhos. A oralidade está presente em tudo na tekoá (aldeia, vida em harmonia), nas regras, no

²¹ Ver nota de rodapé nº 5.

²² De acordo com Rosa (2009), a língua guarani no Brasil está dividida em três dialetos: Mbyá, Kaiowá e Nhandeva/Chiripá.

aconselhamento. A língua é um importante traço de identidade, pois permite que as suas raízes permaneçam vivas:

A busca da terra sem males, o Leste que orienta, o conhecimento dos mais velhos, as mensagens de *Nhanderu* (Deus Pai) e aos *Karai* (Divindade), os significados das manifestações da natureza, o fazer artesanato, as roças, a cura, o nascimento e a morte se expressam nos grupos através da oralidade (Martins, 2013, p. 283)

Para os Guarani, uma vez que a cultura se sustenta na oralidade, a escrita não é determinante para a sua manutenção. A questão que se coloca e muito evocada na escola indígena é que a alfabetização deveria ocorrer inicialmente em Guarani, para depois ocorrer na Língua Portuguesa.

Melià (2008, p. 78) afirma que “[...] linguistas, psicólogos e pedagogos consideram que a alfabetização deve ser feita na língua materna”, o que no caso das escolas pesquisadas é a língua Guarani; porém, pondera que alfabetizar na língua indígena é um campo de batalha para ideologias opostas e que por vezes fica muito difícil definir em qual língua alfabetizar, seja na Língua Portuguesa ou na indígena. Defende também que a alfabetização deve se dar em uma língua apenas, pois à medida que se alfabetiza, a pessoa usa os mesmos códigos para se apropriar da escrita e da leitura em outra língua (Melià, 2008). De acordo com Monserrat (2006, p. 59), “[...] alfabetizar-se seria desenvolver a capacidade de entender (falar, ler) tudo o que se escreve e de escrever tudo o que se fala”.

O “tudo” trazido aqui nas palavras de Monserrat (2006, p. 59) é possível quando a língua da alfabetização é a materna. O conhecimento que vem a posteriori, inclusive a aprendizagem de outra língua, se dá a partir da relação entre a fala e a escrita. Ainda para a mesma autora, ocorrem equívocos em se pensar que se pode alfabetizar em uma língua que não seja a materna e que se pode alfabetizar concomitantemente em duas línguas, o que se chama de ensino bilíngue (Monserrat, 2006).

A professora Guarani Cecília Brizola (2015), em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), em Pedagogia Intercultural Guarani, afirma que “a língua Guarani é nossa identidade. Através dela a gente sabe todos os ensinamentos de *Nhanderu* que são passados pelos mais velhos e pelo *Karai*” (Brizola, 2015, p. 25). A afirmação da

professora demonstra o que a língua materna representa e encontra ressonância no poema *Duas Línguas*²³, de Bessa Freire (2009):

[...]

Uma língua nasceu comigo, no colo da minha mãe.

É a língua que expressa a alma Guarani.

É a língua da tekoha, da Opy.

O nome que tenho, foi ele quem me deu na cerimônia do Nhemongarai.

Com ela nomeio as plantas, as flores, os pássaros, os peixes, os rios e as pedras, o sol e a chuva, a roça e a caça.

Tudo isso com ela eu faço: rio e choro, rezo e canto.

Com ela eu sou o que falo: Guarani.

A outra língua que tenho é a que sobrou de uma guerra de muitas batalhas [...] (Bessa Freire, 2009, p. 44).

Observa-se que, no poema encontra-se expresso o bilinguismo que está presente nas escolas Guarani. Mesmo que a alfabetização seja realizada na Língua Portuguesa, a presença de um professor bilíngue Guarani se mostra necessária não somente no processo de alfabetização, mas em todas as etapas da educação básica.

Para Melià (2008), o bilinguismo é mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas. Em tal relação, a escrita – ou não-escrita – é um fator determinante. É relevante ressaltar o grau e a função do bilinguismo e que muitos indígenas, analfabetos inclusive, são bilíngues e ou trilíngues. Considera necessário que se façam as seguintes perguntas: quem fala? a quem fala? onde fala/ do que fala?

Luciano (2006) constatou que o bilinguismo só é praticado nos primeiros anos do ensino fundamental, e que são poucas as escolas indígenas que trabalham o ensino bilíngue ou plurilíngue em todo o ensino fundamental. Isso contribui para o fortalecimento do português brasileiro como língua adicional, o que acaba exigindo um esforço maior da comunidade para manter viva a língua materna.

São poucas as iniciativas em alfabetizar na língua materna indígena e isso envolve uma longa discussão, principalmente porque a comunidade decide com a escola como irá acontecer o ensino. Na maioria das vezes, as comunidades optam

²³ O poema original é escrito em *mirandês* por Amadeu Ferreira que inspirou a versão descrita aqui feita por José Ribamar Bessa Freire em uma construção coletiva com os professores indígenas Guarani no curso de Magistério que envolveu as secretarias de estado da Educação de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo, 2010 (Bessa Freire, 2009).

pela alfabetização em Língua Portuguesa, ainda que seja um tema muito discutido nos cursos de licenciaturas interculturais (que formam professores indígenas).

Mas esse é um debate que ainda não chegou a uma prática efetiva, pois são necessários materiais escritos na língua e uma certa unificação da forma escrita da língua Guarani e seus significados, o que ainda não acontece:

Há diferenças na língua Guarani falada em diferentes lugares e diferenças também na escrita de palavras que são faladas da mesma maneira. Isso é uma coisa natural, que acontece em todas as línguas. O motivo pelo qual em Guarani se escreve de forma diferente, palavras que são faladas da mesma forma, é que os especialistas [...], quando analisavam o Guarani falado numa determinada região e propunham um alfabeto para a escrita, não se preocupavam em saber se já havia outro alfabeto em uso nas demais regiões. (Monserrat, 2006, p. 59)

Segundo Martins (2013), compreender a palavra escrita assume uma dimensão estratégica para a interação com a sociedade não indígena. A escola, ainda nos moldes da educação ocidental, ganha a responsabilidade de desenvolver a escrita sem intervir no modo de vida Guarani, partindo da oralidade. A escola indígena específica deve ser pensada no respeito, no incentivo ao uso da língua materna e pensar no diálogo com os mais velhos: “É preciso lembrar que os Guarani são originariamente de tradição oral e que este deve ser o ponto de partida para desenvolver qualquer conhecimento. A oralidade primeiro, a escrita depois” (Martins, 2013, p. 288).

Essa tradição oral permitiu aos Guarani sobreviverem até os nossos dias, fiéis a sua língua, seus costumes, sua tradição, seu modo de vida. Compreender essa premissa da língua materna e sua importância no cotidiano dos Guarani é fundamental para uma abordagem da apropriação dos códigos da escrita, da alfabetização e de elaboração de uma política de formação de professores para o contexto indígena.

A tradição oral exerce papel fundamental na preservação da língua, cultura e identidade dos povos indígenas. Por isso, compreender a relação com a língua materna é imprescindível para refletir sobre as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e a formação dos professores não indígenas que atuam nessas escolas. Nesta pesquisa, os caminhos metodológicos adotados buscaram respeitar os contextos socioculturais e valorizar as vozes das comunidades envolvidas. Sendo assim, no capítulo seguinte, serão apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados, a partir de uma abordagem etnográfica sensível à realidade das escolas indígenas Guarani Mbya.

Fonte: primária (2024).



4 MAMO HA'EGUI MARANMI: TEKO OJEKUAAPOTA NHOMBO'E AREGUA TEKOA APY (ENTRE O CAMPO E O CONTEXTO: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS INDÍGENAS)

[...] As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas em embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 90)

Neste capítulo, será apresentado o caminho metodológico construído entre as escutas e as vivências no decorrer da pesquisa, que teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professoras não indígenas no ciclo de alfabetização com crianças indígenas Guarani Mbya, de duas escolas indígenas da região nordeste do estado de Santa Catarina, com vistas a compreender o processo de alfabetização em Língua Portuguesa. A escolha por esse campo justifica-se pela relevância de compreender o processo de alfabetização em Língua Portuguesa por crianças Guarani Mbya, considerando os desafios e potencialidades que emergem nesse processo.

Durante o período de imersão nas escolas indígenas, foram vivenciadas experiências intensas e significativas, tanto nas salas de aula quanto nas interações com a comunidade. Muitos desses momentos, embora fundamentais para a compreensão mais profunda da realidade pesquisada, não se deixam descrever integralmente pela escrita, pois dizem respeito ao vivido e àquilo que se sente, observa e compartilha em silêncio. As experiências vividas foram tão significativas que orientaram todo o caminho metodológico, fortalecendo a escuta atenta e sensível, a admiração e o respeito pelo modo de viver e pelas culturas dos povos indígenas, em especial, do povo Guarany Mbya.

4.1. Abordagem metodológica

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza etnográfica em educação (Oliveira, 2023), permitindo uma imersão no contexto escolar e a exploração

das complexidades e nuances das interações entre as professoras não indígenas e os estudantes. Segundo André (1995, p. 17) a pesquisa qualitativa,

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A escolha da etnografia em educação se justifica pela necessidade de compreender as práticas pedagógicas em seu contexto natural (escolas indígenas), buscando capturar os significados e as perspectivas dos participantes. Em estudo sobre a etnografia, Oliveira (2023, p. 34) destaca que,

Quando pensamos em etnografia, à primeira vista, em especial para aqueles não versados no campo da antropologia, podemos fazer uma referência simplesmente a uma versão técnica, como se a etnografia fosse uma forma de coletar dados. Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado.

Nesse sentido, a etnografia não se dá meramente com a simples coleta de dados e descrição da cultura e do que foi observado, e sim com a interpretação e construção, a partir do olhar do pesquisador, sobre o que foi observado.

4.2 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa compreende duas (2) escolas indígenas localizadas na região de Joinville, que atendem crianças do povo Guarani Mbya, em turmas de alfabetização.

Os nomes das escolas pesquisadas não foram identificados porque a pesquisa foi autorizada pelas lideranças indígenas com o compromisso de a pesquisadora manter o anonimato dos participantes. O compromisso está registrado nos Registros de Consentimentos Livres e Esclarecidos (RCLE - Anexo B), assinados pelos envolvidos. Pelo fato de haver poucas escolas indígenas na região, as informações apresentadas identificando as escolas e a suas comunidades seriam suficientes para o reconhecimento de onde a pesquisa foi realizada.

A escolha dessas escolas se deu pela sua relevância no cenário da educação escolar indígena em Santa Catarina: uma delas porque os estudantes frequentaram a educação infantil no ano anterior ao da pesquisa e a outra escola pela sua proximidade com a pesquisadora, facilitando o acesso ao campo e o estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes.

4.2.1 Apresentação das escolas

As escolas das comunidades indígenas da região nordeste de Santa Catarina, que atendem estudantes do povo Guarani Mbya desde 1998, e mais recentemente do povo Deni²⁴, possuem turmas dos anos iniciais únicas e, também, multisseriadas. A oferta de turmas únicas ou multisseriadas acontece de acordo com o número de estudantes matriculados, sendo que, de acordo com a orientação da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, a matrícula de até 13 estudantes do 1º ao 5º ano deverá ser feita na mesma turma. A partir de 14 estudantes, a matrícula deverá ser feita em turmas separadas. As turmas são atendidas por quatro professores, sendo um professor intérprete da língua materna, um professor de Educação Física, um professor de Arte e um professor para os demais componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos anos iniciais, professor unidocente. É importante destacar que o professor-intérprete é indígena, assim como os professores de Arte e Educação Física. O professor de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares não é indígena e não é fluente na língua Guarani, nem na língua Deni.

As escolas que se constituíram o campo para a pesquisa apresentam algumas características em comum. São escolas indígenas do povo Guarani Mbya, com poucos estudantes nas turmas, pois atendem apenas a demanda da comunidade nas quais estão inseridas. Os professores específicos dos componentes curriculares da cultura são indígenas e residem nas comunidades; os professores dos componentes curriculares da base comum são não indígenas e não residem nas comunidades. Os diretores das escolas indígenas são profissionais da educação, efetivos na rede estadual, que manifestam interesse em atuar na gestão escolar de uma escola

²⁴ Deni corresponde às famílias provenientes da região Norte do Brasil. O povo Deni é originário da Amazônia, da família linguística Arawá.

indígena, com vacância para diretor, junto à Coordenadoria Regional de Educação. Após a avaliação de seu histórico funcional e de suas competências profissionais, o candidato é encaminhado para apresentar uma proposta de trabalho à liderança da comunidade. A liderança analisa a proposta, conversa com o interessado e, se houver concordância, formaliza a anuência por meio de um documento, autorizando sua atuação como diretor da escola.

Uma das escolas nas quais a pesquisa foi realizada atende 07 estudantes matriculados em uma turma única de 2º ano, 06 estudantes matriculados em uma turma multisseriada de 4º e 5º anos dos anos iniciais, 09 estudantes matriculados em uma turma multisseriada dos anos finais, 04 estudantes matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos Alfabetização e 06 estudantes matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio, totalizando 32 estudantes matriculados.

As informações que compõem o quadro 5 remetem aos profissionais que atuam em uma das escolas pesquisadas, como verificamos a seguir:

Quadro 5 - Profissionais da educação que atuam na escola A

| | |
|---|----|
| Direção | 01 |
| Professora não indígena Anos Iniciais | 02 |
| Professora indígena intérprete Guarani Anos Iniciais | 01 |
| Professor indígena de Arte | 01 |
| Professor indígena de Educação Física | 01 |
| Professoras não indígenas de Anos Finais | 03 |
| Professora não indígena Educação de Jovens e Adultos alfabetização | 01 |
| Professoras não indígenas Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio | 03 |
| Professor Orientador de língua <i>Guarani</i> | 01 |

Fonte: Sistema de Gestão de Santa Catarina-SISGESC ([2024], n.p.)

A outra escola onde a pesquisa foi realizada atendia 06²⁵ estudantes matriculados em uma turma multisseriada dos anos iniciais, 02 estudantes matriculados em uma turma multisseriada dos anos finais, 02 estudantes matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos Alfabetização e 04 estudantes matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio, totalizando 13 estudantes matriculados. O quadro 06 apresentado abaixo, fornece informações referentes aos profissionais da educação que atuam na escola.

Quadro 6 - Profissionais da educação que atuam na escola B

| | |
|---|----|
| Diretor | 01 |
| Professora não indígena Anos Iniciais | 01 |
| Professora indígena intérprete Guarani Anos Iniciais | 01 |
| Professor indígena de Arte | 01 |
| Professor indígena de Educação Física | 01 |
| Professores não indígenas de Anos Finais | 03 |
| Professora não indígena Educação de Jovens e Adultos alfabetização | 01 |
| Professoras não indígenas Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio | 03 |
| Professor Orientador de língua <i>Guarani</i> | 01 |

Fonte: Sistema de Gestão Escolar de Santa Catarina – SISGESC ([2024], n.p.)

4.2.2 Contato inicial e aceitação da pesquisa

O primeiro contato com as lideranças das duas comunidades indígenas, para agendar as visitas nas comunidades e dialogar sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa de campo, foi realizado por telefone. Com a sinalização positiva por parte das lideranças, foram feitas reuniões nas comunidades para apresentar presencialmente os objetivos e a proposta de desenvolvimento da pesquisa. Pelo fato de ter vínculo profissional com as professoras não indígenas das escolas e com as lideranças das comunidades, a proposta de desenvolver a pesquisa nas salas de aula foi prontamente aceita tanto pelas lideranças das comunidades como pelas

²⁵ Durante a realização da pesquisa um estudante foi transferido para outra região.

professoras. Durante as reuniões presenciais para apresentação do projeto da pesquisa, os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido foram lidos em voz alta, explicados e após sanadas as dúvidas, foram assinados.

O projeto enviado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) foi analisado e, tendo em vista que a pesquisa era em comunidades indígenas, houve a necessidade de um detalhamento maior no seu desenvolvimento. Por conta disso, houve um tempo maior que o esperado na tramitação, análise e autorização para dar início à pesquisa.

Sendo assim, o cronograma de início foi alterado, porém a carga horária de observação em campo de 40 horas foi garantida. Enquanto aguardava o parecer autorizado, as expectativas aumentaram e as lideranças questionavam o motivo da demora e não poder ‘ficar um tempo com eles na comunidade’. Ainda que justificasse que não poderia iniciar a pesquisa sem a autorização da CONEP, vinha o questionamento que “quem autoriza ou não a entrada na comunidade eram as lideranças e o pessoal de Brasília não mandava nas comunidades”²⁶.

Em alguma medida, o interesse por parte das lideranças das comunidades, e das professoras para que a pesquisa fosse iniciada, demonstrou o sentimento de acolhimento e valorização pelo trabalho que seria desenvolvido e os possíveis desdobramentos da pesquisa para a educação escolar indígena da região.

O princípio ético do pesquisador é fundamental e pautou a pesquisa do início ao fim. Em uma comunidade indígena, com o modo de pensar e de viver diferente da população não indígena, a ética é condição para a entrada na comunidade. Todo o comportamento, posicionamento, expressão, olhar, gestos, podem interferir nos desmembramentos da pesquisa. Conforme Severino (2019, p. 905), a sensibilidade ética,

[...] nasce da posição da presença dos outros de nós, da força da alteridade. Pois é essa presença que gera a demanda de seu reconhecimento como tal, impondo a cada um levar em conta a dignidade que também os outros são igualmente portadores. Vale dizer que o fundamento de toda eticidade, bem como sua universalidade, decorrem da presença da alteridade, portadora da dignidade própria da pessoa humana.

²⁶ Fala de uma das lideranças das escolas pesquisadas.

Desse modo, no movimento realizado a partir da pesquisa foi considerado o universo cultural da comunidade indígena como referência, exigindo da pesquisadora uma postura de respeito, escuta e responsabilidade. A ética no contexto da pesquisa orientou cada escolha, cada interação, reconhecendo com isso, os modos próprios de viver de cada comunidade.

Os planejamentos para as idas às comunidades foram todos encaminhados para as cacicas, indicando os dias, horários e os tempos presentes na comunidade.

É importante salientar que, seguindo a recomendação do Parecer nº 6.825.225, emitido pela CONEP, e o comprometimento da pesquisadora, a pesquisa deverá ser compartilhada com as comunidades indígenas, após a conclusão e apresentação à comunidade acadêmica.

4.3 A Construção dos dados

Por meio da observação dos registros no diário de campo, dos registros fotográficos, da análise das respostas dos questionários das professoras não indígenas e das entrevistas com indígenas, foi possível obter dados ricos e detalhados sobre o cotidiano escolar, as estratégias de ensino utilizadas e os desafios enfrentados pelas professoras. Além disso, a oportunidade de conviver com as comunidades e os pesquisados foi essencial para compreender os sentidos e as práticas que permeiam o cotidiano escolar.

As visitas de observação no campo, nas turmas do ciclo de alfabetização, ocorreram semanalmente, no período matutino na escola A e no período vespertino na escola B. A construção dos dados ocorreu ao longo de dois meses (junho a agosto de 2024), quando foram realizadas quatro (4) horas por dia de observação participante nas salas de aula, totalizando 40 horas de observação em cada escola pesquisada.

Um dos maiores desafios enfrentados foi justamente traduzir em texto a maneira como as crianças “vivem” a escola, a maneira como se organizam, como interagem, como tentam, com esforço visível, aprender conteúdos que muitas vezes não pertencem ao seu mundo. Em diversos momentos, faltavam palavras capazes de expressar o que os olhos viam e o coração sentia. Perguntas tais como *"Como descrever isso que estou vivendo aqui?"* surgiam como um eco constante, revelando a complexidade do campo. Para Oliveira (2023, p. 97),

[...] o diário de campo não é o “texto” final no sentido estrito do termo, apesar de ser nele que fazemos a primeira escrita, que organizamos nossas ideias e nossos esquemas mentais, muitas vezes ainda quando estamos em campo. Entretanto isso não significa que o momento do campo e o momento da tese estejam totalmente apartados.

Desse modo, o diário de campo assume um papel fundamental na articulação entre a experiência vivida no espaço escolar e a construção da pesquisa. O registro das observações (e as percepções delas decorrentes) possibilitou reorganizar as impressões, estabelecer conexões e iniciar o processo interpretativo ainda no campo.

No processo de construção dos dados, o diário de campo revelou-se um instrumento essencial, entrelaçando a vivência cotidiana no espaço escolar com os registros que sustentam a tessitura desta pesquisa. No primeiro dia de observação, fui atravessada por um emaranhado de sentimentos: a atenção aos detalhes da sala, à prática pedagógica, aos modos de ser e de estar na comunidade, misturava-se ao encantamento provocado pelas vozes das crianças que, em sua maioria, interagem na língua materna.

E foi nesse entrelaçamento de escuta atenta e sensível que uma cena se destacou. Enquanto as crianças realizavam as atividades propostas nas folhas impressas distribuídas sobre as carteiras, um estudante iniciou um canto suave, num ritmo e entonação próprios da musicalidade Guarani. De forma espontânea, os demais estudantes acompanharam em coro, preenchendo a sala de aula com o canto ancestral, vivo. Continuavam escrevendo, preenchendo as folhas, ao mesmo tempo em que a sala se enchia daquela melodia tocante.

