REVISTA ERR01 ISSN: 2595-1378

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE/KAYAPO: UM ESTUDO DE CASO

FOUNDATIONAL TECHNICAL SKILLS E BROADER SOCIO-CULTURAL LITERACY PRACTICES OF MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ INDIGENOUS STUDENTS: A CASE STUDY

ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD DE ESTUDIANTES INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE/KAYAPO: UN ESTUDIO DE CASO

https://doi.org/10.56238/ERR01v10n2-003

Clebson de Oliveira Alves

Ivânia Hilário Dias

Maycon Silva Aguiar

RESUMO

Este artigo investiga processos de alfabetização e de letramento de estudantes indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó e adota, como lócus, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, localizada em São Félix do Xingu, no Pará. A discussão parte de uma análise histórica e política da educação escolar indígena no Brasil e enfatiza a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos originários. São examinados fatores que motivam a migração de famílias indígenas de suas comunidades para a zona urbana; a participação das comunidades tradicionais no ambiente escolar formal; as metodologias de ensino aplicadas aos estudantes; e os principais desafios enfrentados por professores e por estudantes no cotidiano. Por meio de uma abordagem qualitativa, que incluiu entrevistas semiestruturadas e observação participante, realizou-se um estudo de caso em que se evidenciaram, como principais entraves à garantia de educação bilíngue e intercultural aos indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó, a falta de materiais didáticos bilíngues (português-Mebêngôkre/Kayapó), de programas de formação docente (básica e continuada) e de políticas públicas consistentes. A conclusão do estudo aponta para recomendações voltadas à formação de professores, para a produção de materiais didáticos interculturais, para a centralidade da participação familiar na educação escolar indígena e para a formulação de estratégias pedagógicas avaliativas mais inclusivas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Bilinguismo. Interculturalidade. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This article investigates literacy and literacy processes among Indigenous students of the Mebêngôkre/Kayapó ethnic group, focusing on the Marechal Rondon Municipal Elementary School, located in São Félix do Xingu, Pará. The discussion begins with a historical and political analysis of Indigenous school education in Brazil and emphasizes the provision of bilingual and intercultural education to Indigenous peoples. The article examines factors that motivate the migration of Indigenous families from their communities to urban areas; the participation of traditional communities

in the formal school environment; the teaching methodologies applied to students; and the main challenges faced by teachers and students in their daily lives. Using a qualitative approach, which included semi-structured interviews and participant observation, a case study was conducted. The main obstacles to ensuring bilingual and intercultural education for the Mebêngôkre/Kayapó indigenous people were the lack of bilingual teaching materials (Portuguese-Mebêngôkre/Kayapó), teacher training programs (basic and continuing), and consistent public policies. The study's conclusion suggests recommendations for teacher training, the production of intercultural teaching materials, the centrality of family involvement in indigenous school education, and the development of more inclusive pedagogical and evaluative strategies.

Keywords: Indigenous school education. Bilingualism. Interculturality. Literacy. Literacy.

RESUMEN

Este artículo investiga la alfabetización y los procesos de lectoescritura entre estudiantes indígenas del grupo étnico Mebêngôkre/Kayapó, con especial atención a la Escuela Primaria Municipal Marechal Rondon, ubicada en São Félix do Xingu, Pará. La discusión comienza con un análisis histórico y político de la educación escolar indígena en Brasil y enfatiza la provisión de educación bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas. El artículo examina los factores que motivan la migración de familias indígenas de sus comunidades a zonas urbanas; la participación de las comunidades tradicionales en el entorno escolar formal; las metodologías de enseñanza aplicadas a los estudiantes; y los principales desafíos que enfrentan docentes y estudiantes en su vida cotidiana. Mediante un enfoque cualitativo, que incluyó entrevistas semiestructuradas y observación participante, se realizó un estudio de caso. Los principales obstáculos para garantizar la educación bilingüe e intercultural para el pueblo indígena Mebêngôkre/Kayapó fueron la falta de materiales didácticos bilingües (portugués-Mebêngôkre/Kayapó), programas de formación docente (básica y continua) y políticas públicas consistentes. La conclusión del estudio sugiere recomendaciones para la formación docente, la producción de materiales didácticos interculturales, la centralidad de la participación familiar en la educación escolar indígena y el desarrollo de estrategias pedagógicas y evaluativas más inclusivas.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Bilingüismo. Interculturalidad. Lectoescritura.