Diante do vivido, compreender o que significava ser pesquisadora naquele contexto, exigiu uma pausa. Antes de registrar no diário, fechei os olhos, pois precisava escutar além dos ouvidos, era preciso escutar com o corpo todo, com respeito e humildade de quem aprende.

O registro no diário só veio depois, com cuidado, buscando as palavras certas como quem tenta capturar no som do canto, algo que não cabe inteiramente em palavras. Essa cena se repetiu algumas vezes após o primeiro dia de observação. Ainda hoje, o canto das crianças Guarani Mbya retorna à memória como um lembrete de que a pesquisa em contexto indígena exige escuta sensível, respeito ao não dito, e reverência diante daquilo que não se explica, apenas se sente.

Em muitos momentos, o diário atuou como um interlocutor silencioso, provocando reflexões, suscitando perguntas e abrindo caminhos para uma escuta mais atenta e um olhar sensível, buscando capturar detalhes nas interações das crianças em relação a metodologias e estratégias utilizadas.

Com o intuito de conhecer a formação acadêmica, inicial e continuada das duas professoras não indígenas e a trajetória profissional, foi entregue para cada uma, um questionário (Apêndice B) na segunda semana de observação no campo. Os instrumentos foram respondidos e entregues após três semanas do início da pesquisa.

Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma liderança indígena, duas (2) pessoas indígenas indicadas pela liderança de uma comunidade (Apêndice A) e três (3) pessoas indígenas da outra comunidade, indicadas por outra liderança indígena, com vistas a obter informações sobre as práticas de escrita que acontecem nas comunidades e que são, portanto, visualizadas pelas crianças indígenas em fase de alfabetização, bem como a importância de aprender a língua *Guarani* e a Língua Portuguesa nas escolas das duas comunidades.

As entrevistas foram feitas de forma presencial, gravadas com autorização dos entrevistados, na secretaria/sala do diretor, em uma sala de aula disponível (sem estudantes) e na casa de reza, em dias e horários planejados de comum acordo entre pesquisadora e entrevistados/as. Foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado; no entanto, no decorrer do processo houve desdobramentos, a partir das narrativas apresentadas pelos entrevistados, que permitiram explorar outras expectativas e perspectivas dos participantes sobre o uso da escrita e leitura na Língua Portuguesa, no dia a dia da comunidade, sobre o ensino e valorização da língua brasileira na escola e sobre a valorização da língua materna.

Somente uma das lideranças concedeu a entrevista, indicando também as duas (2) pessoas indígenas da comunidade para serem entrevistadas; a outra liderança que não deu a entrevista, indicou as três (3) pessoas indígenas entrevistadas.

A princípio, a entrevista com uma das lideranças estava planejada com o dia e horário agendados. Ao chegar na escola, a liderança estava lá, no entanto, quando perguntei a ela qual o melhor momento para conversarmos, conforme tínhamos combinado antes, ela respondeu que iria em casa e já voltava. Aguardei por um tempo, e logo após, veio sua filha e perguntou se eu gostaria de conversar com ela em vez da mãe. Ela justificou que a mãe estava em casa 'vendo' algumas coisas. Foi então

que entendi que talvez a liderança não gostaria de ser entrevistada, e que a filha poderia substituí-la, contribuindo assim com a pesquisa.

Em respeito à “sabedoria ancestral do povo Guarani”²⁷, fez-se a opção por não escolher um nome fictício para identificar as escolas pesquisadas e os participantes da pesquisa. As escolas foram identificadas como Escola A e Escola B, os participantes da pesquisa foram identificados por ordem de entrevista (1,2,3,4,5) e a liderança indígena. Também as professoras não indígenas foram identificadas pelas letras A e B, relativas às escolas nas quais atuam.

Para o povo Guarani, o ato de nomear alguém é um momento sagrado, reservado aos pajés e envolto em um rito especial. Como explica Wera (2024, p. 53-54):

Para uma pessoa da comunidade Guarani, receber um nome e nomear alguém é tão especial e profundo que é uma tarefa para os pajés. Os pais e familiares aguardam o momento, que requer toda uma preparação e tem um rito próprio: Nhemongarai. [...] Esse momento de nomeação das almas é algo que representa o coração da sabedoria ancestral Guarani, pois é quando se consagra a presença da essência humana na Terra.

O rito de nomeação, portanto, não é apenas uma formalidade, mas uma expressão da sabedoria ancestral e da relação profunda entre os Guarani e a espiritualidade, que permeia todos os aspectos da vida, incluindo a educação. A importância desse momento reflete a visão de mundo do povo Guarani, onde cada ação, como a escolha de um nome, é vista como uma manifestação do equilíbrio e da continuidade da existência.

Nessa mesma direção Krenak (2022, p. 95) acrescenta que:

Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele que nos informa quem chegou ao mundo. Quando atuamos no sentido de incidir sobre o design original de um ser, seja ele humano ou não, e formatá-lo para que tenha alguma utilidade estamos incorrendo em uma violência sobre o percurso que ele já está habilitado a percorrer aqui na terra.

²⁷ WERA, Kaká. **Tekoá**: uma arte milenar indígena para o bem viver: 1.ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2024. p. 53-54.

Nesse sentido, a escolha de manter o anonimato dos participantes por meio de ordem numérica, sem a criação de nomes fictícios, tem a intenção de respeitar a cosmovisão Guarani sobre a importância e a força do nome. O nome é parte da identidade sagrada de cada pessoa, e atribuir um novo nome poderia desrespeitar esse princípio. Esta decisão reforça o compromisso ético da pesquisa com a cultura dos sujeitos envolvidos.

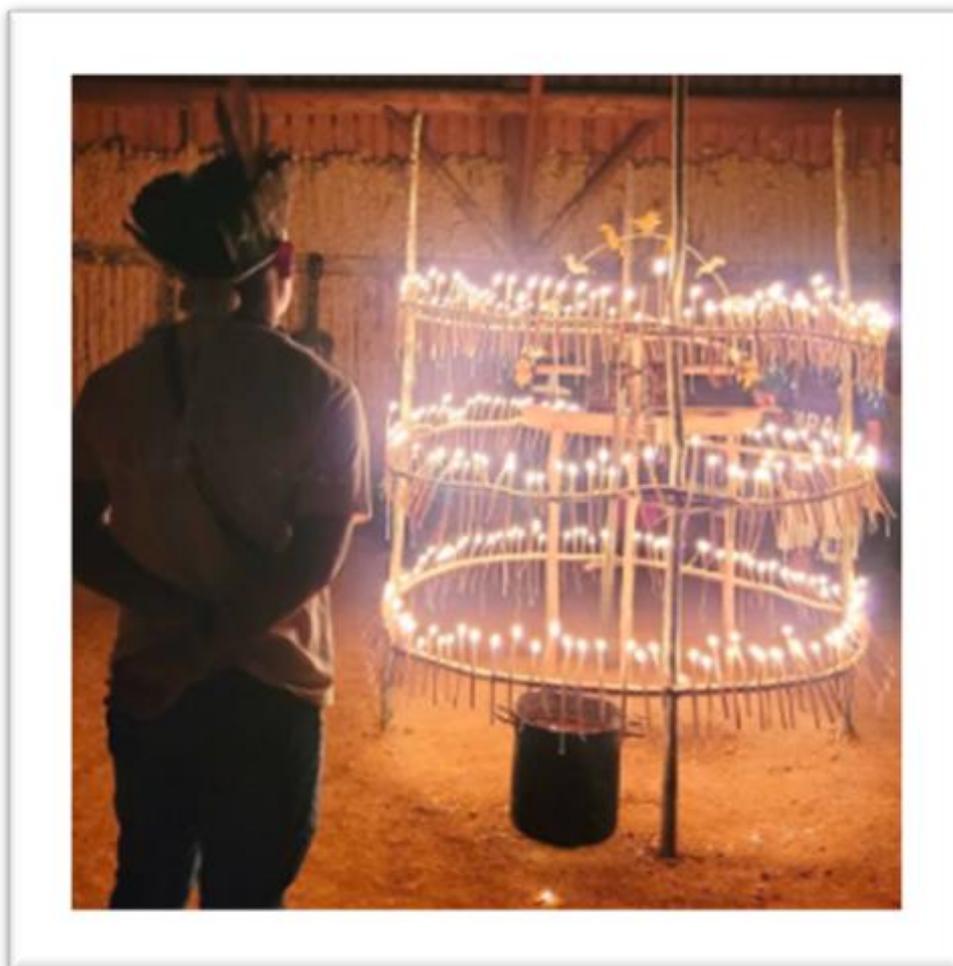
Abaixo, seguem nas figuras 17 e 18 imagens da cerimônia do Nhemongarai realizada na Comunidade Piraí, em Araquari.

Figura 17 - Cerimônia Nhemongarai na Comunidade Piraí, Araquari I



Fonte: Dailto de Almeida (2024).

Figura 18 - Cerimônia Nhemongarai na Comunidade Pirafí, Araquari II



Fonte: Dailto de Almeida (2024).

A partir do Nhemongarai, a criança passa a ter uma relação direta com o modo de vida da comunidade e da família, tendo inclusive uma relação profunda com a palavra, portanto com a língua: “[...] a história dessa criança será a história de sua palavra, que para os Guarani é um verdadeiro ato de poesia” (Rosa, 2017, p. 220-221). Isso se reflete e interfere na educação escolar indígena para os Guarani.

Diante do exposto, compreende-se que a educação escolar indígena Guarani vai além dos aspectos pedagógicos convencionais, sendo essencialmente uma prática de cuidado, respeito e valorização da identidade e cultura. Com isso, passamos a compreender como esses valores permeiam outras práticas cotidianas da comunidade, incluindo o processo educacional nas escolas, onde o ensino se integra ao saber ancestral e ao aprendizado mútuo.

4.4 Como os dados foram analisados

Para analisar os dados, usou-se o método de Análise de Conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011). Primeiramente, foram realizadas as transcrições das entrevistas, e organizadas as falas transcritas junto com as anotações realizadas no diário de campo durante as observações. A partir disso, foram selecionados e organizados os trechos que contribuem para as respostas às questões de pesquisa. Esses trechos foram agrupados de acordo com a aproximação com a temática proposta.

Por fim, buscou-se compreender o que cada grupo significava, relacionando-as com as bases teóricas estudadas e com os registros das práticas pedagógicas das professoras, que também foram agrupados por temas, utilizando códigos.

A organização das anotações e a transcrição das entrevistas permitiram uma escuta com mais atenção ao que aconteceu no campo. Também contribuíram para a análise, os registros fotográficos do campo, possibilitando com isso a reconexão com o que foi vivido, rememorando momentos que não foram capturados nos registros escritos.

Como destaca Oliveira (2023), no contexto da pesquisa etnográfica, a análise de dados não se trata de um processo linear e rígido, mas sim de um movimento contínuo de reflexão e reconexão com o campo. A interpretação dos dados, portanto, é um processo dinâmico, que se desenvolve de maneira imersiva e fluida, permitindo que o pesquisador acesse múltiplas camadas de sentido presentes nas experiências vivenciadas.

de 2025
estiane

TODO NÚMERO PAR, QUANDO DIVIDIDO
POR 2 O RESTO É 0.
1-ORSEAVE OS NÚMEROS ABAIXO, E
PINTE DE VERDE OS NÚMEROS PARES
E OS ÍMPARES PINTE DE AMARELO

- 2.943 - 93 - 493 - 318 - 10
- 177 - 456 - 77 - 2.39 - 7
- 917 - 576 - 999 - 2.050 - 30
- 8.747 - 2.88 - 1.307 - 86 - 2.729
- 93 - 1.080 - 745



5 JAJAPOETEA: OIKUAA A ÆGUA KUAXIA PARA: NHANDEAYUA HÆ'EQUI JAIKOA'I HA'EJAVI RUPI OIKUAA POTAA (PRÆTICAS ALFABETIZADORAS: VOZES E VIVÆNCIAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS)

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra (Krenak , 2022, p. 100)

Este capítulo é um convite à escuta atenta e ao olhar sensível para o cotidiano das escolas indígenas Guarani Mbya pesquisadas. O objetivo é compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas em turmas do ciclo de alfabetização, com ênfase no trabalho desenvolvido pelas professoras não indígenas, considerando a sua formação, os recursos disponíveis e os modos como se manifestam as práticas e o bilinguismo inerente ao contexto.

Desse modo, a análise foi construída a partir das entrevistas realizadas com os indígenas das comunidades, dos questionários respondidos pelas professoras participantes e das observações feitas em sala de aula e nos espaços escolares, permitindo assim atender os objetivos específicos desta pesquisa. Cada parte traz marcas do vivido, fragmentos do que se viu, ouviu e sentiu. As falas dos indígenas entrevistados foram mantidas em sua forma original, respeitando as marcas da oralidade como expressão legítima de saber, memória e pertencimento.

A organização do capítulo foi feita em duas partes. A primeira, apresentada na seção 5.1, busca identificar as práticas de escrita presentes na comunidade e como elas são (ou não) referenciadas no cotidiano escolar. Nela, são trazidas as vozes das comunidades Guarani Mbya sobre a escola, a leitura e a escrita, revelando os sentidos atribuídos   presença da Língua Portuguesa e   preservação da língua Guarani.

A segunda parte, composta pelas seções 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 e 5.3, está diretamente relacionada aos demais objetivos: conhecer a formação acadêmica e a trajetória profissional das professoras (5.2.1), compreender como são as práticas alfabetizadoras das professoras não indígenas do ciclo de alfabetização (5.2.2 e 5.2.3) e identificar como a questão do bilinguismo se manifesta (ou não) nas práticas

pedagógicas de alfabetização das professoras não indígenas, observadas nas salas de aula das duas escolas pesquisadas (5.3).

Essas seções analisam os recursos didáticos pedagógicos disponíveis e as estratégias desenvolvidas no processo de alfabetização, assim como as práticas pedagógicas alfabetizadoras e a forma como o bilinguismo se manifesta nas práticas observadas.

Mais do que descrever práticas, este capítulo procura compreender o que acontece quando duas línguas, dois mundos se encontram em uma mesma sala de aula e demandam a resignificação do jeito de ensinar. Um espaço que, por vezes, pode acolher e, em outros, silenciar.

5.1 O contexto indígena pesquisado e o uso do português brasileiro como língua adicional

A pesquisa se deu no contexto escolar de duas comunidades indígenas *Guarani* Mbya que, além de ser o povo que habita a região de Joinville, há que se considerar todo o pensar que este povo tem sobre a escola, sobre o português brasileiro como língua adicional e sobre a alfabetização em Língua Portuguesa. Embora ambas as escolas estejam inseridas em territórios Mbya da região, é fundamental reconhecer que cada comunidade possui características próprias, o que confere singularidade a cada contexto escolar. Neste sentido, esta seção busca compreender como as comunidades elaboram e expressam suas práticas de leitura e escrita no cotidiano, e de que maneira essas práticas são (ou não) reconhecidas e incorporadas no espaço escolar.

O povo *Guarani*, de acordo com Rosa (2009), é o que mais questiona a presença da escola na comunidade, pois para os *karaís* e pessoas mais velhas, a escola pode representar o fim dos preceitos tradicionais do povo, incluindo a língua e a cultura. Não é raro observar que, em praticamente todas as comunidades, o discurso recorrente é que a *Opy* (casa de reza) vem primeiro que a escola, porque a *Opy* não é apenas o espaço para as rezas, mas é o lugar da revelação, dos costumes, dos aconselhamentos, das práticas de cura, da fala com o sagrado (Rosa, 2009).

A escola na comunidade precisa observar e respeitar o anseio do povo indígena, assim como fala o cacique Cirilo, da Lomba do Pinheiro, no Estado do Rio

Grande do Sul (RS), trazida pelas palavras de Menezes e Bergamaschi (2009, p. 171, grifos das autoras):

Em sua longa fala, reforçada por outras lideranças, queixa-se das instituições nacionais, que criam organizações dentro da aldeia, desconsiderando as formas tradicionais de poder, como, por exemplo, o papel do *karaí* e da *cunhã karaí*. Para fazer uma escola diferenciada, o 'branco tem que vir aqui para entender o índio', afirma o cacique, apontando para a necessidade de constituir políticas públicas de educação escolar que considerem o modo de vida Guarani.

A necessidade de considerar o modo de vida *Guarani* se mostra ainda mais forte quando se trata da aprendizagem da escrita, da alfabetização na Língua Portuguesa, porque ainda que seja a língua nacional, dentro do universo Guarani é algo imposto e endógeno. Os *Guarani* desejam falar a Língua Portuguesa para entender e se movimentar dentro da sociedade e não o contrário.

É nesse ponto que o pensamento de Freire (1982) se alinha com as demandas indígenas: ele defende que qualquer processo educativo em comunidades tradicionais deve partir da escuta e da convivência, separadas das formalidades escolares, respeitando os tempos, os silêncios, os espaços e os modos de dizer. O educador, segundo Freire (1982), não pode chegar com métodos prontos, mas deve antes partilhar a vida da comunidade, ainda que metaforicamente "fumando o cachimbo" e acompanhando a manhã das comunidades para então compreender os sentidos e as palavras que ali habitam. Essa postura ética e pedagógica revela o quanto a alfabetização precisa estar enraizada nos saberes cotidianos e nas formas próprias de ver e nomear o mundo.

A escola nas comunidades é o lugar que liga os dois mundos: o mundo Guarani, da cultura, do modo próprio de vida com o mundo de fora da comunidade. Nesse sentido, Menezes e Bergamaschi (2009, p. 176) destacam que:

É através da escola que entra a leitura, a escrita, a Língua Portuguesa, mas, muito mais do que isso, entra o fascinante conhecimento ocidental, com sua perspectiva de verdade única, de superioridade em relação aos povos indígenas. A escola introduz um conteúdo que algumas pessoas Guarani aprendem fora dela, porém há um modo de ser transmitida pela forma como a escola lida com o tempo e o espaço, as relações entre as pessoas e o conhecimento e com a natureza.

Isso tudo permeia a escola indígena *Guarani*, em se tratando do ensino por meio da alfabetização e práticas pedagógicas na Língua Portuguesa.

Com base nisso, nesse momento será percorrido um caminho que permitirá, a partir de algumas falas dos indígenas das comunidades pesquisadas, conhecer um pouco a visão dos entrevistados sobre a importância de aprender a Língua Portuguesa, a língua Guarani, bem como sobre a importância da escola para as comunidades pesquisadas.

As entrevistas com as pessoas indígenas foram conduzidas pela pesquisadora, com o acompanhamento, em uma das comunidades, da acadêmica do curso de Letras Ellen Cristina de Souza Liber, bolsista da Capes. No total, foram entrevistadas seis (6) pessoas adultas das duas comunidades participantes da pesquisa, incluindo uma liderança indígena, de 66 anos. Para fins deste trabalho, foi realizado um recorte, sendo apresentadas a fala da liderança e mais cinco (5) falas que contribuem para a compreensão das percepções sobre a escola, a Língua Portuguesa e a valorização da língua Guarani.

A primeira pessoa a ser entrevistada foi a liderança de uma das comunidades. No início da entrevista, a liderança conta, demonstrando satisfação, como surgiu a escola para atender a comunidade. Relata que no início a escola era fora da comunidade e as crianças precisavam usar o transporte escolar do município. Depois de um tempo, a escola foi construída dentro da comunidade, e facilitou muito para todos poderem estudar. A entrevistada fala a Língua Portuguesa com dificuldade, porém, consegue se comunicar. Faz uso da língua Guarani na maior parte do tempo com as pessoas da comunidade. Segundo ela, esse ano é o primeiro ano que está indo à escola, e que por enquanto aprendeu a 'fazer' o seu nome. Ainda não aprendeu a ler na Língua Portuguesa e nem na língua Guarani. Deixa evidente que "*precisa aprender nas duas línguas, português e Guarani*" (Liderança, 2024).

Sobre a importância de as pessoas na comunidade aprenderem a ler e escrever, ela diz:

eles têm que estudar porque agora todo mundo precisa saber para aprender a trabalhar fora, na escola e na cidade. É importante, antigamente não era importante pra minha avó, ela não gostaria de estudar na escola, agora, é importante. Tanto para os branco quanto para os Guarani, também precisa saber de tudo (Cacica, 2024).

A entrevistada (Liderança, 2024) demonstra carinho e cuidado pela escola e pela professora alfabetizadora não indígena, e declara que o ensino da escola é bom e não precisa melhorar. Foi muito solícita no agendamento para a entrevista,

chegando na escola preparada antes do horário e demonstrou estar confortável durante a conversa.

Daqui em diante serão apresentados recortes das entrevistas com mais cinco pessoas indígenas entrevistadas, com idades que variam entre 30 e 35 anos.

O primeiro entrevistado, denominado E1 (2024), foi alfabetizado na Língua Portuguesa em uma escola não indígena, no estado de São Paulo, e atualmente diz que costuma ler assuntos referentes à política. Gosta também de ler sobre leis trabalhistas e assuntos referentes ao seu trabalho. Atualmente, trabalha como Agente Indígena de Saneamento (AISAN), no AISAN - Saneamento Básico, e por conta do trabalho, costuma escrever relatórios.

Quando perguntado em qual língua escreve, E1 (2024) responde: “*Só na Língua Portuguesa. No meu tempo de escola, quando estudava, não tinha ainda o professor indígena que podia ensinar, mas eu meio que leio um pouquinho em Guarani*”. E1 (2024) acredita que na comunidade poucas pessoas leem alguma coisa. E quando leem, geralmente são orientações oriundas dos órgãos externos.

Em relação ao uso da escrita na comunidade, E1 (2024) observa que os jovens utilizam a escrita para se comunicar na rede social (*WhatsApp*) e relata:

Só que eles escrevem de uma forma diferente, né!? A gente escreve você com V e C. Aí o povo já começa a se acostumar, entendeu? Só que quando a gente escreve algum relatório, algum trabalho, algum projeto, a gente tem que escrever certinho. Eu percebi essa dificuldade também. Até mesmo eu que já passei por isso também.

E em relação à Língua *Guarani*, declara que os jovens escrevem muito bem, todos eles, na rede social (*WhatsApp*).

No que diz respeito ao ensino da escola, E1 (2024) comenta sobre a importância de aprender a ler na Língua Portuguesa; porém, destaca a importância da presença do professor-intérprete da Língua *Guarani* na sala de aula para traduzir o que é falado na Língua Portuguesa. E1 (2024) deixa claro que,

É importante ler porque tem coisas que a gente tem que aprender. Não adianta a gente, a criança, saber só ler e não entender o que quer dizer, né!? A gente lê uma coisa, só que a gente tem que entender o que quer dizer realmente, né!? [...] acho que pra mim é importante sim eles aprenderem a ler e escrever bem na Língua Portuguesa. Em Guarani, eles já estão mais acostumados. A gente usa muito no dia a dia, né!? No português a gente se enrola um pouco porque a gente não fala muito, assim.

O entrevistado destacou que ainda acontece de em alguns momentos ler um texto na Língua Portuguesa e não conseguir entender, mesmo que fale e escreva nessa língua.

A entrevistada E2 (2024) tem domínio da leitura e escrita na Língua Portuguesa e na Língua *Guarani* desde criança. Quando perguntado se costuma ler algo fora da escola, E2 (2024) relata que lê o dicionário na Língua Portuguesa e Guarani. Sobre o uso da leitura e escrita dos demais moradores da comunidade, E2 (2024) observa que é utilizado mais a Língua *Guarani* em leituras sobre a história do povo *Guarani*. E então destaca que

[...] alguns eu já vi também que depois da contação de história da mãe²⁸, eles ficam escrevendo a história. A história que os parentes contam. Pra não perder também. Mais jovens pra não perder, eles já começam a escrever. (E2, 2024)

E2 (2024) considera a leitura e escrita importantes pois,

Na verdade, é pra ao mesmo tempo, pra não perder a língua e a cultura tem que ser pelo escrito também. Muitas vezes a gente esquece também sem a escrita. Eu, por exemplo, sei de tudo, muita coisa. Eu sei, mas muita coisa eu andei esquecendo. Por exemplo, da história da mãe, que às vezes ela conta. Mas daí pra contar pras crianças, eu já fico com dificuldade porque se eu não guardei na cabeça, como dizem, daí tem que ficar escrevendo no papelzinho, no caderno, pra não esquecer. Daí eu acho que é importante. Não só para professores, pros alunos, mas pra comunidade também.

Para E2 (2024), o que é ensinado na escola é bom na Língua Portuguesa “bem ensinado”, porém destaca que,

[...] deveria ter um professor especificamente pra ensino mais sério, né!? Agora tem o segundo ano e pro quinto ano tem o intérprete. Mas daí pro sexto ano, pro sétimo ano, já não tem. Essa aí que é nossa preocupação também, é que muitas vezes eles estudam mais do português por causa que não tem professora específica do sexto ano ao sétimo ano, pra ele ficar mais sábio, né!?

E2 (2024) faz questão de reforçar a importância do professor intérprete Guarani nos anos finais, como fortalecimento da língua materna. Ao encerrar a entrevista, destaca que:

²⁸ A mãe de E2 é a Cacica da comunidade indígena e *Xezari* (mulher anciã da comunidade).

Cultura a gente não escreve muito, a gente pensa mais do que escrever. A gente fala mais do que escrever no papel, então pra não perder isso a gente tem que estar passando, né!? Passando coisas, palavras, inscritos.

Essa fala de E2 reforça a relevância da oralidade para o povo Guarani, da palavra falada e passada adiante para não se perder. Ao mesmo tempo que também destaca que os mais jovens já estão escrevendo para não esquecer. Nesse sentido, Monsserat (2006) alerta sobre os cuidados necessários, ao introduzir a escrita para que seja utilizada como um instrumento a serviço da memória coletiva e não para a substituição ou apagamento da história oral.

O entrevistado E3 (2024) estudou em escola não indígena até o 3º ano dos anos iniciais. Após esse período, estudou em outras escolas indígenas da região. Ficou um período sem estudar e então retornou à escola após completar 18 anos, quando concluiu o ensino médio na escola indígena da comunidade. Aprendeu a ler e escrever a Língua *Guarani* e a Língua Portuguesa, pois teve professor intérprete Guarani presente nas escolas indígenas em que estudou ainda na infância. Em relação à leitura e à escrita, E3 (2024) relata que prefere ler e escrever na Língua Portuguesa e que gosta de ler, na internet, assuntos referentes à história dos povos indígenas no passado. Observa que as pessoas da comunidade também leem e escrevem mais na Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao ensino da escola, E3 (2024) destaca que,

É bom, é bom. É importante para a criança aprender, não é só em Guarani, não é só em Língua Portuguesa, como os outros falam. [...] porque no futuro, a gente não sabe [...] a gente não vai estar mais aqui no futuro. E as crianças que estão na geração, elas têm que aprender a ler, a escrever, a falar. Porque daqui pra frente, eles vão assumir nosso lugar, ser cacique ou liderança. E se eles não estudar, como é que vão aprender? Como é que vai falar? Ah, nosso passado é assim. Eles não vão ter noção de saber como é que era os Guarani daqui no passado. E não é só pra aprender. Algum dia vai saber se defender de qualquer ataque do juruá. Acho que é isso que é mais importante pra mim.

E3 (2024) também destaca a importância de se aprender nas duas línguas, Língua Portuguesa e Língua *Guarani*, para no futuro, se quiserem ser professores, saberem escrever também a Língua *Guarani* para poder ensinar. Observa que as crianças sabem falar, porém que têm dificuldade na escrita. Aqui se percebe o quanto são importantes as questões abordadas a respeito do bilinguismo, de se compreender e ler a língua materna e a língua portuguesa.

Nesse sentido, Monserrat (2006) destaca que o aprendizado da escrita na língua materna deve ser visto como um meio de preservar a memória coletiva e não como uma substituição da oralidade. Isso se expressa na fala de E2, ao afirmar que os jovens escrevem as histórias contadas pelos mais velhos para não esquecerem. Melià (1979) valoriza o Guarani como língua de resistência e de existência coletiva, sendo, portanto, essencial que os jovens saibam ler e escrever nela para manter viva a cultura.

Já Bessa Freire (2009) reforça que o domínio das duas línguas deve ser compreendido como uma maneira de garantir o acesso dos indígenas aos mais diversos espaços sociais. Nessa ótica, a fala de E3 reforça ao apontar que as crianças de hoje precisam aprender ambas as línguas para, no futuro, assumirem os papéis de liderança em suas comunidades e saberem se posicionar diante dos desafios trazidos pelo contato com o mundo dos *juruá*. Isso se apresenta de maneira recorrente, como se constata nos depoimentos dos entrevistados E1, E2 e E3.

O entrevistado E4 (2024) estudou até o 6º ano em escola não indígena, tendo concluído o ensino fundamental e ensino médio na escola indígena da comunidade. Quando perguntado em qual língua aprendeu a ler e escrever, E4 (2024) responde que aprendeu nas duas línguas e justifica que,

[...] na verdade, eu já comecei, assim, a falar português, mesmo não sabendo escrever e nem sabendo ler porque meus pais já tinham muito contato com não indígena quando a gente morava lá em Paraná. [...] daí mesmo não sabendo ler e escrever, já começava a falar, já aprendeu a Língua Portuguesa. E a Guarani sempre junto também, a materna sempre junto também.

Em relação à leitura, E4 (2024) comenta que lê um pouco e que procura dar exemplo a seus filhos para ter uma boa leitura. Tem preferência por histórias em quadrinhos. Na comunidade, E4 percebe que as crianças têm interesse pela leitura dos livros da escola, e que costumam ler mais os livros do acervo da escola relacionados a temáticas indígenas, produzidas pelo povo *Guarani* em projetos específicos. E que nesses livros têm a escrita na Língua Portuguesa, e traduzidos na Língua *Guarani*. Já os adultos, E4 (2024) diz que, pelo que percebe, leem pouco.

Quando perguntado em qual língua faz as leituras, E4 (2024) relata: “No primeiro eu leio em português. Depois, eu tento traduzir mais em Guarani para os meus filhos também”. E4 lê e escreve nas duas línguas. Sobre a leitura das demais pessoas da comunidade E4 (2024) relata:

[...] É um pouco difícil da gente também escrever muito em português. Sabe que a gente tem muita dificuldade também sobre a questão da escrita e leitura. E é um pouco difícil a gente escrever muitas coisas, mas escrever um pouquinho eles escrevem, a maioria eles escreve.

E sobre a importância da escrita e leitura para a comunidade, E4 (2024) acrescenta:

[...] é muito importante porque é uma coisa que traz pra nós para se defender, no caso. Porque a gente vai ter que brigar, ficar brigando pelo nosso direito até... a gente começou faz anos, anos e anos trazendo essas brigas. E a gente vai ter que ir se mantendo. E a escrita, a Guarani, tanto em português, é importante para manter a nossa cultura também. Para a gente brigar no papel, né!? Porque sem papel também, agora em diante, não vale mais. Na fala, a gente não consegue mais. Por isso é muito importante a gente ter conhecimento, tanto oralmente tanto escrita, em Guarani e em português também.

E em relação à escola, E4 (2024) destaca que ali se trabalham também as questões indígenas e os professores vêm com vontade de ensinar. E que aprender a Língua Portuguesa é necessário para que os estudantes, se desejarem, tenham condições de continuar os estudos na universidade.

O interesse pela leitura e pela escrita surge a partir da língua mais familiar, ou seja, a língua materna. Nesse sentido, denota-se a importância de o ensino e as práticas de escrita e leitura serem sempre a partir daquilo que os estudantes já conhecem, assim como já sinalizado por Soares (2022) e Melià (1979), especialmente porque já estão familiarizadas pela oralidade.

Seguindo as entrevistas, E5 (2024) foi o último entrevistado. Logo que nos encontramos na escola da comunidade, E5 convidou para acompanhá-lo até a *Opy* (casa de reza) e disse que se sentiria melhor dando a entrevista lá, fumando o seu *Pytangua* (cachimbo). Então, seguimos até a *Opy* e toda a conversa foi feita lá. E5 (2024) inicia a conversa relatando que estudou em escola não indígena até concluir o ensino médio, lamentando não ter a oportunidade de estudar em uma escola indígena dentro das comunidades em que morou. Acrescenta que lê e escreve tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua *Guarani*, mas que a escrita na Língua *Guarani* aprendeu fora da escola, com ajuda de outros indígenas que já tinham o domínio da escrita nessa língua. E5 destaca que tem o hábito da leitura na Língua Portuguesa em casa, e que gosta de pesquisar, na internet, sobre diferentes povos indígenas do Brasil.

Sobre a importância da leitura e escrita para a comunidade, E5 (2024) destaca que:

Hoje em dia, eu acho que depende muito da leitura, que eu sempre falo para as crianças aqui da comunidade, né!? Para os alunos. Quando a gente vai ter reunião, eu sempre falo para eles estudar, né!? Estudar, querer aprender, ler e escrever. E hoje em dia a gente depende disso, né!? Porque se for para tu viver de artesanato, mesmo tu fazendo artesanato, tu precisa ter uma assinatura. Ou por exemplo, um pix, tem que ter conta, então tem que saber ler, tem que estar escrevendo alguma coisa, né!? Aprender um pouco, né!? Então hoje nós somos, infelizmente, obrigados a fazer essas aprendizagens, né!? [...] se fosse como antigamente que nós vivia, não precisava. Não há necessidade. É porque a sociedade lá fora acaba impondo algumas coisas, né!? Que não tem como ficar sem, né!?

Na fala de E5 (2024), fica evidente um paradoxo entre a importância que ele compreende que há em aprender a Língua Portuguesa e o sentimento de aprender por obrigação aquilo que é imposto pela sociedade, não necessariamente algo que seja do interesse genuíno da comunidade. Fica a reflexão do papel do professor alfabetizador em tornar a aprendizagem na Língua Portuguesa como algo que trará à comunidade possibilidades de conquistas e melhorias, e que as duas línguas poderão caminhar paralelamente e não necessariamente convergir.

A entrevista é encerrada com a fala de E5 (2024),

Aprender a língua materna hoje em dia é mais importante do que o próprio português, eu acho, na minha opinião. Eu vejo, como eu estava falando pra você, eu sempre procuro aprender outra cultura, de outra etnia, né!? Mas eu vejo muitas outras etnias que já não têm sua própria língua materna. Mas o Guarani tem ainda. O Guarani tem que procurar guardar essa língua materna, essa cultura, que é tão rica, né!? Então, o mais importante é saber ler e escrever a própria língua e deixar bem guardadinho.

Destacam os entrevistados que necessitam da Língua Portuguesa para situações específicas, como a compreensão de documentos específicos vindos da sociedade não indígena (*juruá*), e para manterem-se atualizados com notícias de outros povos existentes no Brasil que se comunicam no Português brasileiro.

Nesse sentido, quando se escutam os adultos indígenas entrevistados, percebe-se uma expectativa em relação à importância de se aprender a Língua Portuguesa na escola, para compreender o que está escrito nos documentos antes de assiná-los. Existe uma expectativa em aprender a Língua Portuguesa para interpretar os documentos e se comunicar com a sociedade não indígena, e não

somente decodificar palavras ou compreender o significado isoladamente. Paralelamente a isso, existe também uma prática pedagógica preocupada em alfabetizar na Língua Portuguesa; não necessariamente com a intencionalidade que as crianças compreendam os significados das palavras, compreendam as relações da escrita e leitura com o que é vivido na comunidade e na sociedade não indígena.

Constata-se, a partir das entrevistas, o quanto o desafio do bilinguismo e a aprendizagem da escrita e da leitura na língua materna é latente nas escolas Guarani. É interessante observar que muito embora a prática seja de alfabetizar na Língua Portuguesa, a compreensão e a significação se dão, muitas das vezes, na língua Guarani. Isso só é possível com a presença de um(a) professor(a) ou intérprete da língua presente na sala de aula, em todas as etapas de ensino.

A relação da criança, do estudante com a língua escrita é mais próxima quando se trata da língua materna, assim como irá se perceber a seguir, a partir do que foi observado nas práticas pedagógicas no campo da pesquisa.

5.2 Práticas pedagógicas na alfabetização em contexto Guarani Mbya

Nesta seção, o foco recai sobre as práticas pedagógicas observadas nas turmas de alfabetização das escolas indígenas participantes da pesquisa. Para aprofundar essa análise, o texto está organizado em três subseções interdependentes. A primeira aborda a formação e trajetória profissional das professoras. Na segunda parte, são apresentados os recursos didáticos mobilizados no cotidiano das aulas. Por fim, analisa-se diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas, evidenciando como se concretizam na sala de aula diante do contexto bilíngue.

Com essa estrutura, busca-se compreender os caminhos percorridos pelas professoras não indígenas no processo de alfabetização em Língua Portuguesa com as crianças Guarani Mbya, considerando os usos linguísticos das crianças e as concepções de alfabetização que norteiam o trabalho docente.

5.2.1 Sobre a formação das professoras não indígenas

Observa-se, a partir da análise do questionário, que a professora A (doravante PA), é habilitada em Pedagogia e tem especialização em Educação Infantil e Anos

Iniciais, Gestão Escolar e Educação Especial. Percebe-se, com isso, a preocupação da professora em ampliar seu conhecimento e seu repertório profissional; no entanto, não é mencionada formação específica na educação escolar indígena. PA iniciou sua trajetória na escola onde leciona atualmente há 10 anos, indicando que do início da carreira até os dias atuais somente lecionou nessa escola indígena, em turmas nos anos iniciais. Lecionava, em 2024, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais (campo de observação da pesquisa) e de uma turma de educação de Jovens e Adultos, na mesma escola indígena.

Pelo tempo de trabalho na mesma escola, pode-se entender que a professora conhece bem a comunidade, tendo acompanhado a história de vida de algumas crianças, hoje adultos, que lá residem. Isso fica evidente quando, em um dos momentos de observação de campo, chega uma jovem gestante na sala de aula e a professora apresenta como ex-aluna da turma de alfabetização. Ainda que tenha 10 anos de experiência como professora e, de certa maneira, também de convívio na comunidade, PA menciona que fala algumas palavras na língua *Guarani* e compreende poucas palavras. Pelo fato de a professora permanecer por esse tempo na comunidade, entende-se que exista um vínculo entre a comunidade e ela, pois a professora é contratada pela Secretaria de Educação, e a anuência para a permanência dela na escola é dada pela liderança (Cacica), anualmente. (Santa Catarina, 2018b).

Em continuidade, as respostas do questionário dadas pela Professora B (doravante PB) oferecem outras perspectivas sobre os desafios e as práticas pedagógicas na escola em que leciona. PB tem formação em Pedagogia e Especialização em Práticas na Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar.

Iniciou suas atividades como professora alfabetizadora no ano de 2014, há 10 anos. No período em que a pesquisa foi realizada, lecionava em uma turma multisseriada, com 06 crianças matriculadas no 2º, 3º e 4º anos, como professora alfabetizadora na Língua Portuguesa. Indicou que não fala a língua *Guarani*, porém, que compreende algumas palavras quando as crianças conversam entre si.

Coincidentemente, as duas professoras que participaram da pesquisa têm o mesmo tempo de serviço como alfabetizadoras nas mesmas escolas indígenas que iniciaram como professoras.

Sobre a estrutura física da escola, PB (2024) destaca que considera a escola com uma boa estrutura, que favorece o processo ensino-aprendizagem. As crianças

que ingressam na escola no primeiro ano não frequentaram a educação infantil. Sendo assim, PB (2024) organiza a rotina da sala priorizando a acolhida em um ambiente adequado, e planejando as aulas a partir das necessidades de cada criança.

As trajetórias de PA e PB revelam o empenho das duas professoras não indígenas que, em comunidades diferentes, enfrentam os desafios da alfabetização em escolas Guarani Mbya.

A PA, com uma década de atuação na mesma escola indígena, parece ter estabelecido vínculos afetivos com a comunidade. A PB, por sua vez, também atua há dez anos na escola, demonstra muito afeto pelas crianças e envolvimento com a escola e a comunidade, no que se refere ao suporte às necessidades rotineiras exigidas pela sociedade não indígena. Entretanto, assim como a PA, não possui formação específica na área da educação escolar indígena, o que, em certa medida, pode limitar a efetivação de uma prática bilíngue e intercultural. Para mediar a comunicação com as crianças e contribuir com o processo de alfabetização, ambas as professoras não indígenas contam com o apoio de professoras intérpretes Guarani.

Em comum, a PA e a PB demonstraram cuidado e carinho na relação com as crianças, e compromisso com o ato de alfabetizar na Língua Portuguesa, com grande empenho para que as crianças escrevam e leiam palavras e pequenos textos, ainda que oriundos do contexto não indígena.

Diante disso, esses relatos escancaram a urgência de políticas públicas que garantam formação específica para os educadores que atuam em contextos indígenas, respeitando os saberes próprios de cada povo e assegurando o direito a uma alfabetização que reconheça e valorize a língua e a cultura.

5.2.2 Recursos pedagógicos para a alfabetização nas Escolas Indígenas: o que está ao alcance

Nesta subseção, busca-se apresentar quais são os recursos pedagógicos disponíveis nas turmas da professora PA e da professora PB, participantes da pesquisa, atentando para a forma como esses materiais são mobilizados no cotidiano escolar e os sentidos que produzem no contexto de ensino às crianças Guarani Mbya. A análise busca contribuir na compreensão de como as práticas pedagógicas se organizam no contexto do ciclo de alfabetização, a partir da atuação das professoras não indígenas.

Parte-se da realidade concreta vivenciada nas salas de aula, considerando tanto os materiais didáticos oferecidos pela rede de ensino, adquiridos com os recursos das escolas, quanto aqueles construídos pelas próprias educadoras, com base em sua criatividade e sensibilidade pedagógica. A análise será conduzida a partir da descrição da sala de aula da professora PA, seguida pela observação da turma da professora PB, com o objetivo de identificar especificidades nas práticas pedagógicas e no uso dos recursos didáticos em cada contexto.

A sala de aula em que PA (2024) lecionava mede aproximadamente 24 m², com 20 carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras, com 5 carteiras e cadeiras cada. Ainda que a aula iniciasse com as carteiras enfileiradas, quando dado início à primeira atividade na Língua Portuguesa orientada pela professora, as crianças se agrupavam com os colegas ao lado ou então levavam a cadeira para se sentarem próximas de algum colega, para fazerem as atividades juntos (por iniciativa própria). Elas faziam esse movimento interagindo na língua Guarani.