ISSN: 2595-1378

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, refletimos acerca dos processos de alfabetização e de letramento aplicados a estudantes indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, situada na zona urbana do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

Os Mebêngôkre/Kayapó, povo indígena estabelecido na Amazônia brasileira, destacam-se por suas organizações social e cultural complexas e pela manutenção de sua língua materna. Logo, a oferta de educação escolar pública a essa comunidade demanda abordagens e estratégicas específicas, para além de aulas expositivas ministradas em língua portuguesa.

Os povos originários do território brasileiro, à semelhança do que acontece com parte relevante das comunidades tradicionais de todo o mundo, enfrentaram, historicamente, desafios impostos por políticas educacionais de caráter integracionista e assimilacionista, cujas consequências incluem, em maior medida, uma erosão cultural e linguística.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou no reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos originários. Nesse documento, está assegurado, por exemplo, seu direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Apesar de identificarmos atitudes vanguardistas na legislação, persistem desafios teóricos e práticos significativos na implementação das garantias constitucionais, particularmente em contextos urbanos cujas escolas tradicionais recebam alunos indígenas, como é o caso do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

Em São Félix do Xingu, município com extensa área territorial e com presença marcante de povos indígenas, estudantes Mebêngôkre/Kayapó se deparam com barreiras adicionais no decorrer de sua trajetória educacional, devido, sobretudo, a diferenças linguísticas e culturais expressivas em relação à comunidade urbana.

A língua materna desses estudantes, distinta da língua portuguesa, que é a utilizada, por lei, em escolas públicas, implica a necessidade de propostas educacionais condizentes com suas especificidades linguísticas e culturais. Devem visar, nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita em português, ao mesmo tempo que favorece o uso, a preservação e a valorização da língua e da identidade indígena.

Considerando o contexto delineado, este estudo assume, como objetivo geral, analisar estratégias adotadas por gestores escolares e por professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon para promover processos de ensino e de aprendizagem eficazes e sensíveis às peculiaridades dos estudantes indígenas Mebêngôkre/Kayapó. Adicionalmente, cumprem-se estes objetivos específicos:

- investigar fatores motivadores da migração de famílias indígenas para a zona urbana de São Félix do Xingu e a subsequente inserção de suas crianças em escolas urbanas;
- avaliar o desempenho acadêmico de alunos indígenas, com foco em taxas de reprovação e de evasão escolar;
- identificar as principais dificuldades relatadas tanto por estudantes quanto por professores na implementação de uma educação bilíngue;
- analisar as metodologias pedagógicas adotadas e propor ajustes que atendam às demandas dos estudantes indígenas.

Na próxima seção, discutiremos, em detalhes, os pormenores associados ao contexto sociocultural dos estudantes indígenas Mebêngôkre-Kayapó, as características da escola em foco e um conjunto de conceitos teóricos úteis ao atingimentos dos objetos traçados anteriormente.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A realidade do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará, é marcada pela presença dos Mebêngôkre/Kayapó, reconhecidos por sua organização social e por suas práticas culturais. Na oferta de educação escolar à comunidade, a oralidade, elemento basilar do modo como transmitem conhecimentos entre gerações, convive e conflita com metodologias de ensino, sobretudo de ensino de línguas, direcionadas a estudantes não indígenas, o que interpõe obstáculos a seu sucesso escolar (Bessa Freire, 2004).

Para compreender a situação educacional dos estudantes Mebêngôkre/Kayapó em São Félix do Xingu, devemos, antes, revisitar as origens da educação escolar indígena no Brasil, marcada interesses políticos diversos ao longo dos séculos. No período colonial, a imposição de métodos pedagógicos europeus visava à assimilação de costumes ditos civilizados por parte dos povos originários. Destacam-se, nesse período, as missões jesuíticas (Bessa Freire, 2004).

No contexto das missões jesuíticas, a catequização era o objetivo perseguido pelos processos de ensino e de aprendizagem com foco em indígenas, almejando sua conversão, principalmente a de crianças e a de jovens, ao catolicismo. Com esse procedimento, atendia-se à expansão da fé imposta pelo Papa Nicolau V, com a publicação da bula *Romanus Pontifex* (Nicolau V, 1455).

Existem registros de que a alfabetização conduzida por jesuítas ocorria tanto em língua portuguesa quanto em línguas nativas. José de Anchieta, por exemplo, consagrou-se por conceber a *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil* (Anchieta, 1595), obra em que descreve, à maneira da tradição gramatical grego-latina, a língua tupi. Deve-se, também, a José de Anchieta a produção de textos escritos em língua tupi.

ISSN: 2595-1378

Com a Proclamação da República, às vésperas da passagem do século XIX para o século XX, houve tentativas de secularizar as iniciativas de escolarização indígena, embora, na prática, muitas dessas ações se vinculassem a missões religiosas. A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e, mais tarde, a substituição desse órgão pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967 não representaram, ainda, uma ruptura com tal paradigma integracionista.

Até então, a meta patente das políticas públicas era tornar os indígenas "cidadãos brasileiros" e, para isso, elegiam a língua portuguesa como veículo de inserção sociocultural. Como consequência disso, ainda que avanços pontuais pudessem ser identificados, especialmente na garantia de direitos, as práticas escolares se mantiveram distantes da realidade e dos anseios indígenas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é o marco jurídico que abona a organização social, as línguas, os costumes e as tradições dos povos originários como integrantes do patrimônio cultural brasileiro (Brasil, 1988). Diante desse cenário inédito, abriram-se caminhos para a formulação de políticas educacionais concentradas em demandas indígenas.

Uma formação construída sobre o preceito do bilinguismo, como é típico de comunidades como a dos Mebêngôkre/Kayapó, contribui para a consolidação de suas identidades, para o reconhecimento de seus direitos linguísticos (D'angelis; Veiga, 2000) e, em última instância, para sua emancipação na luta por outros direitos civis. A despeito, contudo, das determinações de documentos legais, indígenas brasileiros permanecem alienados de propostas educacionais configuradas segundo suas especificidades (Souza, 2012).

Diante desse cenário inédito, abriram-se caminhos para a formulação de políticas educacionais concentradas em demandas indígenas, dentre as quais se destaca, sobremaneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que regulamentou os critérios de oferecimento de educação escolar aos povos originários, salvaguardadas as respectivas nuances socioculturais.

Fato é que, desde o fim do século XX, a legislação brasileira é, no tocante à garantia de direitos civis fundamentais, uma das mais avançadas de todo o mundo. Isso se reflete, em teoria, na proteção de direitos civis de povos originários, como é o caso da educação escolar bilingue e diferenciada, mas, no âmbito da implementação, uma miríade de fatores obstam contra o exercício das políticas públicas. Ausência e/ou contingenciamento de recursos financeiros, carência de profissionais qualificados e instabilidade política em municípios com presença indígena são exemplos de óbices comuns às práticas pedagógicas intercultural e bilíngue direcionadas aos indígenas (Souza, 2012).

3 BILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE EM CONTEXTO INDÍGENA

O conceito de bilinguismo, em linhas gerais, trata da capacidade de usar duas línguas nos mais diversos contextos sociocomunicativos. No universo indígena, entretanto, o termo assume nuances que

não se limitam à competência linguística. A interculturalidade, concepção que deve orientar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as práticas educacionais indígenas, envolve, por sua vez, diálogos entre culturas diversas, respeitando as particularidades de cada grupo social (Maher, 2007).

A partir de uma combinação de ambas as acepções, a educação escolar indígena, ao se afirmar bilíngue e intercultural, introduz a língua majoritária, o português, na trajetória dos indígenas e, ao mesmo tempo, fortalece o uso de sua língua materna, transformando a etapa de escolarização em um instrumento de reconhecimento e de valorização de suas identidades.

Entre os Mebêngôkre/Kayapó, de São Félix do Xingu, o uso de sua língua materna constitui sua organização social e permeia rituais, atividades cotidianas e transmissão de conhecimentos (Salanova, 2001). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), alfabetizar-se em língua materna favorece os desenvolvimentos cognitivo e socioafetivo dos educandos, visto que legitima vivências socioculturais e, concomitantemente, subsidia a aquisição de uma segunda língua.

A promoção de interculturalidade, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), está vinculada, necessariamente, à convivência harmoniosa entre cosmovisões distintas. Seu ponto de partida será, portanto, o reconhecimento de que não há culturas "superiores" e "inferiores"; ao contrário, cada cultura apresenta modos próprios de compreender sua existência, de atribuir significados às situações sociocomunicativas e aos fenômenos do mundo natural e de ensinar conhecimentos consolidados às gerações futuras.