Na sala de aula, havia um quadro verde com giz (a professora relatou que prefere utilizar o giz ao uso do quadro branco com o canetão). Acima do quadro tinha cartazes com todas as letras do alfabeto (maiúscula e minúscula), relacionadas com palavras na Língua Portuguesa e com uma imagem de uma boca, cada cartaz representando o movimento da boca ao falar cada letra. Diariamente, ao iniciar a aula, a professora fazia a leitura do alfabeto em conjunto com as crianças, indicava cada letra e destacava o som relacionando a figura, representando cada letra e o som com o movimento da boca que também estava representado abaixo de cada letra. A maioria das figuras representadas pelas letras não eram relacionadas ao contexto das crianças; ainda assim, elas repetiam as letras com a professora sem perguntar o significado. O povo Guarani tem como característica a escuta, assim como também espera que seja escutado. Pouco questiona, inclusive a maioria dos adultos. Fica a reflexão em relação a esse comportamento das crianças: se realmente não perguntavam por que é algo natural da cultura do povo, ou se não sabiam como perguntar, o que perguntar ou ainda, se aguardavam um momento em que a professora criasse um espaço para as perguntas.

Ao lado esquerdo do quadro tinha um calendário móvel. Nele, a professora atualizava o dia da semana, mês e ano, com a participação das crianças, acrescentado o dia da semana, mês e ano escritos em papel e encaixados no cartaz. Ao fazer essa atividade, percebia-se que as crianças demonstravam dificuldade ao

lembrar do dia da semana daquele dia. A professora perguntava algumas vezes, falando o dia anterior até alguma criança lembrar ou então a própria professora falava o dia, encerrando assim a atividade. Na maioria das vezes, ficava perceptível que as crianças não sabiam o dia da semana. Naqueles momentos, talvez uma possibilidade de contextualizar e situá-las seria relacionar com os acontecimentos na comunidade, como o dia que tem atividade na casa de reza, o dia da semana que vem o médico na comunidade ou também aos dias da semana que aparecem no cardápio da alimentação escolar.

No lado esquerdo do quadro, ao lado do calendário móvel, um alfabeto com cada letra em uma cor diferente, de acetato de vinila (EVA). Esse alfabeto não foi utilizado durante a observação de campo. Ao lado direito do quadro, tinha cartazes coloridos de EVA com números de 1 a 9. Dessa forma, a parede onde estava o quadro de giz era utilizada em toda a extensão, o quadro ocupando um espaço maior e ao lado esquerdo e direito, os cartazes.

Acima do quadro verde, tinha cartazes com desenhos de planetas do sistema solar, feitos por estudantes de outras séries, que estudaram na escola em anos anteriores. Abaixo do quadro, nas paredes laterais e na parede de trás da sala havia faixas coloridas, pintadas com tinta, de grafismos Guarani, também feitas por estudantes de outras séries que estudaram na sala em anos anteriores.

Na parede de trás da sala, havia um cartaz do alfabeto *Guarani*, relacionando as letras com as figuras e escrita em Guarani. A professora destacou que o cartaz tinha algumas palavras com a escrita errada, e que foi comprado de um vendedor que veio na escola. Esse cartaz não era utilizado pela professora durante as aulas. Destaca-se que a professora não tinha conhecimento de qual palavra estava com a grafia incorreta, e que ainda não existe na região uma escrita oficial na língua Guarani. Ainda assim, existia a possibilidade de se corrigir a grafia de acordo com a que a comunidade entendia ser a correta. Algumas crianças saíam dos seus lugares e mostravam as palavras no cartaz, com tentativas de leitura de algumas palavras, a partir da visualização das imagens correspondentes, e demonstravam entusiasmo quando visualizavam a palavra escrita na língua Guarani. O cartaz com as figuras e escritas em Guarani possuía um significado diferente para as crianças, pois demonstravam familiaridade nas poucas palavras lidas por algumas crianças. Um ponto a se observar é a maneira como a professora alfabetizadora separava as duas línguas, não utilizando as palavras em Guarani para fazer parte do processo.

Ainda na parede de trás da sala, havia um armário de madeira onde eram guardados alguns livros de literatura infantil e os materiais escolares utilizados diariamente pelas crianças. Elas não usavam mochilas, todo o material escolar ficava no armário da escola e a professora entregava para cada criança, diariamente.

Os livros de literatura eram utilizados por poucas crianças e, após terem terminado de fazer a atividade orientada pela professora, iam até o armário sozinhas e escolhiam algum livro. Iniciavam a leitura em voz relativamente baixa, e se surpreendiam com as imagens relacionadas com as histórias. A professora, quando percebia que uma ou outra criança estava lendo, incentivava e parabenizava, demonstrando satisfação ao perceber que já conseguiam ler. Era visível a sua satisfação quando algumas crianças liam algumas palavras ou pequenos textos. Buscava meu olhar e sorria com a sensação de dever cumprido ou de que sua prática estava dando certo. Ainda assim, após a escuta da leitura, não questionava as crianças sobre a compreensão do que tinham lido.

Nas paredes laterais da sala, também havia desenhos coloridos pintados com tintas por estudantes de outras séries, e um quadro branco para ser usado com canetão; porém, a professora não fazia uso dele. A porta de entrada da sala era toda encapada com tecido não tecido (TNT), na cor azul *royal*, e na frente tinha um cartaz de EVA colorido, com o nome da professora e a série.

Essa descrição detalhada do espaço da sala de aula e dos possíveis recursos para a alfabetização que estão disponíveis na escola é para apresentar o espaço como um todo, e destacar que os recursos disponíveis utilizados, com intencionalidade, na alfabetização foram os cartazes com o alfabeto que ficavam acima do quadro, o calendário que ficava ao lado do quadro e, algumas vezes, os jogos de dominó e bingo (no final das aulas de Matemática). Na maioria das aulas observadas, um recurso muito utilizado pela professora foram folhas impressas com diferentes atividades.

Quando questionada sobre a estrutura física da escola, PA (2024) indica que a estrutura oferece um espaço didático pedagógico adequado para o desenvolvimento do processo de alfabetização; porém, há necessidade de uma biblioteca e sala de informática. Pelo fato de a escola ter os espaços bem delimitados, a prática pedagógica fica restrita à sala de aula e ao espaço no entorno. A escola possui duas salas de aula, uma sala da direção, uma cozinha e dois banheiros. A área comum de convivência fica anexa às salas de aula, numa extensão do telhado da escola que

protege a entrada das salas. Nesse espaço, também está a mesa de refeitório onde é servida a alimentação escolar. Existe um espaço gramado amplo no entorno da escola, que faz parte da comunidade, onde são realizadas as aulas de Educação Física e Arte Indígena. Nesse espaço, tem um parque infantil com alguns brinquedos adequados às crianças da faixa etária da educação infantil; porém, é utilizado pelas crianças de diferentes faixas etárias.

Após as descrições da sala de aula da PA, o olhar da pesquisa se volta agora para o espaço da sala de aula da PB, onde também foram registradas práticas pedagógicas, que revelaram diferentes formas de organizar o cotidiano escolar e interagir com os estudantes.

Na frente da escola, havia bancos de madeira coloridos, construídos pela diretora com a ajuda da professora e pelos estudantes da escola. Eram organizados de forma circular e, em alguns dias da observação no campo, foi observado que o momento de contação de história foi realizado nesse espaço.

Logo na porta da sala da professora PB, havia um cartaz com os dizeres 'Bem-vindos' em português e em Guarani, elaborado pela professora não indígena junto do professor intérprete Guarani. A sala possuía aproximadamente 48 m² e atendia uma turma multisseriada. As 30 carteiras estavam organizadas em grupos, conforme as séries dos estudantes. Durante as observações, foi possível perceber que as crianças que concluíam suas atividades deslocavam-se espontaneamente entre os grupos para auxiliar os colegas, interagindo predominantemente em língua Guarani.

Na parede frontal, havia um quadro verde que a professora preferia utilizar em relação ao branco, e acima dele estavam fixados cartazes com o alfabeto em português e em Guarani. Esses cartazes incluíam imagens de objetos e ilustrações de bocas, representando a articulação de cada som. A presença dos dois alfabetos sugere uma tentativa de valorização da língua Guarani, ainda que o uso efetivo em sala de aula tenha se concentrado nas atividades em português.

À direita do quadro, havia um cartaz móvel utilizado para registrar semanalmente o nome do ajudante da semana. O ajudante da semana auxiliava a professora na entrega de cadernos e materiais escolares, e demonstrava satisfação ao cumprir essa função. O uso desse recurso apontava para uma estratégia de incentivo à autonomia e valorização.

No lado direito da sala, localizava-se um armário onde eram guardados os materiais escolares das crianças, organizados e disponíveis conforme a necessidade

para a realização das atividades. Também estavam armazenados jogos pedagógicos e alguns tablets utilizados pelos estudantes para pesquisas. Os jogos eram frequentemente usados após a conclusão das atividades escritas, e recursos como o alfabeto móvel e o material dourado faziam parte da rotina de aula, demonstrando familiaridade por parte das crianças. Ao lado do armário, havia uma mesa com um computador, que não estava em funcionamento no período das observações.

Na parede lateral esquerda, estavam expostas produções realizadas pelas crianças ao longo das aulas. Um dos destaques era uma árvore em papel pardo, confeccionada pela professora com a participação dos estudantes, contendo desenhos que representavam todos os moradores da comunidade, com seus respectivos nomes. No centro da árvore, apareciam as figuras da Cacica e do seu esposo, indicando uma valorização simbólica da liderança da comunidade.

Na parede dos fundos, havia um espaço destinado à leitura, composto por uma estante com livros, um tapete e almofadas. Esse espaço era utilizado tanto no início das aulas quanto após a finalização das atividades. Ao lado da estante, havia um brinquedo de pula-pula feito com material alternativo, construído pela diretora da escola, e era utilizado por algumas crianças após o término das atividades.

A descrição do espaço evidencia uma variedade de recursos didáticos, com destaque para o uso frequente dos jogos pedagógicos, do alfabeto móvel, do material dourado e das folhas impressas.

Realizando um contraponto com o espaço da PA, cuja organização ainda seguia um modelo mais tradicional de disposição em fileiras, embora ressignificado pelas crianças em suas interações espontâneas, a sala da PB apresentava uma configuração mais ampla e flexível. A organização das carteiras agrupadas por séries, em conjunto de uma diversidade maior de materiais didáticos utilizados com intencionalidade, indicava uma proposta pedagógica voltada à colaboração entre os estudantes e ao estímulo à autonomia.

Ainda assim, considerando as descrições dos espaços de aprendizagem e dos recursos disponíveis, poder-se-ia classificar como uma escola não indígena, como as demais escolas da rede de ensino estadual. Por consequência, percebe-se que é assim que a maioria das crianças/ estudantes não indígenas de Santa Catarina aprendem, apropriam-se da escrita e da leitura, com mediações que façam sentido para os seus processos de aprendizagem.

De acordo com Rosa (2017), na escola indígena, essa mediação é ainda mais indispensável, fundamental, porque nessa realidade há uma perspectiva de dupla aprendizagem, de relação com dois mundos distintos: o mundo da tekoá - do nhandereko (modo próprio de vida Guarani) e o mundo do entorno, da sociedade nacional. No mundo Guarani há uma oralidade, uma língua, uma ancestralidade, uma cultura compreendida dentro de um sistema educacional mais amplo e que não conta com a escola. É o conhecimento a partir da Opy (casa de reza), dos mais velhos, da sabedoria passada de geração a geração.

Já o mundo da sociedade nacional é o estrangeiro para o Guarani. Outra língua, outros ensinamentos, outras aprendizagens e, portanto, especialmente para a criança, estranho. Mas é nesse mundo que está inserida a comunidade, com o qual tem a necessidade de se relacionar. É com esse mundo que acontece a interculturalidade. O Guarani tem clareza disso. Convive e é orientado a viver com esses dois mundos, porém a sociedade de maneira geral desconhece o mundo dos Guarani e mesmo o mundo indígena (fruto de uma história de apagamento, genocídio, epistemicídio e preconceito). É esse o contexto das professoras não indígenas entrevistadas que atuam nessas escolas.

5.2.3 As práticas pedagógicas das alfabetizadoras

Nesta seção, apresentam-se as práticas pedagógicas observadas nas turmas da PA e da PB, com o intuito de compreender como são as práticas alfabetizadoras das professoras não indígenas do ciclo de alfabetização. Inicia-se com uma descrição geral da turma da PA e, na sequência, com a turma de PB, a partir das informações fornecidas pelas docentes por meio do questionário, para em seguida, trazer cenas de aulas observadas que ilustram aspectos relevantes da prática alfabetizadora.

As atividades pedagógicas na sala de aula desenvolvidas por PA seguiam uma rotina previsível. Normalmente, nos dias observados, a aula era iniciada com a chamada e as crianças que estavam presentes respondiam. A seguir, era feita a leitura do alfabeto no quadro, iniciada e conduzida pela professora quando reforçava o som de algumas letras, relacionando-as com sons de animais ou associando a um objeto (método fônico informado pela professora no questionário). Logo após, era preenchido o calendário atualizando o dia da semana, alterando no cartaz que estava do lado esquerdo do quadro. Depois disso, PA pegava os cadernos das crianças e os

entregava em suas carteiras. São atividades cristalizadas em práticas alfabetizadoras, repetidas por gerações de professores sem que, em muitos casos, saibam as justificativas para a sua realização (Koerner, 2010).

Na sequência, PA escrevia o cabeçalho no quadro para que as crianças copiassem contendo o nome do município, a data e um espaço para que cada criança escrevesse o nome. À medida que a cópia era feita, a professora entregava uma folha impressa com atividades iguais²⁹ de Língua Portuguesa e, em seguida, de Matemática ou vice-versa. No período de realização das visitas, poucas vezes foram observadas atividades passadas no quadro e em outra área do conhecimento.

PA explicou que faz leitura de textos, produção textual e explicações a partir da oralidade. Também informou, em resposta ao questionário, que os momentos de leitura e contação de histórias eram realizados na Língua Portuguesa e aconteciam duas vezes na semana, no espaço aberto no entorno escolar, com livros de literatura infantil do acervo que a escola possui, guardados no armário da sala de aula pelo fato de a escola não possuir biblioteca (tais atividades não foram observadas nos dias da visita a essa escola). Importante salientar que essa literatura não é específica indígena, o que dificulta ainda mais a compreensão do texto, pois nem sempre o contexto da história condiz com os contextos conhecidos pelos indígenas.

Ainda que a escuta seja “[...] um traço forte e importante da educação Guarani e [que] muito antes de desenvolver a eloquência da fala aprendem a escutar” (Menezes; Bergamaschi, 2009, p. 102), ela perde sua potencialidade no estranhamento gerado por palavras que poucos sentidos trazem para as crianças. Enquanto estratégia que busca o envolvimento das crianças, a contação de história se faz presente na prática pedagógica de PA, de acordo com o que informou em resposta ao questionamento sobre tal temática. Atende, pois, a alguma recomendação presente em tantas orientações sobre um fazer docente que deve valorizar o trabalho com o livro literário. Contudo, parece que a simples ocorrência da contação de história precisa ser problematizada: Que história está sendo contada? Quais os sentidos que serão gerados em quem a ouvirá? Que contribuições trará para esses ouvintes? O contar histórias, na perspectiva da cultura Guarani, está para além de um recurso

²⁹ Ainda que todos os alunos fizessem parte da turma do 2º ano, eles estavam em momentos distintos no processo de alfabetização; contudo, as atividades não eram adaptadas considerando esses diferentes momentos.

didático: é um gesto ancestral de transmissão de saberes, um modo de partilhar o mundo.

Essa perspectiva ressoa na experiência relatada por Cohn (2001), ao descrever a atuação do professor Gavião, no Maranhão, que convida os mais velhos a contar mitos e histórias aos estudantes. As reações tanto das crianças, que se animam, quanto dos idosos, que se sentem novamente valorizados, indicam que a palavra que nasce da tradição oral tem um poder agregador e educativo que transcende o currículo formal. A "maior alegria" mencionada pela autora não é apenas uma emoção: é uma evidência da potência pedagógica da memória ancestral quando legitimada no espaço escolar.

Em todas as comunidades *Guarani* há anciões, ou *xeramõis*, *Karais*, que têm por princípio serem os guardiões dos ensinamentos da cultura, dos costumes do povo. Às vezes, essa pessoa não é necessariamente idosa, mas geralmente é alguém que tem o conhecimento tradicional com a responsabilidade de educar as crianças e a comunidade no *Nhandereko* = modo de vida *Guarani*.

Oferecer aos alunos a oportunidade de criação de pequenos textos é fundamental para que se tenha a oportunidade de experimentar a possibilidade de se comunicar por escrito e escrever as palavras que ainda não foram apresentadas em classe. Assim, desenhar para que o colega escrevesse algo relacionado ao desenho, escrever pequenos textos em duplas, construir um objeto (de barro, de madeira, ...) e escrever sobre ele, dar títulos a pequenos trechos e textos conhecidos, foram algumas atividades possíveis [...]

É importante ressaltar, contudo, que em todas as aulas observadas, após organizar as atividades no quadro para que as crianças copiassem, ou distribuir as folhas impressas, PA percorria cada carteira para observar e orientar sobre a atividade que estava sendo desenvolvida. E muitas vezes, sentava-se ao lado de uma criança que apresentasse maior dificuldade, para orientá-la na realização da atividade.

Um dos desafios apontados por PA no questionário é a chegada de crianças que ainda não falam a Língua Portuguesa, vindas de outras comunidades, para turmas onde essa língua já é usada pelos colegas para se comunicarem com a professora não indígena. O desafio revela as escolhas pedagógicas que orientam a prática alfabetizadora. Quando a prática pedagógica se baseia na decodificação de palavras soltas, que não fazem parte do cotidiano da criança, o processo de alfabetização se torna ainda mais difícil.

Sem a presença da língua materna na sala de aula, os conhecimentos que a criança já possui são silenciados. A alfabetização, nesse cenário, vira um caminho solitário, como se ela estivesse cercada por sons e símbolos que não fazem sentido. A dificuldade da professora, portanto, está relacionada a um modelo que trata o Português como ponto de partida, como algo que a criança já deveria saber, e não como uma língua que será apropriada ao longo do tempo.

Como destaca Melià (1979), a língua Guarani não é apenas um meio de comunicação, mas o próprio tecido da identidade e do modo de pensar Guarani. Por isso, quando a alfabetização começa sem considerar a língua materna, ocorre uma ruptura precoce entre a criança e sua forma própria de ver e compreender o mundo.

A primeira cena que aqui será trazida aconteceu em observação realizada em 25/06/2024. A aula teve início com PA organizando as crianças nas carteiras e, em seguida, aconteceu a leitura do alfabeto em Língua Portuguesa. PA lia letra por letra apontando com uma régua e as crianças acompanhavam. Depois, escreveu no quadro para que todos copiassem as palavras: dama, hiena, mão, rua, abacate, jipe, tesoura, girafa, Wilson, boné, nome, quadro, uva, ema, lápis, xale, sala, zebra, ilha, pera, fogo, Yuri, kiwi, olho, vaca e cavalo. Importante destacar que a professora não explicou o significado das palavras e, também, que as crianças não fizeram perguntas.

PA aguardou um tempo para que as crianças copiassem as palavras e então fez a leitura em voz alta. Em seguida, solicitou que uma delas viesse ao quadro para ler as palavras. A criança, que frequentou a educação infantil no ano anterior, não conseguiu ler a maioria das palavras solicitadas. Ao perceber a dificuldade, PA soletrou algumas letras, formando sílabas e então, após algumas tentativas, a aluna conseguiu ler algumas palavras. Uma das crianças, que não frequentou a educação infantil, estava ao lado acompanhando a orientação da professora, conseguiu ler as palavras antes da aluna que estava fazendo as tentativas.

As crianças, entre si, comunicavam-se o tempo todo na língua Guarani, inclusive quando uma orientava a outra em relação à atividade; contudo, em nenhum momento foi trazido o significado das palavras tanto na Língua Portuguesa quanto em Guarani, ainda que a professora intérprete estivesse na sala acompanhando a aula. A atividade teve seu foco na decodificação de palavras, como já indicado, sem considerar os significados que poderiam suscitar para as crianças ou os seus contextos. São palavras representativas de cada letra do alfabeto, encaminhamento

corriqueiro em métodos de alfabetização focados no sistema de escrita e não nos sujeitos, como nos lembra Soares (2022).