A partir dessa perspectiva pluralista e respeitosa, a escola, na condição de entidade cujo fim é a formação de sujeitos capazes de operar em sociedade a partir de valores éticos e morais adequados, eleva-se à posição de espaço privilegiado de construção de convivências equitativas entre grupos sociais diferentes. Dessa maneira, o bilinguismo e a interculturalidade convergem na sustentação de uma abordagem educacional que valorize tanto a dimensão local, a das comunidades originárias, quanto a universal, a do Brasil como um todo e, no limite, a de todo o planeta, preparando os estudantes para interagir com cosmovisões apartadas de suas crenças, sem, nessa trajetória, abdicar de suas raízes socioculturais.

4 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

A literatura dedicada aos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo a orientada ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita, distingue alfabetização de letramento (Soares, 2019). A discriminação dos conceitos pode ser estabelecida deste modo (Kleiman, 2005):

ISSN: 2595-1378

- a alfabetização consiste no domínio técnico do sistema alfabético de determinada língua, englobando as habilidades de identificar, de codificar e de decodificar as relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons)[1];
- seguindo além da esfera da alfabetização, o letramento contempla a capacidade de mobilizar o conhecimento técnico do sistema alfabético em contextos socioculturais diversos e acarreta a produção e a interpretação de textos/discursos com sensibilidade a suas condições de produção, que estão ancoradas historicamente.

A transposição dos conceitos de alfabetização e de letramento e de suas respectivas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem para o contexto da educação escolar indígena revela, de imediato, a insuficiência de uma formação técnica na consolidação do desenvolvimento dos educandos. A existência de práticas de letramento, tanto em língua materna quanto em língua portuguesa, representa uma das pedras de toque para o sucesso das abordagens pedagógicas, aproximando-as do repertório sociocultural dos povos culturais,

Considerando que a oralidade detém protagonismo na transmissão de conhecimentos entre os Mebêngôkre/Kayapó, os processos formais de ensino e de aprendizagem têm de a privilegiar. Produção de histórias orais e escritas baseadas em mitos e em ritos locais tradicionais; registro de conhecimentos botânicos; e relatos de costumes da aldeia são exemplos de atividades que, ao priorizar o letramento dos estudantes, conduzindo-os ao desenvolvimento gradativo de competências linguísticas, aproximam-nos de suas práticas ancestrais.

Desse ponto de vista, a alfabetização e o letramento adquirem dimensão intercultural: por um lado, os estudantes são introduzidos aos sistemas de escrita de sua língua materna e da língua portuguesa; por outro, como pontos focais das atividades em que se desvelam os processos de ensino e de aprendizagem, são trabalhados sua identidade étnica, suas referências simbólicas e seus saberes tradicionais.

De acordo com D'Angelis e Veiga (2000), as línguas maternas dos povos originários devem ser os pontos de partida de sua alfabetização. Além de o uso da língua materna reforçar a autoestima dos estudantes e sua consciência da própria cultura, proporciona, ainda, condições para que, em etapas posteriores, apropriem-se de uma segunda língua com mais facilidade. Ignorar a língua materna dos

[1] Rigorosamente, a associação entre fonemas e sons é atravessada pela materialização do som, que corresponde ao conceito de fone. Fonema é, portanto, uma entidade abstrata cuja existência se fundamenta na oposição a unidades de mesmo tipo no âmbito de um sistema linguístico particular; sendo assim, não equivale, de maneira direta, ao som produzido durante a fala. Para fins da discussão no corpo do texto, as diferenças entre fonemas e fones são irrelevantes, razão pela qual não nos entenderemos nesta nota.

estudantes indígenas durante essa etapa, mais do que contribuir para a deslegitimação das línguas indígenas, pode resultar em desmotivação e, em casos extremos, em evasão escolar.

A construção de uma educação bilíngue e multicultural para povos indígenas depende da definição de metodologias que contemplem tanto as dimensões linguísticas quanto as dimensões culturais. Um dos modelos mais conhecidos é o de transição, de acordo com o qual a alfabetização ocorre em língua materna, havendo, ao longo do processo, sua substituição gradual pela língua majoritária, o português.