Em outra cena, observada em 01/07/2024, foi apresentado com entusiasmo pela professora e pelas crianças, um espaço fora da sala de aula: uma trilha ecológica construída pela comunidade, professores e estudantes para receber a visita de estudantes das escolas não indígenas da região, na semana cultural realizada no mês de abril. As crianças explicaram para a pesquisadora sobre as plantas presentes no percurso da trilha, identificadas com placas com os nomes, e sobre algumas armadilhas feitas para demonstrar como era feita a captura de alguns animais. No caminho, indicaram a horta feita pelas professoras da escola e estudantes e a casa de reza (*Opy*). Durante todo o percurso, houve a participação ativa das crianças, conduzindo e apresentando oralmente o que era encontrado pelo caminho e explicando como aconteceu o processo de construção da trilha, relatando quem ajudou, quem colocou os nomes identificando as plantas e simulando o funcionamento das armadilhas como se tivessem capturado algum animal. Destaca-se que as crianças compreendiam que os nomes que identificavam as plantas tinham a função de comunicar o que era cada uma. Na volta para a sala, não houve o resgate de nenhum elemento relacionado ao passeio, que parece ter se encerrado ali mesmo, sem relação com a continuidade das atividades. Tendo em vista a riqueza de elementos no percurso da trilha e o envolvimento das crianças demonstrando sentido e significado, fica o questionamento sobre a possibilidade desse espaço ser um espaço pedagógico tão ou mais significativo para as crianças naquele momento do que uma biblioteca ou uma sala de informática. Seguindo o que Melià (1979) sugere, a trilha poderia servir de base para a apropriação da escrita, talvez com a possibilidade de produção de escrita bilíngue com as crianças.

A prática pedagógica de PA se configura como um conjunto de atividades cujo foco está na aquisição do sistema de escrita e, portanto, qualquer atividade que contribua para isso valerá (Soares, 2019), ainda que apresentem pouca conexão entre si.

Sua prática pedagógica é marcada por uma concepção tradicional de alfabetização, centrada na decodificação e na mecanização do sistema de escrita em Língua Portuguesa. As atividades seguem uma rotina rígida e repetitiva: chamada, leitura do alfabeto, cópia do cabeçalho, preenchimento de folhas impressas. Embora PA mencione o uso de contação de histórias e leitura de textos, essas práticas não

foram observadas durante as observações. Como alerta Koerner (2010), muitas dessas práticas cristalizadas são reproduzidas por gerações de professores sem que se compreenda, de fato, sua intencionalidade pedagógica ou seus efeitos sobre os aprendizes.

A atividade de cópia de palavras desconectadas de qualquer contexto significativo para as crianças Guarani como: “dama”, “hiena”, “tesoura”, evidencia a ausência de sentido para os estudantes, que não foram convidados a discutir os significados das palavras, nem na Língua Portuguesa, nem em Guarani. Esse afastamento entre palavra e o contexto não possibilita que a escrita seja compreendida como representação da realidade vivida. Soares (2022) já advertia que o foco exclusivo no sistema de escrita, sem atenção ao sujeito e à produção de sentidos, esvazia o processo alfabetizador de sua função social e cultural.

No caso de PB, a turma multisseriada é composta com estudantes do 2º, 3º e 4º anos, não há estudantes que frequentaram a educação infantil em 2023. A turma iniciou com 6 estudantes e, depois de um tempo, ficou com cinco estudantes, quatro meninos e uma menina. Somente um estudante não reconhecia algumas letras do alfabeto e tinha pouca dificuldade para realizar as atividades propostas, já que elas eram adaptadas ao seu nível de desenvolvimento. Sobre o uso de material didático ou recursos específicos no processo de alfabetização, a professora destacou que utiliza alfabeto móvel, livros de literatura infantil, quebra-cabeças, jogo da memória e jogos pedagógicos virtuais (tablets), materiais presentes em sua sala de aula.

Em relação ao método utilizado por PB (2024), ela respondeu que utilizava diferentes métodos, destacando o alfabético, fônico, silábico, palavração e o global. Nesse sentido, o uso de diferentes métodos de alfabetização pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Métodos como o fônico (como na prática da professora PA) ou abordagens mais visuais e contextuais (como na prática da professora PB) oferecem caminhos distintos para ensinar a leitura e a escrita. Cada um tem suas vantagens: o fônico pode favorecer a relação entre som e letra; outros métodos podem valorizar mais o sentido e o contexto das palavras. No entanto, como alerta Soares (2023), o ensino da linguagem e, por extensão, da leitura e da escrita não pode ser reduzido à mera aplicação de métodos, por mais variados que sejam. A linguagem é uma prática social, atravessada por relações de poder, sentidos culturais e modos de viver. Assim, alfabetizar não é apenas ensinar a juntar letras, mas

possibilitar que os sujeitos compreendam e transformem o mundo em que vivem por meio da palavra.

As atividades pedagógicas na sala de aula, desenvolvidas por PB (2024), seguiam uma rotina previsível. Normalmente, nos dias observados, a aula era iniciada com uma contação de história. As crianças eram convidadas ao cantinho da leitura e após se acomodarem no tapete sobre as almofadas, a professora iniciava a contação. O livro normalmente era escolhido por ela; no entanto, em alguns dias, os estudantes faziam a escolha dos livros a serem lidos pela professora. Durante a leitura, PB fazia alguns comentários sobre a história e dava abertura para que os estudantes também os fizessem. Durante a contação da história, as crianças interagiam em Guarani, algumas demonstrando alegria ou surpresa com a história que ouviam. A professora, então, fazia alguns comentários em Língua Portuguesa e continuava a leitura. No final, havia um momento de conversa rápida, quando todos tinham a oportunidade de falar alguma novidade ou algo que achassem interessante compartilhar.

As histórias lidas pela professora, e comentadas por todos, traziam sempre algo de novo e encantamento para as crianças, produzindo nelas a fruição pela leitura, o prazer de ler (Cosson, 2014), para além de uma mera rotina a ser cumprida. Percebe-se na prática pedagógica de PB, a valorização da leitura e da interpretação a partir dos momentos de contação de história, quando há a escuta do que as crianças dizem sobre variados assuntos. As observações sobre as figuras dos livros, feitas pela professora durante a leitura, traziam muito significado para as crianças, que demonstravam muita curiosidade para vê-las e se encantavam com os detalhes dos traços, formas e expressões dos desenhos.

No acervo da escola, há alguns livros escritos em Guarani que a professora já utilizava em alguns dos momentos de contação de histórias. São livros com histórias curtas que têm a tradução para a Língua Portuguesa abaixo de cada frase. Mais que ouvir uma história, as crianças podem compreender que também as suas histórias, as histórias do seu povo, podem ser registradas por meio da escrita. Não se trata, portanto, de um código de um outro povo a ser aprendido para poder se comunicar com esse povo, em uma relação quase de sobrevivência (Martins, 2013); é, sim, um código que tem, entre outras, a função de registrar histórias, também as suas.

Depois da contação de histórias, PB orientava que cada criança fosse para o seu lugar, para então fazer a atividade do dia. Um estudante, denominado ajudante da semana, era responsável por pegar os materiais do armário e entregar na carteira

de cada um dos colegas (ao lado do quadro de giz tinha um cartaz em que era colocada a foto do estudante escolhido para ser o ajudante da semana). PB escrevia o cabeçalho no quadro para que as crianças copiassem contendo o nome do município, a data e um espaço para que cada criança escrevesse o nome. À medida que as crianças copiavam o cabeçalho, PB entregava uma folha impressa com atividades de Língua Portuguesa ou Matemática, de acordo com a série em que estavam da turma multisseriada. Quase não foram observadas atividades passadas no quadro e em outra área do conhecimento.

Na escola, a comunicação das crianças em Língua Portuguesa só acontece com a professora não indígena. Na maioria das vezes, a professora intérprete da língua Guarani está presente e explica ou interpreta algumas palavras na Língua Portuguesa presentes nas atividades propostas e não reconhecidas por algumas crianças. Ocorre de as crianças, após escutarem as orientações dadas por PB, numa fração de segundos, se comunicarem entre si em Guarani sobre a atividade a ser feita em Língua Portuguesa. É comum elas irem nas carteiras umas das outras se ajudarem na realização das atividades, ainda que estejam presentes na sala as duas professoras (não indígena e intérprete Guarani). Há um contexto de aprendizagem que se dá em colaboração, dialógica, e com a segurança que a língua materna oferece.

Ao ser questionada se existe algum desafio específico encontrado nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização, PB indica que seu desafio está em alfabetizar sem afetar a cultura das crianças. Sua fala revela uma postura respeitosa diante do universo Guarani.

Contudo, ao manter os saberes Guarani à parte das práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, acaba promovendo uma separação entre os mundos. A intenção de respeitar a cultura pode, sem intencionalidade, resultar em uma desconexão entre o que se vive na comunidade e o que se aprende na escola. Assim, o ensino torna-se menos significativo, pois não dialoga com os referenciais que fazem parte do cotidiano e o modo de ser das crianças.

O desafio, portanto, está em construir uma prática pedagógica que integre os saberes da comunidade e valorize a cultura Guarani no ambiente escolar, fortalecendo a identidade indígena e reconhecendo na comunidade um espaço pedagógico tão legítimo quanto o caderno, os jogos educativos ou o quadro de giz.

Como aponta Soares (2003), a alfabetização é um processo que acontece dentro de contextos sociais e culturais e não deve ser reduzida ao domínio técnico da leitura e da escrita. Quando o contexto cultural é ignorado, a aprendizagem se fragiliza. Candau (2012) reforça que a educação intercultural exige o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas presentes no ambiente escolar, garantindo que a identidade dos estudantes seja respeitada e fortalecida. Sem esse reconhecimento, o ensino pode se tornar mecânico e desconectado da vida dos estudantes.

A primeira cena a ser apresentada aconteceu no dia 03/07/2024. PB entrou na sala de aula juntamente com as crianças que, ao entrarem, tiraram os calçados e os deixaram do lado de fora. PB convidou todos para se sentarem no tapete do cantinho da leitura, para dar início à contação da história do “Chapeuzinho Amarelo” (Buarque, 2019). As crianças demonstraram muita curiosidade para entender a história. Divertiam-se com o enredo e as ilustrações do livro. Durante a leitura da história, as crianças repetiam algumas palavras lidas pela professora e aparentavam ter curiosidade pelo significado. Ao final da história, PB fez algumas perguntas (bem objetivas) e eles responderam corretamente. Destaca-se a relação que as crianças faziam com o significado das cores, a partir de outra história contada pela professora no ano anterior.

Após a fala de PB, foi perguntado se alguém gostaria de contar alguma história. Uma criança manifestou interesse e então começou a contar. Falou que iria falar a história da raposa, porém não conseguiu evoluir. PB, com o objetivo de ajudá-la, perguntou onde a raposa morava e ela respondeu: “na neve”. Perguntou qual a cor da neve e ela não respondeu, ficou observando algumas figuras de raposa que estavam fixadas na parede, no entanto fica o questionamento sobre quais conhecimentos prévios sobre a neve a criança possuía, na Língua Portuguesa, para responder à professora. PB perguntou se mais alguém gostaria de contar alguma história, mas ninguém se manifestou. Em seguida, foram orientados para se sentarem nos seus lugares e iniciar as atividades de Matemática, neste dia. As crianças interagem entre si em Guarani, deixando evidenciado o lugar para cada língua: a língua materna nas relações com seus pares e a Língua Portuguesa com a professora, pessoa de fora da comunidade. O bilinguismo ganha traços indelévels de identidade social e, também, funciona como condição de sobrevivência na cultura escolar, como nos lembra Martins (2013).

Um estudante do 2º ano falou para a professora que queria aprender a escrever com letra cursiva. PB respondeu que “*ele deveria focar em uma coisa a cada vez, que não era hora de aprender letra cursiva*”. Mas, quando é a hora? Talvez PB estivesse levando em conta a dificuldade que representam os movimentos da letra cursiva, que se somariam à complexidade da compreensão do sistema de escrita, dando morosidade ao processo de alfabetização. Contudo, não há como ignorar as representações sociais que existem acerca do ato de escrever em letra cursiva, aparentemente mais valorizada como habilidade individual, diferente da letra *script*, presente na multiplicidade de escritos que inundam as relações sociais. Trata-se, pois, de um conhecimento sobre a escrita e suas diferentes formas de apresentação a ser compartilhado com os aprendizes, para além da compreensão de como se dão as relações entre as letras que compõem essa escrita e sons que representam.

A outra cena aconteceu no dia 17/06/2024. PB iniciou a aula com a contação de história no cantinho da leitura, conforme sempre fazia todo início de aula. Após a leitura, já em seus lugares, as crianças faziam o registro do cabeçalho, copiado do quadro, seguindo a rotina diária já consolidada. Depois da cópia, PB entregou uma folha impressa para cada estudante, com atividades de Língua Portuguesa. Aos estudantes do 2º ano, a atividade era procurar no alfabeto móvel as letras das figuras que estavam na folha de atividades deles. Os estudantes do 3º ano deveriam formar palavras com as sílabas que estavam na atividade. Para os do 4º ano, a atividade era pesquisar no tablet³⁰ e escrever na folha, palavras com as sílabas fra-fre-fri-fro-fru, encaminhamento típico do método silábico de alfabetização, ainda que fossem crianças que, no ano em que estão, já deveriam estar alfabetizadas. Eles pesquisaram 6 palavras com cada sílaba. A princípio, a professora não indicou quantas palavras deveriam pesquisar e não imaginou que pesquisariam tantas palavras, ainda que estivessem de posse de um tablet e que, portanto, poderiam ampliar em muito os seus achados. Os recursos tecnológicos podem contribuir de modo significativo para o processo de alfabetização, desde que explorados com planejamento, criticidade e orientação (Frade, 2011).

³⁰ Os tablets fazem parte do patrimônio da escola e foram doados pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Depois que pesquisaram, eles leram as palavras para a professora que ouviu a leitura e não fez nenhuma referência ao significado das palavras. Os estudantes pesquisaram a palavra “frenesi”, acharam engraçada, falavam várias vezes uns para os outros; contudo, nem eles perguntaram o significado e nem a professora teve a iniciativa de explicá-lo, dado que a atividade proposta havia sido realizada e com pouca dificuldade, talvez por ser muito simples para a série das crianças. Como conclusão da atividade, a folha foi colada no caderno. A cena é ilustrativa de uma prática voltada para o cumprimento de atividades, ainda que tenham pouco sentido para as crianças. O foco do exercício está no sistema de escrita e em sua aquisição, desconsiderando o sujeito aprendiz e suas necessidades de aprendizagem.

Por outro lado, PB apresenta uma prática que, apesar de também se apoiar em rotinas e em métodos tradicionais (fônico, silábico, alfabético), abre espaço para outras formas de mediação. A contação de histórias é um momento privilegiado em sua prática, com escuta ativa das crianças e, em alguns casos, o uso de livros em Guarani com tradução para o Português. Esses momentos, ainda que breves, favorecem o encantamento com a leitura e permitem que as crianças percebam que sua própria língua e suas histórias também podem ser escritas, registradas, valorizadas. Como nos lembra Grupioni (2006), o reconhecimento dos saberes indígenas e de suas formas de narrar o mundo é essencial para que a escola não se torne um espaço de apagamento cultural.

Em momentos como a leitura da palavra “frenesi”, cuja sonoridade divertiu as crianças, mas cujo significado permaneceu desconhecido, percebe-se claramente o vazio de sentido que acompanha muitas atividades. A palavra cumpre sua função no exercício, mas não dialoga com a vida dos estudantes. Bazzo (2021) evidencia que ao desenvolver uma prática escolar a partir de pacotes pedagógicos prontos, sem mediação crítica ou adaptação contextual, a escola deixa de ser espaço de formação e se torna uma repetidora de conteúdos alheios, que “docilizam” corpos e mentes, inclusive de docentes. Ao ignorar o protagonismo dos sujeitos e a potência dos seus saberes, essas práticas reforçam uma educação colonizadora.

Outro aspecto a ser observado é em relação à avaliação da aprendizagem das crianças. É importante ressaltar que a Secretaria de Estado da Educação regulamenta a avaliação da aprendizagem a partir da Portaria nº 874/2025, para todas as escolas pertencentes à rede estadual. De acordo com a Portaria, nos anos iniciais das escolas indígenas, a avaliação deve ser descritiva, pois o sistema da rede (SIGESC) não

contempla a especificidade da modalidade educação escolar indígena. Nas etapas dos anos finais e ensino médio, a regulamentação segue de acordo com as escolas não indígenas. Para as turmas da educação de Jovens e Adultos, segue a regulamentação da modalidade da EJA, não necessariamente atendendo a especificidade da modalidade da educação escolar indígena.

No entanto, a ausência de uma regulamentação específica para as escolas indígenas e as normativas legais da rede estadual, como a Portaria nº 874/2025, evidencia uma contradição com os princípios estabelecidos pela LDBEN (Brasil, 1996). O artigo 78 da referida lei dispõe que:

O sistema de ensino atenderá às peculiaridades da educação escolar indígena, garantindo aos povos indígenas:
I – utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
II – recuperação das memórias históricas, valorização das culturas e das identidades étnicas, bem como a garantia de acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 1996, Art. 78).

Essa normatização genérica evidencia um descompasso entre o que está regulamentado no art. 78, da LDBEN, e o que se efetiva nas práticas escolares (Brasil, 1996).

Ainda que haja o reconhecimento oficial da educação escolar indígena como modalidade específica, os processos de avaliação acabam sendo incorporados sem levar em conta os modos próprios de aprender, ensinar e viver de cada povo. A ausência de instrumentos avaliativos construídos com base nas realidades e línguas indígenas aponta para uma lógica ainda centrada em modelos homogêneos, distantes da interculturalidade que a legislação afirma buscar.

O modo como a avaliação é regulamentada influencia na rotina da sala de aula e nas escolhas pedagógicas das professoras não indígenas, ainda que busquem valorizar e considerar as diferentes demonstrações de aprendizagens das crianças.

Diante dos estudos empreendidos até aqui, na próxima seção discorrer-se-á sobre como o bilinguismo se apresenta nas práticas pedagógicas observadas das duas professoras não indígenas, destacando como as crianças e as professoras se relacionam com o uso do Guarani e da Língua Portuguesa no dia a dia escolar.

5.3 O bilinguismo e as práticas alfabetizadoras: entre línguas e silêncios

Esta parte da análise busca identificar como a questão do bilinguismo se manifesta (ou não) nas práticas pedagógicas de alfabetização das professoras não indígenas, observadas nas salas de aula das duas escolas pesquisadas.

A partir da observação e da escuta atenta, emergem indícios de como a língua materna Guarani é, muitas vezes, silenciada ou relegada ao papel de tradução, quando, na verdade, deveria ocupar espaço central na construção do conhecimento.

As professoras PA e PB explicam que a mediação na língua materna é realizada com o auxílio de uma professora-intérprete Guarani, já que elas mesmas, enquanto professoras não indígenas, não dominam a língua materna das crianças.

Nas duas escolas pesquisadas, a comunicação em Língua Portuguesa ocorre, praticamente, entre as crianças e os adultos não indígenas, como as professoras titulares e ou visitantes que chegam à comunidade. No contexto da sala de aula, as orientações e os diálogos conduzidos pelas duas professoras não indígenas são realizados na Língua Portuguesa. A presença das professoras-intérpretes, na maioria das vezes, garante uma mediação parcial, explicando algumas palavras ou atividades específicas às crianças que ainda não reconhecem os termos da Língua Portuguesa.

Entretanto, é notável que essas mediações não se estendem a todos os momentos do cotidiano escolar. Durante os momentos de leitura e contação de histórias realizados por PB, por exemplo, a professora-intérprete não realizava a tradução nem utilizava a língua Guarani, o que limitava o alcance e a potência desses momentos para as crianças. Mesmo diante dessas ausências, as crianças se mostravam atentas, ágeis em traduzir e compartilhar entre si as orientações recebidas na língua da professora não indígena.

Observou-se em muitos momentos que, após ouvirem as orientações da professora PA e da professora PB, as crianças comunicavam-se entre si em Guarani, articulando rapidamente o entendimento da tarefa a ser realizada. A movimentação, feita a partir de escutas cruzadas e traduções espontâneas, revelava uma aprendizagem coletiva entre elas, que independia de mediações externas para acontecer. A facilidade em transitar entre o Guarani e a Língua Portuguesa, vivida pelas crianças, confirma a afirmação de Melià (2008), de que a língua Guarani é mais do que um meio de expressão: é território de existência e pensamento. E como bem destaca Grupioni (2006), o verdadeiro bilinguismo em contextos indígenas não pode

reduzir a língua materna ao papel de suporte, ela precisa ocupar lugar central nas práticas pedagógicas das escolas, como língua de instrução e de autoria. O comportamento das crianças mostra que elas pensam, sentem e organizam suas ações na língua Guarani.

No convívio familiar e comunitário, na casa de reza, as crianças desenvolvem suas experiências e compreensões de mundo na língua materna. Assim, a dificuldade de compreensão das orientações escolares dadas exclusivamente na Língua Portuguesa não está associada a uma incapacidade, mas sim a uma desconexão entre a língua de instrução e a língua do pensamento.

A própria LDBEN (Brasil, 1996, art. 78) reconhece a importância da valorização das línguas e formas próprias de ensinar e aprender dos povos indígenas. Tais processos se revelam na escuta dos mais velhos, na observação dos gestos, nos silêncios que comunicam, na oralidade viva e nas relações com a natureza. A oralidade Guarani, nesse sentido, não é um recurso didático, mas uma forma de existir no mundo, um ensinamento e aprendizagem ancestral presentes na vida cotidiana das comunidades.