Embora o modelo de transição favoreça a inclusão estudantes no universo letrado subjacente à língua portuguesa, o risco de minar a legitimidade da língua indígena é considerável, caso não haja um planejamento que assegure a manutenção da língua materna em etapas posteriores de escolarização (D'ANGELIS; VEIGA, 2000).

Em contrapartida, o modelo de manutenção ou de educação bilíngue intercultural equilibra o uso da língua indígena e o uso do português ao longo da trajetória escolar. É assegurada, assim, uma coexistência de ambas as línguas, sem que uma se sobressaia frente à outra. Nesse enfoque, o objetivo não é, meramente, o de ensinar duas línguas; na verdade, mais importante do que isso é a formação de sujeitos competente e capazes de transitar entre diferentes universos culturais. Recomenda-se, para tanto, a criação de materiais didáticos bilíngues – cartilhas, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil – que tematizem elementos do cotidiano Mebêngôkre/Kayapó.

Outra dimensão fundamental da educação escolar indígena bilíngue é a participação comunitária. Conforme Bortoni-Ricardo (2005) afirma, envolver lideranças indígenas, responsáveis e anciãos na elaboração dos currículos escolares e dos projetos pedagógicos e no desenvolvimento de atividades escolares amplia a legitimidade dos processos de ensino e de aprendizagem, ao passo que resgata práticas e conhecimentos tradicionais. A possibilidade de realizar aulas de campo, pesquisas orientadas a respeito da história da comunidade e projetos de revitalização linguística e cultural eleva o engajamento dos estudantes.

Porquanto seja uma metodologia estratégica, o ensino bilíngue e multicultural não está isento de adversidades. As mais comuns são as limitações materiais e institucionais, em que se destacam deficiências na capacitação dos professores para atuar com estudantes indígenas. Considerando que profissionais bem-preparados para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural são escassos e que faltam incentivos públicos para a especialização de professores indígenas e não indígenas comprometidos com essa causa, parcerias com universidades e investimentos em cursos de formação continuada podem resultar em avanços no atendimento às populações indígenas.

ISSN: 2595-1378

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SÃO FÉLIX DO XINGU

O crescimento das populações indígenas em zonas urbanas brasileiras decorreu, ao longo do século XX, de múltiplos fatores: pressões socioeconômicas, disputas territoriais e demanda por serviços de saúde e de educação (Oliveira, 1998). Esse deslocamento é problemático para os povos indígenas, que são obrigados a se adaptar a rotinas administrativas pautadas por valores diferentes dos seus.

Em São Félix do Xingu, as famílias Mebêngôkre/Kayapó residentes em zona urbana vivenciam esse paradoxo. Se, por um lado, uma escola urbana tem infraestrutura mais robusta em termos de instalações, de recursos tecnológicos e de diversidade de profissionais, não dispõe, por outro lado, de uma proposta pedagógica que retrate as realidades linguística e sociocultural dos estudantes indígenas e que propicie capacitação (formação continuada) aos professores quanto às especificidades desses estudantes.

A consequência mais premente das lacunas na infraestrutura escolar é a perpetuação de barreiras à efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, barreiras que favorecem a evasão escolar e que reforçam preconceitos (Luciano, 2006). Além disso, a ausência de integração entre a escola e a comunidade indígena resultante da dinâmica urbana evidencia a inexistência de canais de participação e de intervenção por meio dos quais famílias e lideranças sejam capazes de contribuir com a construção dos projetos pedagógicos.

Diante desse quadro, salienta-se a importância de políticas públicas que fortaleçam a educação escolar indígena em ambiente urbano. A formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos interculturais e a articulação de diálogos com lideranças locais são exemplos de ações capazes de atenuar os efeitos negativos da migração. Ademais, ao reconhecer a legitimidade das línguas e das culturas indígenas, a escola dispõe em uma posição a partir da qual pode incentivar o diálogo entre pais, alunos, professores e gestores, fomentando um ambiente institucional marcado por respeito às diferenças e por estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Como acontece em outras regiões do país, as escolas públicas de São Félix do Xingu desconhecem aspectos primários da cultura Mebêngôkre/Kayapó e não apresentam ferramentas que as habilitem a acolher os estudantes oriundos das aldeias. Sem um projeto de educação bilíngue, é comum que os professores recorram a práticas pedagógicas padronizadas para estudantes com outros perfis, dificultando e, até mesmo, impedindo o engajamento de estudantes e de suas famílias com as atividades escolares (Luciano, 2006).