No cotidiano da sala de aula, observou-se que as professoras PA e PB conduziram as atividades predominantemente na Língua Portuguesa, com o suporte das professoras-intérpretes para situações pontuais. Ainda que com o apoio, a presença da língua Guarani nas práticas pedagógicas se deu de forma limitada, especialmente nos momentos de leitura e contação de histórias.

No entanto, nas situações em que palavras em Guarani apareciam escritas em poucos materiais didáticos ou ilustradas por imagens, as crianças demonstram encantamento e curiosidade. Observou-se um brilho nos olhos quando se deparavam com a grafia da sua própria língua, talvez porque, no espaço escolar, ela exista quase que exclusivamente na oralidade. É como se, ao verem as palavras ganharem forma no papel, descobrissem que sua língua também “pode” ser escrita, reconhecida e validada.

De acordo com Soares (2023), a linguagem deve ser compreendida como prática social situada, profundamente vinculada aos contextos histórico, cultural e afetivo dos sujeitos. A leitura e a escrita só fazem sentido quando associadas ao universo simbólico dos estudantes. Nesse sentido, o encantamento das crianças diante das palavras em Guarani evidencia o hiato entre a oralidade cotidiana e a representação escrita de sua própria língua, e sinaliza a urgência de práticas

pedagógicas que considerem o Guarani como língua plena, tanto na fala quanto na escrita.

Embora a escola indígena seja, em princípio, bilíngue e intercultural, na prática o professor indígena muitas vezes não é reconhecido como figura principal no processo de ensino. Seu papel costuma ser o de intérprete, de apoio, e não de docente titular. Uma realidade que se agrava pela falta de uma formação adequada, contínua e culturalmente situada, que permita aos professores indígenas assumirem sua função com autonomia, sabedoria e reconhecimento.

Tal cenário expõe uma pedagogia que, ao não colocar a língua materna no centro do processo educativo, reproduz lógicas de subordinação dos saberes tradicionais. Nesse contexto, é pertinente destacar a crítica de Bazzo (2021), que aponta para a necessidade de os docentes assumirem o protagonismo na produção de materiais didáticos, rejeitando os pacotes prontos que, ao adaptarem e docilizarem os corpos e mentes dos(as) estudantes, inclusive dos(as) docentes, reforçam atitudes ingênuas sobre a realidade. Além disso, Bazzo (2021) enfatiza que a participação e o poder de decidir e construir a realidade são práticas sociais horizontais e dialógicas, construídas no encontro entre sujeitos diferentes, marcadas por traços semelhantes, com um projeto de comum pertencimento: o bem-viver de todos os seres humanos, indistintamente, habitantes do planeta Terra, de Gaia.

Quando a língua Guarani é colocada no papel de ‘tradução’, perde-se uma oportunidade valiosa de afirmar sua legitimidade como língua de ensino, de pensamento e de criação. Freire (1982) já nos alertava que não é possível ensinar verdadeiramente, sem partir da realidade concreta dos educandos. Soares (2023), por sua vez, reforça que a escola deve servir ao povo, e não se voltar contra ele, excluindo os que falam e vivem de forma diferente.

Por isso, assegurar uma formação específica e continuada aos professores indígenas não é apenas uma política educacional necessária, é um gesto de justiça. É possibilitar que esses educadores ensinem com liberdade, a partir de sua língua, de seus territórios, de seus modos de viver e aprender.

Em síntese ao que se discutiu neste capítulo, pode-se dizer que as cenas descritas ao longo desta análise, assim como todo o percurso de observação realizado nas duas escolas indígenas pesquisadas, suscitaram reflexões profundas sobre as práticas pedagógicas de alfabetização em contexto Guarani Mbya. É a partir delas que se desenham, a seguir, as considerações finais deste trabalho.

FA SÍLABAS
 NO CE - DI - NHO
 PERTA - DE - SPE - RIA
 COO ENTE - QUE - NO
 CIRCUITO - CO - RO - NUM
 ANUNCIAR - BBA - CAR
 CACIQUE - CA - CI - QUE
 ALDEIA - A - LDEIA
 JUNTINHOS - JO - NTE - NHO
 FAMÍLIA - FA - MI - LIA
 FELIZES - FE - LI - ZES
 MATEMÁTICA

A colorful multiplication table with numbers and illustrations. The table includes:

| | | | | | | | | | |
|------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 5x2 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 |
| 5x10 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 |
| 5x7 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 |
| 5x8 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 |
| 5x9 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 |
| 5x10 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 |
| 5x12 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 5x5 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 |
| 5x3 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 |
| 5x2 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 |

The table is decorated with yellow stars and illustrations of a girl and a boy.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho apresentam os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos na pesquisa, que teve como foco investigar as práticas pedagógicas de professoras não indígenas no ciclo de alfabetização, em duas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, com vistas a compreender o processo de alfabetização na Língua Portuguesa de crianças Guarani Mbya.

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados quatro objetivos específicos: identificar as atividades de escrita que ocorrem nas comunidades e como são referenciadas no processo de alfabetização; conhecer a formação acadêmica e a trajetória profissional das professoras não indígenas das turmas de alfabetização nas escolas pesquisadas; compreender como são as práticas alfabetizadoras das professoras não indígenas do ciclo de alfabetização, e identificar a questão do bilinguismo nas práticas alfabetizadoras.

A perspectiva metodológica caracterizou-se pela abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a etnografia em educação, por meio da observação das práticas pedagógicas no campo (salas de aula), dos registros das observações no diário de campo, nas entrevistas com os indígenas das duas comunidades em que as escolas estão inseridas, das respostas aos questionários apresentados às duas professoras não indígenas participantes da pesquisa e dos registros fotográficos feitos pela pesquisadora.

Atender aos objetivos desta pesquisa exigiu mais do que instrumentos metodológicos: exigiu escuta sensível e olhar atento. Foi preciso caminhar com atenção entre os tempos da escola e os ritmos da comunidade, escutando com respeito o que se desenrolava, dia após dia, dentro e fora das salas de aula das duas escolas indígenas onde a pesquisa se realizou.

Com vistas a atender ao primeiro objetivo específico proposto, a partir da análise das entrevistas com os indígenas das comunidades pesquisadas, observou-se que a escrita já faz parte da vida diária, seja em mensagens de celular, nas redes sociais, em relatórios do trabalho ou no registro de histórias contadas pelos mais velhos.

Ainda assim, as formas de escrita quase não aparecem na escola. As práticas pedagógicas seguem distantes da vida da comunidade, desconectadas daquilo que as crianças já sabem e vivem. Na fala dos adultos entrevistados, quando perguntados

sobre a importância de aprender a ler e escrever na língua *Guarani*, responderam que consideravam muito importante para que a história do povo e a cultura ficassem registradas e não fossem esquecidas.

Em relação à importância de aprender a Língua Portuguesa na escola, existe a expectativa de que o domínio da língua nacional possa oferecer autonomia para ler e escrever com compreensão, sem depender da explicação de terceiros. Isso implica pensar na relevância da escola escutar a comunidade na qual a escola está inserida, para planejar o direcionamento e encaminhamentos do processo de ensino, garantindo assim os direitos previstos nas legislações.

Visando atender o segundo objetivo, foram analisados os questionários apresentados às professoras chamando atenção ao fato de elas terem iniciado a sua carreira docente em escolas indígenas e, mais especificamente, no processo de alfabetização. Além do estágio obrigatório no final do curso, não tiveram nenhuma outra experiência na docência, o que revela uma entrada abrupta em um contexto diferenciado, que exige conhecimentos específicos da modalidade de ensino, sensibilidade intercultural e suporte específico. Ainda assim, ambas permanecem há cerca de dez anos lecionando nas mesmas escolas, o que demonstra uma trajetória construída na prática cotidiana, marcada por vínculos, aprendizados e desafios próprios de quem começou a ensinar justamente onde ainda aprendia a ser professora.

Com a finalidade de atender o terceiro objetivo desta pesquisa, analisou-se os registros no diário de campo e os registros fotográficos, e percebeu-se que o principal foco está no domínio do sistema de escrita na Língua Portuguesa, desconsiderando, por vezes, o sujeito aprendente desse sistema. Isso se manifestou em atividades de busca de palavras, de cópia, por vezes de leituras de textos pouco ou nada relacionados com o contexto escolar indígena. Observa-se a preocupação com o estabelecimento de uma rotina, com um roteiro já consolidado, no qual, por vezes, não cabem rupturas ou interferências, ainda que pudessem contribuir para a compreensão de que a escrita é um artefato social, necessário à inserção na sociedade grafocêntrica que nos caracteriza.

No caso dos Guarani, o domínio da escrita em Língua Portuguesa representa a possibilidade de interação com uma cultura que se apresenta, desde sempre, opressora. Trata-se de uma questão de sobrevivência, como discutido em uma das cenas. O que importa não é se “frenesi” começa com a sílaba “fre”, mas o que a

palavra diz desta outra cultura. Não possibilitar essa discussão, submetendo-se tão somente ao andamento pouco crítico de atividades alfabetizadoras repetitivas e descontextualizadas, indica a não percepção de que a escrita é portadora de sentidos construídos pela humanidade, uma humanidade da qual os povos indígenas, por tanto tempo, ficaram aliados. Vale destacar os significativos movimentos em direção a uma prática de leitura que provoca encantamentos, mas, ao mesmo tempo, como indicado nos dados apresentados, que se dissipam assim que inicia a cópia do cabeçalho e são distribuídas folhas para a realização de exercícios.

Com o propósito de alcançar o quarto e último objetivo delineado, por meio da análise da experiência em campo e os registros das observações das aulas no diário, evidencia-se que o bilinguismo se impõe como ferramenta para o cumprimento de atividades já plenamente cristalizadas no contexto escolar: o auxílio para tal vem das trocas entre as crianças, feitas em Guarani, língua materna, do acolhimento, da segurança, com vistas a resolver exercícios sem sentido, aleatórios, alheios, em Língua Portuguesa, também alheia.

As crianças ingressam na escola sem serem falantes da Língua Portuguesa; sua língua materna é o Guarani, da casa, da comunidade, das histórias contadas pelos anciãos. A Língua Portuguesa é a língua da escola, da professora, dos exercícios, dos livros, também com seus encantos. São línguas muito distintas, que cumprem papéis muito distintos, com pouca interação entre elas. Tudo isso se intensifica nas práticas pedagógicas observadas, em que ficou evidenciado que essas só levam em consideração uma das línguas, a de fora, a da professora não indígena. Tal cenário provoca alguns questionamentos: Quanto as atividades propostas pelas professoras não indígenas ganhariam em significado, se houvesse uma correlação com o contexto indígena? Como a prática pedagógica seria afetada se as professoras alfabetizadoras fossem indígenas Guarani, e se as atividades levassem em consideração a escrita em língua Guarani?

Todos esses questionamentos nos conduzem para a questão da formação dos professores. Ainda que a educação escolar indígena (e de outros grupos) esteja prevista e garantida em instrumentos reguladores, é preciso criar condições para que a formação inicial (e, também, a continuada) dos professores contemple as especificidades dessa modalidade de ensino. Os professores que atuam em escolas voltadas a contextos específicos precisam conhecer e compreender as singularidades culturais, sociais e linguísticas dos estudantes que atendem. Não se trata, pois, de

mera transposição de conteúdo de uma cultura que historicamente se impõe como dominante sob pena da manutenção desse domínio. Trata-se da valorização da cultura construída pelos povos e, portanto, de trazê-la para dentro do espaço escolar compondo um cenário rico de possibilidades, inclusive e, principalmente, linguísticas.

Portanto, é necessário que políticas públicas e iniciativas institucionais promovam e valorizem a formação continuada, garantindo que os professores possam, ao longo de sua carreira, se atualizar e aprimorar suas práticas. Isso se torna ainda mais relevante diante dos constantes desafios do contexto educacional, onde a adaptação às novas demandas e à pluralidade de realidades sociais e culturais é fundamental. Ao garantir esse apoio contínuo aos educadores, promovemos um ensino mais inclusivo, eficaz e comprometido com a transformação social.

Ademais, é fundamental fortalecer a integração entre a formação inicial e a prática docente, de modo a garantir a aplicação efetiva da Lei 11.645/2008, que estabelece o ensino da história e cultura indígena na educação básica. No entanto, é preciso ampliar esse compromisso também para o ensino superior, assegurando que futuros educadores tenham contato, desde sua formação, com perspectivas que valorizem a diversidade étnico-cultural do país. Esse alinhamento entre teoria e prática permitiria preparar professores para atuar de forma consciente, crítica e sensível em contextos marcados por múltiplas identidades, possibilitando que sua prática se afaste das visões hegemônicas e se aproxime das realidades vividas pelas comunidades indígenas.

Reconhecer cada criança indígena inclui, por exemplo, o direito de ser chamada pelo nome indígena na escola, registrado no diário de classe com anuência da família, gesto simbólico, porém político, que une memória e futuro.

Apesar dos avanços teóricos, ainda há lacunas em pesquisas que escutem as expectativas das comunidades indígenas quanto ao ensino das línguas. Ao trazer a voz da liderança Guarani Mbya, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais sensível e situada do processo de alfabetização bilíngue.

Como desdobramentos, propõe-se o aprofundamento da discussão sobre o currículo escolar indígena, não como adaptação do currículo não indígena, mas como construção específica, e sobre a alfabetização bilíngue iniciada em Guarani, com posterior introdução à Língua Portuguesa, proposta defendida por teorias que reconhecem seus benefícios cognitivos, afetivos e identitários.

Enfim, diante do aprofundamento teórico e fortemente tocada pelo que foi vivido e sentido, fica o desejo de que este trabalho represente um passo, ainda que pequeno, na direção de um ressignificar da educação escolar indígena na região. Que novos olhares se voltem, a partir da escuta atenta das vozes de cada comunidade indígena, para o que é dito nos cantos entoados pelas crianças e silenciado nos olhares curiosos.

Percebe-se, então, que ensinar e aprender vai muito além dos exercícios no papel, é um caminho que necessita de escuta, de presença e de sentido. Que esta pesquisa ajude a lembrar que a alfabetização pode e deve seguir sendo trilhada com afeto e dedicação, reconhecendo o valor das práticas pedagógicas desenvolvidas com esforço e compromisso pelas professoras não indígenas. Que esse caminhar permaneça aberto a novos aprendizados e se amplie, para que o modo de ensinar vá ao encontro da vida na Tekoa e dos saberes do povo Guarani Mbya.

- Coloque

Melida

LIPO - de

banrisul

9

SAUDÁVEL DO CORPO



ALIMENTOS SAUDÁVEIS



Fonte: primária (2024).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014..
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais**. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. xx-xx, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2714>. Acesso em: 22 maio 2025.
- BAZZO, Jilvânia Lima dos Santos. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 261-284, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/19885> . Acesso em: 24 maio 2025.
- BAZZO, Jilvânia Lima dos Santos. Contribuições de Paulo Freire para o ensino da leitura e escrita: dimensão linguística. **Revista ReDoC**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/download/60147/39553/221288>. Acesso em: 11 maio 2025.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvGn/?format=pdf> . acesso em: 15 mar. 2024.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Os Guarani e a memória oral: a canoa do tempo. *In: Cadernos Temáticos: Educação Escolar Indígena*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Ensino, Curitiba: SEED/Paraná, 2006. p. 38-42.
- BESSA FREIRE, José Ribamar (coord.). **Maino'ĩ rapé – O caminho da Sabedoria**. IPHAN, CNFPC: Rio de Janeiro, 2009.
- BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia da. Os mitos de origem do povo Guarani e Kaingang na educação escolar indígena. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 13., 2020, Recife. **Anais** [...]. Recife: ANPUH-PE, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1602031728_ARQUIVO_73bba77ac71f87f96c8f59bd1b60ff46.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 nov. 1999. [Republicada em 14 de dez. de 1999].

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 de abril de 2004.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 5466/2019**. Transformada na Lei Ordinária 14402/2022. (2019a). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de

convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 de novembro de 2019 (2019b). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm . Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view> . Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 14.402/22 , de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - B - 8/7/2022, Página 6 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14402-8-julho-2022-792970-norma-pl.html> . Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Painéis Estatísticos Censo Escolar. **Painel de Indicadores da Educação Escolar Indígena**. Brasília: INEP, fev. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjl1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWwMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> . Acesso em: 11 maio 2025.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Pirai/Araquari/SC**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Cecilia-Brizola.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189–206.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 60, p. 567-588, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/> . Acesso em: 12 maio 2025.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385–417, 1999.

CAPEL. Lista de bases e coleções da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> . Acesso em: 15 abr. 2024.

DARELLA, Maria Dorothea Post. (org.). **Estudo de impacto**: as populações indígenas e a duplicação da BR 101, Trecho Palhoça/SC – Osório/RS. Florianópolis, São Leopoldo, 2000.

EBSCO. **EBSCO Information Services**. Disponível em: <https://www.ebsco.com/> . Acesso em: 05 mar. 2024.

EDUCAÇÃO NA PALMA DA MÃO. **Educação Básica Rede Estadual de Ensino**. Florianópolis: Governo de Santa Catarina, [2025]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYjEwNDVmNDktYmQ1MS00YmU5LTgwOGYtMTYwMGFjZjMwMDc4IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWwtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRiNiJ9> . Acesso em: 05 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: Conselho Indigenista Missionário (org.). **Educação indígena**: uma proposta do CIMI. Brasília: CIMI, 1982. p. 5-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Educação Escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro, IBASE, 2004. p. 33-55.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. A escola indígena como um projeto intercultural. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O que é educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: **Cadernos Temáticos: Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Ensino. Curitiba: SEED/Paraná, 2006. p. 19-20.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização**: o ato de mediar do professor alfabetizador. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz - território Mbya à beira do oceano**, 1992. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais - Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_bibliografico&pagfis=216317 . Acesso em: 12 mar. 2024.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras**: representações étnicas dos Guarani-Mbya, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

LUCIANO, Gersem dos Santos – Baniwa. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

MAPA-TIS-SC. Disponível em: <https://labhin.paginas.ufsc.br/files/2016/05/MAPA-TIs-SC-com-a-localiza%C3%A7%C3%A3o-das-terras.pdf> . Acesso em: 11 mar. 2025.

MAPA GUARANI DIGITAL. Disponível em: <https://Guarani.map.as/#/?z=10&x=-26.4027328912867&y=-49.14321899414063>. Acesso em: 04 maio 2025.

MARTINS, Angela Maria Dorneles. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. *In*: BENVENUTI, Juçara, BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. (org). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 277-290.

MARTINS, Davi Timóteo. **Kyringuei'kuery**: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Florianópolis, 2015.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Edições MEC/ UNESCO, 2006. p. 69-114.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola. 1979.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educacion Indígena y alfabetización**. Asuncion: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch/CEPAG, 2008. p. 71-74

MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia – a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. Processos de alfabetização e letramento com crianças *Kaingang*: repensando as práticas escolares. **Poiésis**, Criciúma, v. 27, n. 32, 2023. DOI: <https://doi.org/10.59306/poiesis.v17e322023244-264> . Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20083> . Acesso em: 23 mar. 2024.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Língua Guarani: fala e escrita. *In: Cadernos Temáticos: Educação Escolar Indígena*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Ensino, Curitiba: SEED/Paraná, 2006. p. 59-62.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 118–133, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S/#> . Acesso em: 23 mar. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NEVES, Josélia Gomes. PIBID Intercultural: reflexões sobre alfabetização em contextos indígenas da Amazônia. **Revista de educação do Vale do Arinos - Relva**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 101–131, 2021. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5525. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5525> . Acesso em: 13 abr. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para Educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Geovana de Souza; OLIVEIRA, Débora Benício Alves de; BRINGEL, Maricélia Félix Andrade Bringel. A Importância dos Toantes Sagrados como Ludicidade na Perspectiva da Educação Escolar Infantil Indígena. **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 69, p. 158- 167, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v17i69.3902>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3902> . Acesso em: 24 abr. 2024.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76–91, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZgqRf3s8hStdZjh65mXqNq/#> . Acesso em: 23 mar. 2024.

PLENÁRIO DA CÂMARA dos Deputados. Plenário de 30 maio 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/68337> . Acesso em: 23 out. 2024.

PINHEIRO, Valdemir. **Infância Kaingang na Terra Indígena Xaçpecó – SC: saber e aprender**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROSA, Helena Alpini. **Trajectoria histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/ SC – um campo de possibilidades**, 2009. Dissertação [Mestrado em História Cultural] - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa

de Pós-Graduação em História Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2009.

ROSA, Helena Alpini. **Educação Guarani: As Ressignificações Históricas e Culturais nas Relações Sociais da Aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xaçecó.** 2017. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila Carvalho; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas | Literacy challenges in the context of indigenous schools. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 25, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4928>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4928> . Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Escolas Indígenas e adota outras providências. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2002/12449_2002_Lei.html . Acesso em: 05 maio 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 068, de 11 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SC_Resolucao2018068CEESC.pdf . Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018b.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução 2019/070/CEE/SC.** Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: CEESC, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1614-resolucao-2019-070-cee-sc> . Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 004, de 09 de março de 2021.** do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base->

[do-territorio-catarinense/2024-resolucao-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file](#) . Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Jatity***. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023a (Arquivo da escola e da CRE).