Por mais que a legislação educacional trate a noção de letramento como protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes brasileiros, tanto os indígenas quanto os não indígenas, não é raro que as instituições de educação escolar indígenas o dispam da dimensão

antropológica associada ao aprender, que recobre desde relações afetivas até memórias compartilhadas socialmente (Street, 2014).

Ao buscar melhores condições de vida na zona urbana de São Félix do Xingu, as famílias Mebêngôkre/Kayapó são interpeladas por tensões entre inserção social e a preservação de sua identidade. Práticas escolares sensíveis às condições dos aprendentes têm o condão de atenuar as tensões mencionadas, uma vez que reconhecem as facetas socioculturais dos segmentos populacionais aos quais se destinam (Gomes, 2021). Conforme valores inerentes à língua e à cultura Mebêngôkre/Kayapó são admitidos, maior se torna a garantia de que a trajetória acadêmica dos estudantes indígenas seja bem-sucedida, e maiores são as chances de que se constituam cidadãos conscientes de seu lugar no mundo.

6 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Uma das contribuições mais significativas para as reflexões sobre a educação escolar indígena e sobre a interculturalidade surge das abordagens decoloniais, que questionam o legado histórico de exploração e de imposição cultural de povos europeus em relação aos povos originários do território brasileiro (Quijano, 2005).

De acordo com o entendimento das abordagens coloniais, a educação formal, estruturada, tradicionalmente, em bases eurocêntricas, reproduz dinâmicas de poder que silenciam vozes minoritárias (Freire, 1987), conjunto em que se incluem todos os segmentos populacionais que destoam da configuração branca e heteronormativa. A investigação da história colonial e das diferentes lutas de classes para as quais serviu de palco é, então, precípua à formulação de políticas públicas e de políticas pedagógicas que asseverem aos povos indígenas o papel de protagonistas de suas próprias narrativas socioculturais e de suas próprias cosmovisões.

No contexto brasileiro, as abordagens decoloniais dialogam com a asseguração constitucional dos direitos indígenas (Brasil, 1988) e da igualdade dos diversos segmentos populacionais aos olhos da lei. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabeleceu e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) regulamentou práticas educacionais que não se limitem a integrar os indígenas no universo da cultura dominante. Devem, em vez disso, avalizar a troca de saberes entre culturas (Walsh, 2009), algo que, de uma perspectiva decolonial, acarreta, de modo necessário, a revisão de materiais didáticos, de currículos e de formas de avaliação, a fim de incorporar saberes e cosmovisões dos povos originários (Gomes, 2021).

A concepção freiriana de educação, que se apoia no diálogo e na libertação a partir da democratização do conhecimento e da consciência de classe, defende que ambientes escolares sejam

espaços institucionais em que estudantes e professores compartilhem experiências e valores socioculturais, éticos e mais (Freire, 1987).

A lógica de Freire salienta o colapso intrínseco a teorias e a práticas pedagógicas que apostam na centralidade da figura do professor, em detrimento da autonomia dos estudantes e da realidade sociocultural que os circunda. Quando nos detemos na educação escolar indígena, concluímos que, na superfície das preocupações docentes, estarão o respeito às formas tradicionais de construção e de transmissão de saberes; as relações socioculturais internas às comunidades e das comunidades com indivíduos não indígenas; e um trabalho consciente com as línguas maternas e com a língua portuguesa, considerando as práticas de oralidade nativas e a importância da língua portuguesa como instrumento de interlocução com o Estado, com o mercado de trabalho e com a sociedade brasileira mais ampla (Bortoni-Ricardo, 2005).

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar o estudo de caso pretendido e para alcançar os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, adotou-se uma triangulação metodológica de caráter qualitativo. Essa triangulação metodológica abarcou a combinação de fontes múltiplas de evidência (entrevista semiestrutura, observação participante e levantamento de bibliografia e de documentos) para validar os achados e para assegurar a credibilidade da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2018).