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Educação Básica Cacique *Wera Puku***. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023b (Arquivo da escola e da CRE).

SciELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.br/> . Acesso em: 10 abr. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 900-916, 2019.

SISGESC. Sistema de Gestão Escolar de Santa Catarina. ([2024]). Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/> . Acesso em: 25 jun. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2023.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. (s.d.). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3954> Acesso em: 10 maio 2024.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização com Crianças das Escolas Indígenas da Região Nordeste de Santa Catarina

Pesquisador: Nélida Alves Hoepers

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 74326723.6.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.825.225

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207325.pdf, de 24/04/2024).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas alfabetizadoras das professoras não indígenas, em turmas do Ciclo de Alfabetização de crianças, das escolas indígenas da etnia Guarani, na região nordeste do estado de Santa Catarina. Para tal, os dados para análise serão obtidos a partir da observação de campo (sala de aula e espaços de convivência comum da escola), análise dos planejamentos de aulas, das mediações e intervenções realizadas pelos professores, análise dos questionários respondidos pelos professores das turmas do Ciclo de Alfabetização e análise das entrevistas feitas com as cacicas das aldeias e alguns indígenas por elas indicados sobre as práticas locais de escrita. Primeiramente será feita visita de campo semanal para observação das aulas nas turmas do Ciclo de Alfabetização. Serão observadas 2 turmas do Ciclo de Alfabetização de 2 escolas indígenas: uma turma que frequentou a Educação Infantil e uma turma que os estudantes iniciam o percurso formativo no 1º ano dos Anos Iniciais. Durante a observação, serão analisados os planejamentos das aulas dos professores e o desenvolvimento dos estudantes

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

nas atividades realizadas em sala. As turmas de estudantes das escolas indígenas dessa região são compostas por poucos estudantes, possibilitando assim uma análise aprofundada dos aspectos mencionados. Durante as visitas será entregue aos professores um questionário com questões referentes à formação inicial, formação continuada, concepção epistemológica, experiência na profissão e conhecimentos específicos sobre a Educação Escolar Indígena enquanto modalidade de ensino. A partir do retorno dos questionários preenchidos pelos participantes, das entrevistas com as cacicas e indígenas por elas indicados e análise dos registros realizados pela pesquisadora durante os momentos de observação das aulas será possível compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nas turmas do Ciclo de Alfabetização de crianças nas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina.

METODOLOGIA

O objeto da pesquisa é compreender a prática pedagógica dos professores das turmas do Ciclo de Alfabetização das escolas indígenas. A pesquisadora, seguindo rigorosamente o que regulamenta a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f, se compromete que só iniciará a pesquisa de campo após a aprovação do projeto pela Comissão de Ética em Pesquisa. A pesquisa no campo será realizada na EIEF Jataity e EIEF Tarumã, concomitantemente, sendo um período do dia em cada escola (matutino e vespertino). Na EIEF Jataity será no período matutino e na EIEF Tarumã será no período vespertino. Será feita a observação das aulas das professoras não indígenas nas turmas de alfabetização por 4 horas em cada período, dois dias por semana, em cada uma das escolas. A previsão para o início da pesquisa de campo (sala de aula) é a partir do dia 22/05/2024 e o término dia 28/06/2024. No mês de maio serão observados 4 períodos em cada escola, cada período de 4 horas, totalizando 16 horas. No mês de junho serão observados 8 períodos em cada escola, 4 horas cada período, totalizando 32 horas de observação. No total, nos meses de maio e junho, serão observadas 48 horas de práticas pedagógicas das professoras não indígena em cada escola indígena participante da pesquisa. As entrevistas com as Cacicas e os indígenas indicados por elas serão feitas no mês de junho. O tempo de duração das entrevistas com cada uma das Cacicas é de 1 hora, totalizando 2 horas de entrevistas. As entrevistas com cada indígena indicado pelas Cacicas terão a duração de 1 hora, totalizando 6 horas de entrevistas com 6 indígenas (3 indígenas em cada aldeia). O dia e o horário das entrevistas com as Cacicas e os indígenas indicados por elas serão agendados pela pesquisadora responsável com os entrevistados. No primeiro momento, será distribuído um questionário aos professores com perguntas relacionadas à formação

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

profissional e experiência na profissão. Os professores terão o prazo de três semanas, a partir da entrega do instrumento de pesquisa, para devolver o documento preenchido. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as cacicas e com os indígenas por elas indicados com vistas a obter informações sobre as práticas de escrita que acontecem nas aldeias e que são, portanto, visualizadas pelas crianças indígenas em fase de alfabetização. Serão feitas por uma das pesquisadoras da equipe nas visitas iniciais às aldeias, configurando-se, portanto, em uma ida a cada aldeia. As cacicas e os indígenas por elas indicados serão convidados a concederem uma entrevista semiestruturada, na qual serão indagados acerca de situações do cotidiano em que a escrita se faz presente. A entrevista iniciará com as cacicas que, ao final, indicará outros 3 indígenas de sua aldeia para também serem entrevistados. A entrevista semiestruturada será feita de forma presencial, em dia e horário selecionados de comum acordo entre pesquisadora e entrevistado/a. Os dados obtidos pela entrevista serão analisados, buscando-se neles uma visão geral acerca das situações de uso da escrita e como ela circula nas aldeias. Para registrar o que será observado nas turmas, serão elaborados relatórios das aulas e diário de bordo. Nos relatórios serão destacados os seguintes pontos: planos de aulas dos professores (sequência didática), intervenções feitas pelo professor e desenvolvimento das atividades realizadas pelos estudantes. No diário de bordo serão registradas situações da rotina durante as aulas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

A pesquisa será realizada com 02 professoras alfabetizadoras não indígenas, nas turmas de alfabetização, de 02 escolas indígenas na região nordeste de Joinville, com as cacicas das aldeias (02 cacicas, portanto) nas quais se encontram estas escolas e com até 3 indígenas indicados pelas cacicas (06 indígenas, portanto).

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Não estarão incluídos na pesquisa: os Diretores das Unidades Escolares pesquisadas, os professores das turmas do 3º ao 5º anos, os professores dos Anos Finais, os professores das turmas de Educação de Jovens e Adultos, os professores orientadores de língua Guarani, os professores de Arte Indígena, os professores de Educação Física Indígena. Também não estarão incluídos indígenas não indicados pelas cacicas das aldeias

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender as práticas pedagógicas dos professores no Ciclo de Alfabetização de escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina com vistas à alfabetização das crianças .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer a formação acadêmica e a trajetória profissional dos professores do Ciclo de Alfabetização;
2. Identificar as concepções epistemológicas sobre alfabetização dos professores do Ciclo de Alfabetização;
3. Analisar as sequências didáticas dos Professores Alfabetizadores no que se refere à alfabetização das crianças;
4. Identificar os desafios na alfabetização em relação aos usos linguísticos das crianças.
5. Identificar as atividades de escrita que ocorrem na aldeia e como são referenciadas no processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

De acordo com a Resolução do CNS 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco. Os estudos de campo envolvendo populações indígenas demandam uma consideração ética e cuidadosa dos riscos inerentes. Reconhecendo a diversidade cultural, as diferenças linguísticas e os sistemas de crenças únicos dessas comunidades, este projeto se propõe a explorar não apenas os benefícios da pesquisa, mas também a identificar, mitigar e relatar os riscos potenciais associados. Entre esses riscos, destacam-se questões de consentimento informado culturalmente sensível, preservação da identidade cultural, possível impacto psicossocial nas comunidades, além de conflitos éticos e culturais. Este estudo se compromete a implementar medidas rigorosas para respeitar a autonomia, privacidade e valores das comunidades indígenas participantes, assegurando a integridade ética e o respeito à diversidade cultural ao longo de todo o processo de pesquisa. Para prevenir possíveis danos ou risco, é imprescindível que os professores alfabetizadores, as cacicas e os indígenas por elas indicados sejam informados e orientados sobre os objetivos e desenvolvimento da pesquisa. Considera-se risco para esta pesquisa, constrangimentos e desconfortos, assim como intervenções, por parte do pesquisador, durante as observações das práticas pedagógicas.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

Desse modo, antes de iniciar a geração dos dados será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os professores, as cacicas e os indígenas por elas indicados possam ter uma ideia do que se trata a pesquisa e possam indicar se aceitam dela participar, bem como, se autorizam que a pesquisadora utilize os registros feitos durante a pesquisa. De igual maneira, será solicitada autorização para utilização dos materiais em eventos e produção científica. Esses documentos, redigidos de forma clara e direta, terão como função esclarecer os objetivos da pesquisa, seu desenvolvimento e quais procedimentos serão adotados. A participação na pesquisa ocorrerá de forma voluntária, não havendo obrigatoriedade na participação, sendo aceita a desistência dela em qualquer etapa. Ainda assim, os participantes serão orientados sobre qualquer dúvida que possam vir a ter, que poderá ser sanada com a pesquisadora, com a orientadora da pesquisa ou com o Comitê de Ética da Univille.

BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa poderão auxiliar no desenvolvimento da educação escolar indígena no estado de Santa Catarina. A começar pela elaboração de uma Política de Alfabetização Guarani, na criação de uma Política de Formação para os Professores Alfabetizadores das escolas indígenas, na construção de material didático para os estudantes indígenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico.

Caráter acadêmico: obtenção do título de mestre, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

O projeto de pesquisa será desenvolvido em duas escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina, onde serão observadas as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), não indígenas. Será desenvolvido nas turmas de alfabetização de crianças indígenas da etnia Guarani.

Orçamento: financiamento próprio, com previsão de gastos no valor de R\$ 5.000,00.

Previsão de início do estudo: 06/03/2024.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

Previsão de encerramento do estudo: 29/05/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de resposta ao parecer consubstanciado nº 6.733.336 (PROTOCOLO ORIGINAL), emitido pela Conep em 08/04/2024:

1. Quanto às informações básicas do projeto, cadastradas durante a submissão na Plataforma Brasil ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207325.pdf", gerado dia 09/03/2024):

1.1. Na página 5 de 7 lê-se: "Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Sim - Justificativa: Os dados e documentos referentes a pesquisa ficarão sob a guarda e posse da pesquisadora responsável por 5 anos e após esse período, serão devidamente eliminados (incinerados) e enviados para a reciclagem.".

Ressalta-se que este item corresponde ao armazenamento de material biológico humano em biobanco ou biorrepositório, conforme Resolução CNS nº 441 de 2011, o que não corresponde ao estudo em questão. Diante disso, solicita-se adequação, devendo ser selecionada a opção "NÃO Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco".

RESPOSTA: Adequação feita na Plataforma Brasil informando a opção NÃO haverá retenção de amostras para armazenamento em banco.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Na página 5 de 7, o Cronograma de Execução apresentado não está adequado, pois informa que o estudo já teve início. Solicita-se explicação e, caso necessário, adequação do cronograma com relação à data de início do estudo, devendo descrever a duração total e as diferentes etapas da pesquisa, com compromisso explícito do(a) pesquisador(a) de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f).

RESPOSTA: O projeto de pesquisa com a data de início da pesquisa de campo prevista para iniciar em março de 2024, foi postado na plataforma em 14/12/2023. A pesquisadora fez uma previsão de análise e parecer final pela CONEP até fevereiro de 2024, por isso, previu o início para março de 2024. No entanto, como não recebeu a aprovação do projeto pela Comissão,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

não foi iniciada a pesquisa em março, conforme estava previsto no cronograma. Dessa forma, foi alterado no cronograma a data de início da pesquisa de campo para, caso o projeto seja aprovado pela Conep, iniciar em 22/05/2024.

A pesquisadora, seguindo rigorosamente o que regulamenta a Norma Operacional CNS nº001 de 2013, item 3.3.f, se compromete que só iniciará a pesquisa de campo após a aprovação do projeto pela Comissão de Ética em Pesquisa. A pesquisa no campo será realizada na EIEF Jataity e EIEF Tarumã, concomitantemente, sendo um período do dia em cada escola (matutino e vespertino). Na EIEF Jataity será no período matutino e na EIEF Tarumã será no período vespertino. Será feita a observação das aulas das professoras não indígenas nas turmas de alfabetização por 4 horas em cada período, dois dias por semana, em cada uma das escolas e entrevistas com as Cacicas e 6 indígenas indicados por elas.

A previsão para o início da pesquisa de campo (sala de aula) é a partir do dia 22/05/2024 e o término para o dia 28/06/2024. No mês de maio serão observados 4 períodos em cada escola, cada período de 4 horas, totalizando 16 horas. No mês de junho serão observados 8 períodos em cada escola, 4 horas cada período, totalizando 32 horas de observação. No total, nos meses de maio e junho, serão observadas 48 horas de práticas pedagógicas das professoras não indígena em cada escola indígena participante da pesquisa.

As entrevistas com as 02 Cacicas e os 06 indígenas indicados por elas serão feitas no mês de junho. O tempo de duração das entrevistas com cada uma das Cacicas é de 1 hora, totalizando 2 horas de entrevistas. As entrevistas com cada indígena indicado pelas Cacicas terão a duração de 1 hora, totalizando 6 horas de entrevistas com os 6 indígenas indicados (3 indígenas em cada aldeia). O dia e o horário das entrevistas com as Cacicas e os indígenas indicados por elas serão agendados pela pesquisadora responsável com os entrevistados.

O texto acima foi adicionado na Plataforma Brasil, nos documentos projeto_limpo e projeto_destacado. (páginas 13 e 14). O cronograma acima foi adicionado no documento projeto_destacado. (página 17)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. O Sistema CEP/Conep solicita a apresentação de um orçamento financeiro detalhado. Ainda que o(a) pesquisador(a) entenda que não serão necessários recursos para aquisição de materiais, compra de equipamentos, é indispensável considerar situações tais como: deslocamentos, impressão de material, hospedagem e outros gastos cotidianos, ainda que mínimos. Solicita-se adequação, de acordo com a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

3.3.e.

RESPOSTA: Orçamento Financeiro: R\$ 5.000,00

Combustível R\$ 700,00

Alimentação R\$ 360,00

Cópias R\$ 100,00

Internet R\$ 140,00

Livros R\$ 1.000,00

Inscrições em eventos R\$ 1.200,00

Deslocamentos e hospedagens em eventos R\$ 1.500,00

O detalhamento do orçamento financeiro acima foi adicionado nos documentos projeto_limpo e projeto_destacado. (página 16)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. Na página 4 de 7, item "Metodologia Proposta", lê-se: " As gravações das aulas por vídeo serão realizadas a partir do momento em que for perceptível que professores e estudantes estejam familiarizados com a presença da pesquisadora entre eles." Solicita-se que a pesquisadora explique se as gravações serão realizadas em sala de aula ou em outro lugar. Caso seja em sala de aula, solicita-se incluir Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis e o Registro de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças. Caso não seja, deve explicar como fará para atingir o objetivo proposto e quais serão as providências a serem tomadas frente às recusas de participação no projeto de pesquisa, levando-se em conta que a criança não pode ter nenhum prejuízo.

RESPOSTA: As gravações das aulas por vídeo seriam utilizadas como suporte secundário na pesquisa. Apenas para uso da pesquisadora caso sentisse necessidade em algum momento durante a elaboração e análise dos dados. Sendo assim, não sendo a principal fonte de registros, sua utilização será dispensada. "As gravações das aulas por vídeo serão realizadas a partir do momento em que for perceptível que professores e estudantes estejam familiarizados com a presença da pesquisadora entre eles." (TEXTO TACHADO)

O texto acima está destacado e taxado no documento projeto_destacado e foi excluído do documento projeto_limpo e da Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

2. Quanto aos Registros de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivos "TCLE_indigenas_assinado.pdf", "TCLE_Cacicas_assinado.pdf", submetidos na Plataforma Brasil em 09/03/2024:

2.1. Na primeira página lê-se: "os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a uma entrevista semiestruturada no seu caso e no caso dos indígenas que serão indicados pelo/a senhor/a, respostas a um questionário e acompanhamento de aulas ministradas pela professora alfabetizadora de sua aldeia."

A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, prevê que o registro do consentimento livre e esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não está redigido de maneira plenamente compreensível para os participantes da pesquisa (com o uso de termos e expressões incomuns); e não informa ao(à) participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se reescrever o registro de consentimento livre e esclarecido e incluir nesse e nos demais documentos pertinentes os itens solicitados. RESPOSTA: O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido foi reescrito seguindo as orientações incluindo as informações solicitadas e adicionados na Plataforma Brasil e nos documentos Apendice_RCLE_cacica_limpo, Apendice_RCLE_cacica_destacado, Apendice_RCLE_indígena_limpo e Apendice_RCLE_indígena_destacado.

As entrevistas com as Cacicas e com os indígenas indicados por elas serão feitas no mês de junho, na própria comunidade, com duração de uma hora, em um dia e horário marcados entre os entrevistados e a pesquisadora Nélida Alves Hoepers.

O texto acima foi adicionado na Plataforma Brasil, nos documentos projeto_limpo, projeto_destacado, Apendice_RCLE_cacica_limpo, Apendice_RCLE_cacica_destacado, Apendice_RCLE_indígena_limpo e Apendice_RCLE_indígena_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Na primeira página lê-se: "Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.". Seguem abaixo considerações:

2.2.1. Para melhor informação dos participantes da pesquisa, solicita-se que seja incluída uma

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

breve descrição do que é o Sistema CEP/Conep, qual sua função no estudo, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inc. IX.

RESPOSTA: Tendo em vista que a pesquisa a ser feita é científica e com população indígena, o Projeto de Pesquisa foi analisado pelo Sistema CEP/Conep, que avalia os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, garantindo o respeito pela dignidade humana e a proteção aos participantes das pesquisas científicas.

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indigenas_limpo, Apendice_RCLE_indigenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2.2. Considerando que o estudo foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar aos/às participantes de pesquisa, que seja incluída no registro do consentimento livre e esclarecido uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: A primeira análise do Projeto de Pesquisa foi feita pelo Comitê de Ética Local, localizado na Univille (CEP) e então foi encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em Brasília, instância máxima de avaliação ética que envolve seres humanos, por se tratar de uma pesquisa com população indígena. Caso o Sr/Sra. tenha ficado com alguma dúvida e quiser fazer alguma pergunta sobre a pesquisa e sobre seus direitos, pode entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-Conep: SRTVN e Via W 5 Norte e Edifício PO700 e Quadra 701, Lote D e 3º andar e Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. E entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, no endereço e Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário e CEP 89219-710 Joinville e SC, ou pelo telefone (47) 3461-9235. Horário: 8h às 17h.

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indigenas_limpo, Apendice_RCLE_indigenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

2.3. Na primeira página lê-se: "Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação de mestrado, a partir do primeiro bimestre de 2025."

Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido (e no registro de assentimento livre e esclarecido, caso seja incluído) a "garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa" e o compromisso do(a) pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

RESPOSTA: Quando a pesquisa terminar, a pesquisadora se compromete em ir até a comunidade, em dia e horário combinado com o (a) Senhor (a) para apresentar a pesquisa e os resultados a todos os participantes. Os registros escritos ficarão na Biblioteca Central da UNIVILLE, em um documento chamado de dissertação de mestrado, a partir do mês de abril de 2025.

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indígenas_limpo, Apendice_RCLE_indígenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. Na primeira página lê-se: "Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a implantação da pesquisa são praticamente inexistentes, por se tratar de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas orais, que serão gravadas e usadas somente para os propósitos desta pesquisa."

A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o(a) pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os riscos da pesquisa sejam expressos objetivamente e sem o uso de adjetivos (como risco mínimo, baixo, moderado, elevado etc.).

RESPOSTA: Os riscos em participar da pesquisa compreendem as possibilidades de constrangimento, desconforto ou quebra de sigilo. Em relação ao constrangimento e

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

desconforto, será garantido ao Sr./Sra. não responder perguntas, sem a necessidade de explicar porque não quer responder, ou poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. Em relação a quebra de sigilo ou segredo, será garantido que todos os documentos gerados pela pesquisa ficarão sob os cuidados da pesquisadora e sem acesso a outras pessoas.

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indígenas_limpo, Apendice_RCLE_indígenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.5. Na segunda página lê-se: "Você ficará com uma cópia impressa deste TCLE e o responsável pela pesquisa ficará com outra CÓPIA, ambas devidamente assinadas." (destaque nosso).

Quando o(a) pesquisador(a) opta pelo registro do consentimento livre e esclarecido por escrito, este documento deve explicitar que o(a) participante de pesquisa receberá uma via (E NÃO "CÓPIA") do documento, assinada pelo(a) participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo(a) pesquisador(a) (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso X, Parágrafo 3º). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: O (A) Senhor (a) ficará com uma via deste documento e o responsável pela pesquisa ficará com outra via, as duas vias assinadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador.

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indígenas_limpo, Apendice_RCLE_indígenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.6. Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes (por exemplo: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz"; "autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz"), para que os participantes possam exercer tais direitos.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

RESPOSTA: O (A) Sr/Sra. aceita dar a entrevista para colaborar com a pesquisa da professora e pesquisadora Nélida Alves Hoepers?

() Sim, aceito dar a entrevista () Não, não aceito dar a entrevista

O (A) Senhor (a) concorda que durante a entrevista seja feita a gravação? A gravação da entrevista será usada somente para que a pesquisadora escute depois da entrevista e escreva em um documento o que foi falado pelo (a) Sr/Sra.

() Sim, autorizo gravar a entrevista () Não, não autorizo gravar a entrevista

O texto acima foi adicionado aos documentos Apendice_RCLE_indígenas_limpo, Apendice_RCLE_indígenas_destacado, Apendice_RCLE_cacicas_limpo e Apendice_RCLE_cacicas_destacado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.7. De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A adequação referente a numeração das páginas foi feita nos documentos Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Cacicas e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Indígenas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.8. Conforme a terminologia da Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, inciso XXII, recomenda-se alterar o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido".

RESPOSTA: As alterações do nome "Termo" para "Registro" foram feitas nos documentos Registro de Consentimento Livre e Esclarecido "Cacicas e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido "Indígenas e os documentos alterados foram incluídos na Plataforma Brasil. Os documentos com o nome "Termo" foram excluídos da Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**



Continuação do Parecer: 6.825.225

pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207325.pdf | 24/04/2024 15:54:34 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Indigenas_limpo_p_assinado.pdf | 24/04/2024 15:53:00 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Indigenas_destacado_p_assinado.pdf | 24/04/2024 15:52:49 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Cacicas_limpo_p_assinado.pdf | 24/04/2024 15:52:39 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Cacicas_destacado_p_assinado.pdf | 24/04/2024 15:52:21 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_limpa_P_assinado.pdf | 24/04/2024 15:51:49 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_destacada_P_assinado.pdf | 24/04/2024 15:51:18 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207325.pdf | 19/04/2024 00:41:25 | | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_destacadoassinada.pdf | 19/04/2024 00:37:15 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_destacadoassinada.pdf | 19/04/2024 00:37:15 | Nélida Alves Hoepers | Recusado |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_limpoassinado.pdf | 19/04/2024 00:27:06 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_CONEP_limpoassinado.pdf | 19/04/2024 00:27:06 | Nélida Alves Hoepers | Recusado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | APENDICE_RCLE_Indigenas_limpoassinado.pdf | 19/04/2024 00:25:43 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------------|--------|
| Ausência | APENDICE_RCLE_Indigenas_limpoassinado.pdf | 19/04/2024 00:25:43 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Indigenas_destacadoassinado.pdf | 19/04/2024 00:25:09 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Cacicas_limpoassinado.pdf | 19/04/2024 00:24:50 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_RCLE_Cacicas_destacadoassinado.pdf | 19/04/2024 00:24:33 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_destacado.pdf | 19/04/2024 00:21:09 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_limpo.pdf | 19/04/2024 00:17:59 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | entrevista_indigenas.pdf | 13/12/2023 23:51:59 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | anuencia_arminda.pdf | 13/12/2023 23:48:16 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | anuencia_lidia.pdf | 13/12/2023 23:45:51 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaRosto_Nelida.pdf | 15/09/2023 14:27:43 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | CartaAnuencia_Nelida.pdf | 15/09/2023 14:24:15 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf | 15/09/2023 01:22:30 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |
| Outros | Proposta_entrevista_professores.pdf | 15/09/2023 00:33:05 | Nélida Alves Hoepers | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.825.225

BRASILIA, 10 de Junho de 2024

Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) Cacicas

A Sra.....
está sendo convidada para participar da pesquisa que se chama “As práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização com crianças das escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina”. A pesquisadora Nélida Alves Hoepers é a responsável pela pesquisa, com a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner. Esse projeto de pesquisa quer compreender como as professoras não indígenas ensinam os alunos a lerem e a escreverem nas turmas dos alunos menores (ciclo de alfabetização). Os resultados da pesquisa poderão ajudar na melhoria da educação escolar indígena no estado de Santa Catarina, começando com elaboração de uma proposta de Alfabetização Guarani, na criação de uma proposta de formação para os professores alfabetizadores das escolas indígenas e na construção de material didático como: livros, jogos de palavras, letras do alfabeto e desenhos da cultura Guarani, cartazes com desenhos e letras de objetos da cultura para os estudantes indígenas. Será feita uma entrevista com perguntas para a Senhora e as respostas destas entrevistas serão analisadas pela pesquisadora Nélida Alves Hoepers. Também será feita uma entrevista com as professoras não indígenas que ensinam as crianças das turmas dos alunos menores (ciclo de alfabetização) da escola a ler e escrever e assistir algumas aulas delas. As respostas e o que for visto nas aulas também serão analisados pela pesquisadora. Por se tratar de um convite para participar da pesquisa, a Senhora só participa caso se sinta bem e fique à vontade para dizer que não gostaria de participar. A entrevista com a Senhora será feita no mês de junho, na própria comunidade, com duração de uma hora, em dia e horário marcados entre a Senhora e a pesquisadora. Tendo em vista que a pesquisa a ser feita é científica e com população indígena, o Projeto de Pesquisa foi analisado pelo Sistema CEP/Conep, que avalia os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, garantindo o respeito pela dignidade humana e a proteção aos participantes das pesquisas científicas. A primeira análise do Projeto foi feita pelo Comitê de Ética da Univille (CEP) e então foi encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em Brasília, instância máxima de avaliação ética que envolve seres humanos, por se tratar de uma pesquisa com população indígena. Caso a Senhora tenha ficado com alguma dúvida e quiser fazer alguma pergunta sobre a

pesquisa e sobre seus direitos, pode entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-Conep: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. E entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, no endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC, ou pelo telefone (47) 3461-9235. Horário: 8h às 17h. Quando a pesquisa terminar, a pesquisadora se compromete em ir até a comunidade, em dia e horário combinado com a Senhora, para apresentar a pesquisa e os resultados para garantir que todos os participantes conheçam os resultados. Os registros escritos ficarão na Biblioteca Central da UNIVILLE, em um documento chamado dissertação de mestrado, a partir do mês de abril de 2025. Os riscos em participar da pesquisa compreendem as possibilidades de constrangimento, desconforto ou quebra de sigilo. Em relação ao constrangimento e desconforto, será garantido a Senhora não responder perguntas, sem a necessidade de explicar por que não quer responder ou poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. Em relação a quebra de sigilo ou segredo, será garantido que todos os documentos gerados pela pesquisa ficarão sob os cuidados da pesquisadora e sem acesso a outras pessoas. Caso a Senhora não se sinta bem para responder algumas perguntas, pode não responder ou então poderá pedir para terminar a entrevista. Se a Senhora precisar saber mais alguma coisa sobre a pesquisa, antes e durante a pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora Nélida Alves Hoepers, pelo telefone (47) 9 9172 02 28 ou pelo e-mail nelidacjh@gmail.com . A Senhora não irá gastar por participar da pesquisa, em nenhum momento. E não receberá nada por participar. Se a Senhora gastar alguma coisa ou tiver algum prejuízo por causa que participou da pesquisa, e tem os comprovantes disto tudo, receberá o que gastou de volta. Tudo o que a Senhora disser na entrevista será usado somente para a pesquisa e seus dados serão mantidos em segredo pela pesquisadora Nélida Alves Hoepers. Quem entrará em contato com a Senhora, por telefone, será somente a pesquisadora Nélida Alves Hoepers. Os resultados desse estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros onde são apresentados resultados de pesquisas feitas por pesquisadores de universidades (Congressos, Simpósios, Seminários), em aulas em escolas não indígenas e nas universidades, e em revistas feitas nas universidades. O seu nome não aparecerá e nem será divulgado. A Senhora ficará com uma via deste documento e o responsável pela pesquisa ficará com outra via, as

duas vias assinadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador. A Senhora pode escolher por não assinar este documento. Depois de conhecer as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, favor assinar no espaço abaixo. Se a Senhora escolher por não assinar, não tem problema algum. A Senhora aceita dar a entrevista para colaborar com a pesquisa da pesquisadora Nélida Alves Hoepers?

Sim, aceito dar a entrevista Não, não aceito dar a entrevista

A Senhora concorda que durante a entrevista seja feita a gravação? A gravação da entrevista será usada somente para que a pesquisadora escute e escreva no documento o que foi falado pela Senhora.

Sim, autorizo gravar a entrevista

Não, não autorizo gravar a entrevista

Pesquisador responsável:

Nome: Nélida Alves Hoepers

Assinatura:

Participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante

ANEXO C – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) Indígenas

O(A) Senhor (a).....

está sendo convidado (a) para participar da pesquisa que se chama “As práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização com crianças das escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina”. A pesquisadora Nélida Alves Hoepers é a responsável pela pesquisa, com a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner. Esse projeto de pesquisa quer compreender como as professoras não indígenas ensinam os alunos a ler e a escrever nas turmas dos alunos menores (Ciclo de Alfabetização). Os resultados da pesquisa poderão ajudar na melhoria da educação escolar indígena no estado de Santa Catarina, começando com elaboração de uma proposta de Alfabetização Guarani, na criação de uma proposta de formação para os professores alfabetizadores das escolas indígenas e na construção de material didático como: livros, jogos de palavras, letras do alfabeto e desenhos da cultura Guarani, cartazes com desenhos e letras de objetos da cultura para os estudantes indígenas. Será feita uma entrevista com perguntas para o (a) Senhor(a) e as respostas destas entrevistas serão analisadas pela pesquisadora Nélida Alves Hoepers. Também será feita uma entrevista com as professoras não indígenas que ensinam as crianças das turmas dos alunos menores (Ciclo de Alfabetização) da escola a ler e a escrever e assistir algumas aulas delas. As respostas e o que for visto nas aulas também serão analisados pela pesquisadora. Por se tratar de um convite para participar da pesquisa, o (a) Senhor (a) só participa caso se sinta bem e fique à vontade para dizer que não gostaria de participar. A entrevista com o (a) Senhor (a) será feita no mês de junho, na própria comunidade, com duração de uma hora, em um dia e horário marcados entre a Senhor (a) e a pesquisadora Nélida. Tendo em vista que a pesquisa a ser feita é científica e com população indígena, o Projeto de Pesquisa foi analisado pelo Sistema CEP/Conep, que avalia os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, garantindo o respeito pela dignidade humana e a proteção aos participantes das pesquisas científicas. A primeira análise do Projeto foi feita pelo Comitê de Ética da Univille (CEP) e então foi encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em Brasília, instância máxima de avaliação ética que envolve seres humanos, por se tratar de uma pesquisa com população indígena. Caso o (a) Senhor (a) tenha ficado com alguma dúvida e quiser fazer alguma pergunta sobre

a pesquisa e sobre seus direitos, pode entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-Conep: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 3º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. E entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, no endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC, ou pelo telefone (47) 3461-9235. Horário: 8h às 17h. Quando a pesquisa terminar, a pesquisadora se compromete em ir até a comunidade, em dia e horário combinado com o (a) Senhor (a) para apresentar a pesquisa e os resultados a todos os participantes. Os registros escritos ficarão na Biblioteca Central da UNIVILLE, em um documento chamado dissertação de mestrado, a partir do mês de abril de 2025. Os riscos em participar da pesquisa

compreendem as possibilidades de constrangimento, desconforto ou quebra de sigilo. Em relação ao constrangimento e desconforto, será garantida à Senhora não responder as perguntas sem a necessidade de explicar o porquê não quer responder, ou poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. Em relação à quebra de sigilo ou segredo, será garantido que todos os documentos gerados pela pesquisa ficarão sob os cuidados da pesquisadora e sem acesso a outras pessoas. Caso a Senhora não se sinta bem para responder algumas perguntas, pode não responder ou então poderá pedir para terminar a entrevista. Se a Senhora precisar saber mais alguma coisa sobre a pesquisa, antes e durante a mesma, pode entrar em contato com a pesquisadora Nélida Alves Hoepers, pelo telefone (47) 9 9172 02 28 ou pelo e-mail nelidacjh@gmail.com. A Senhora não irá gastar por participar da pesquisa, em nenhum momento. E não receberá nada por participar. Se a Senhora gastar alguma coisa ou tiver algum prejuízo por participar da pesquisa, e tiver os comprovantes disso tudo, receberá o que gastou de volta. Tudo o que a Senhora disser na entrevista será usado somente para a pesquisa e seus dados serão mantidos em segredo pela pesquisadora. Quem entrará em contato com a Senhora, por telefone, será somente a pesquisadora Nélida Alves Hoepers. Os resultados desse estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente, em encontros onde são apresentados resultados de pesquisas feitas por pesquisadores de universidades (Congressos, Simpósios, Seminários), em aulas em escolas não indígenas e nas universidades, e em revistas feitas nas universidades. O seu nome não aparecerá e nem será

divulgado. A Senhora ficará com uma via deste documento e a responsável pela pesquisa ficará com outra via, as duas vias assinadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora. A Senhora pode escolher por não assinar este documento. Depois de conhecer as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, favor assinar no espaço abaixo. Se a Senhora escolher por não assinar, não tem problema algum. A Senhora aceita dar a entrevista para colaborar com a pesquisa da pesquisadora Nélida Alves Hoepers?

Sim, aceito dar a entrevista Não, não aceito dar a entrevista

A Senhora concorda que durante a entrevista seja feita a gravação? A gravação da entrevista será usada somente para que a pesquisadora escute e escreva no documento o que foi falado pela Senhora.

Sim, autorizo gravar a entrevista

Não, não autorizo gravar a entrevista

Pesquisadora responsável:

Nome: Nélida Alves Hoepers Assinatura:

Participante da pesquisa:

Assinatura do participante

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Entrevista escrita e observação de aulas (presencial)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO NORDESTE DE SANTA CATARINA**, coordenada pela pesquisadora, **Nélida Alves Hoepers**, sob a Orientação da **Profa. Dra. Rosana Mara Koerner**. A pesquisa tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas alfabetizadoras das professoras não indígenas, em turmas do Ciclo de Alfabetização de crianças, nas escolas indígenas da etnia Guarani na região nordeste de Santa Catarina, *tendo como viés a pesquisa etnográfica*, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Coordenadoria Regional de Educação de Joinville-CRE, na Escola Indígena de Ensino Fundamental Jataity e Escola Indígena de Educação Básica Cacicque Wera Puku, com a observação das práticas pedagógicas de 2 professoras alfabetizadoras das escolas como estudo de caso.

A participação nesta pesquisa será individual, livre e de espontânea vontade. Você não terá custo, nem receberá qualquer vantagem financeira por participar desta pesquisa, sua participação é voluntária. A pesquisa envolve baixo risco, pois a observação das práticas pedagógicas será realizada pela pesquisadora em local público, mas não se pode descartar eventual risco. Fica ressaltado que você fique à vontade em não responder ou abandonar a pesquisa em qualquer momento, assim, as informações serão descartadas. O benefício na participação desta pesquisa irá colaborar para o enriquecimento da pesquisa científica.

Os conteúdos de modo integral gerados nessa coleta não serão divulgados pela pesquisadora. A análise dos dados coletados será entregue com publicações ao fim da pesquisa em 2024, podendo ser apresentada em congressos e ou publicadas em periódicos científicos. Os resultados estarão à sua disposição, no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, quando finalizado o trabalho, gratuitamente. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos / inutilizados. O participante poderá expressar suas opiniões de forma aberta e descontraída, de modo que não se torne incômodo sob qualquer aspecto, nem desconfortável propor suas opiniões, as quais não sofrerão julgamento de qualquer natureza, apenas estarão sujeitas a interpretações relacionadas diretamente à pesquisa. Durante a pesquisa, não serão feitos questionamentos que visem persuadir o entrevistado ou guiar suas respostas, estando livre o entrevistado a negar-se a interagir e ou responder qualquer questão ou ainda a retirar-se da proposta, sem a obrigação de esclarecimentos pela decisão tomada.

A pesquisa será realizada a partir do mês de outubro de 2023 até abril de 2024, após aprovação no comitê de ética, com observação das aulas das professoras alfabetizadoras uma vez por semana. A análise das observações realizadas pela pesquisadora será apresentada em forma de texto, com o restante da pesquisa na entrega final da pesquisa, assim como dados pessoais se manterão em sigilo absoluto.

As informações deste termo estão em duas vias e são importantes pois incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Oriente-se, que guarde o documento com você.

Informamos que todos os envolvidos terão garantia de esclarecimentos sobre a pesquisa proposta e ou realizada nas observações das aulas, antes, durante e após a realização dos procedimentos. É responsável pelos procedimentos da pesquisa a pesquisadora citada, Nélida Alves Hoepers, disponível no (47) 991720228, em horário comercial. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato diretamente por e-mail: nelidacjh@gmail.com

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária não tendo qualquer tipo de remuneração. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO RESPONDENTE

() Eu, tenho mais de 18 anos e concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

() Não concordo em participar.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, recebendo uma cópia desta autorização que informa os procedimentos de pesquisas, seus riscos e benefícios.

Local e data

Assinatura do Respondente

Telefone para contato

Nélida Alves Hoepers
Pesquisadora Responsável

APÊNDICES

APENDICÊ A – Roteiro de Entrevista com as Cacicas e com os Indígenas por elas indicados - Proposta de roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Sobre o/a Participante

01. Qual a sua idade?
02. Você tem filhos? Se sim, estão em qual período escolar?
03. Você frequentou a escola?
(No caso de resposta negativa, pular para a pergunta 12)
04. Se sim, até qual nível escolar?
05. Você foi alfabetizada em qual(is) língua(s)?
06. Você costuma ler no seu dia a dia?
07. O que você costuma ler?
08. Você lê textos em qual língua?
09. Você costuma escrever no seu dia a dia?
10. O que você costuma escrever?
11. Você escreve textos em qual língua?
12. Observando o que acontece na aldeia, na sua opinião, o que os moradores mais leem?
13. E o que eles mais escrevem?
14. Qual a importância que a leitura e a escrita têm para vocês, na aldeia?
15. Qual sua opinião sobre o ensino que é dado pela escola?
16. Na sua opinião, qual a importância de ler e escrever em língua portuguesa?
17. Na sua opinião, qual a importância de ler e escrever na sua própria língua?

APÊNDICE B - Proposta de Entrevista com os professores
alfabetizadores de Escolas Indígenas da região nordeste de Santa Catarina

ENTREVISTADO (A): Professor (a)

1 FORMAÇÃO

Ensino Médio

() Regular () Profissionalizante () Magistério

Ano de conclusão:.....

Graduação

() Pedagogia () Pedagogia Intercultural () Outro curso. Qual?.....

Ano de conclusão:.....

Pós-Graduação

Especialização

Qual?.....

Ano de conclusão:.....

() **Qual tipo de Mestrado?**.....

Tema da Dissertação.....

Ano de conclusão:.....

() **Qual tipo de Doutorado?**

Tese.....

Ano de conclusão:.....

Formações continuadas específicas da Educação Escolar Indígena:

() Sim () Não

Qual(is)?.....

Carga horária:.....

2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de serviço como professor (a)?.....

Tempo de serviço como professor (a) alfabetizador (a)?.....

Tempo de serviço na escola indígena?.....

Você atua em uma turma única ou multisseriada? () Única () Multisseriada Número de estudantes na sala de aula que atua?

Turma única: 1ºano..... 2ºano.....3ºano..... Turma multisseriada..... Você é alfabetizador (a) em qual língua?.....

Você fala a língua indígena Guarani?.....

Você compreende a língua indígena Guarani quando escuta as crianças falando umas com as outras?.....

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A estrutura física da escola oferece um espaço didático pedagógico adequado para o desenvolvimento do processo de alfabetização?

As crianças chegam à escola com alguma escolarização anterior?

() Sim () Não

Qual?

Como você organiza a rotina da sala de aula?

Você utiliza um método de alfabetização específico? Qual?

Você utiliza material didático ou recursos no processo de alfabetização?

Sim Não

Qual (is) considera mais adequado?

Como você adapta a metodologia utilizada para atender as necessidades específicas de cada criança?

Você utiliza palavras da língua Guarani nas atividades pedagógicas?

Sim Não

Como você faz a mediação na sala de aula, nas primeiras semanas de aula, sem o domínio da Língua Guarani?

Como é inserida a leitura na Língua Portuguesa no processo de alfabetização da criança Guarani?

Na escola tem biblioteca?

Sim Não

Qual a dinâmica de funcionamento?

Como é inserida a leitura na Língua Portuguesa no processo de alfabetização da criança Guarani?

A escola possui acervo de literatura infantil que as crianças têm acesso?

Sim Não

Existem momentos de contação de histórias?

Sim Não

Onde e quando acontecem?

As histórias são contadas na Língua Materna e/ou na Língua Portuguesa?

Como é feita a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização dos estudantes?

Existe algum desafio específico encontrado por você no processo de alfabetização da criança indígena Guarani?

Sim Não

Se sim, qual seria o desafio?

Observação: As respostas do questionário serão mantidas no anonimato para preservar as identidades dos (as) entrevistados (as).

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 15/08/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Nélida Alves Hoepers

Orientador: Rosana Mara Koerner

Data de Defesa: 30/06/2025

Título: Entre Línguas e Fazeres: práticas alfabetizadoras de professoras não Indígenas em

Escolas Guarani Mbya

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

 Documento assinado digitalmente
NELIDA ALVES HOEPERS
Data: 10/08/2025 20:49:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do autor

Joinville, 15 de agosto de 2025.