Selecionamos uma abordagem metodológica qualitativa porque nos permite apreender aspectos subjetivos e socioculturais que, dificilmente, seriam captados por instrumentos quantitativos, revelando, assim, percepções, valores e motivações dos sujeitos assumidos como alvos (Minayo, 2009). Os instrumentos de coleta de dados adotados para a realização do estudo de caso foram o levantamento bibliográfico e documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante (com manutenção de diário de bordo).

A coleta de dados da investigação ocorreu em três fases. Na primeira, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental de políticas de educação escolar indígena, de literatura especializada em bilinguismo e de literatura especializada em alfabetização intercultural. Foram consultados documentos oficiais, como são os casos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais e de publicações do Ministério da Educação voltadas à formação de professores para escolas indígenas. O resultado do levantamento bibliográfico e documental foi apresentado nas seções de 1 a 5.

Na segunda fase, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com três grupos de sujeitos relacionados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon Marechal Rondon:

a) professores, incluindo tanto docentes indígenas como docentes não indígenas;

b) pais ou responsáveis por estudantes Mebêngôkre/Kayapó; e
c) gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

As entrevistas seguiram roteiros e continham questões direcionadas às práticas pedagógicas, aos desafios identificados nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna e de língua portuguesa, às políticas públicas e institucionais de inclusão, à formação docente e às expectativas a respeito da escolarização indígena.

Os dados obtidos das entrevistas foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo, técnica que identificar, em um *corpus*, categorias relevantes e padrões de significado (Bardin, 2011). As categorias de análise adotadas inicialmente incluíam

i. percepção de bilinguismo e de interculturalidade;
ii. metodologias de alfabetização e de letramento;
iii. papel da comunidade no processo escolar; e
iv. desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No decorrer da análise, surgiram subcategorias que enriqueceram a compreensão das dinâmicas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon.

Na terceira etapa, utilizou-se a observação participante: aulas e atividades escolares foram observadas, e um diário de campo foi mantido, concentrando registros de situações relacionadas ao uso da língua, à participação dos estudantes indígenas nas aulas e à interação entre professores e estudantes (Lüdke; André, 2013).

Os dados de observação participante foram sistematizados em forma de diário de bordo (registros de campo) e descreviam situações do dia a dia da escola. Esses registros foram cotejados com as entrevistas em busca de convergências, de divergências e de complementaridades. O diário de bordo nos habilitou a captar aspectos da educação escolar indígena não verbalizados pelos entrevistados e a identificar eventuais divergências entre o discurso e a prática.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados segundo a técnica de amostragem intencional. Foram priorizados indivíduos que fornecessem informações relevantes sobre os fenômenos investigados (Gil, 2019). Participaram das entrevistas dez professores, cinco pais de alunos indígenas e dois gestores escolares. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, sobre o caráter voluntário de sua participação e sobre a possibilidade de se retirar do estudo a qualquer momento; e demonstraram seu consentimento por escrito, por meio de termo específico, autorizando o uso de suas respostas para fins acadêmicos. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos alfanuméricos, de modo a garantir seu anonimato.

A pesquisa respeitou as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil. Houve autorização prévia da coordenação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal e da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu para a realização das entrevistas e da observação participante.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa, com foco nos desafios enfrentados pelos alunos indígenas Mebêngôkre/Kayapó em seus processos de alfabetização e de letramento. Cabe-nos destacar, de início, que, de acordo com os registros fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon têm recebido, nos últimos anos, um número crescente de estudantes indígenas. Em 2019, por exemplo, foram registrados 38 alunos Mebêngôkre/Kayapó, distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2022, esse número saltou para 56, o que corrobora a tendência de aumento das matrículas indígenas na zona urbana do município.

Segundo dados internos da escola, coletados em relatórios semestrais, grande parte dos estudantes indígenas apresenta problemas de acompanhamento das disciplinas, sobretudo daquelas que demandam maiores proficiência na leitura e na escrita em língua portuguesa. Ao contrário do que se possa pensar, no entanto, a média de reprovações não é uniforme: concentra-se nos anos iniciais (do 1º ao 3º ano), quando o processo de alfabetização se encontra em fase inicial e quando as barreiras linguísticas são mais visíveis.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com salas de aula que, em sua maioria, contêm carteiras e materiais didáticos convencionais. Observou-se ausência de recursos tecnológicos adequados – laboratórios de informática e acesso estável à internet – fatores que potencializam metodologias de ensino mais interativas. Não há, também, espaço físico destinado às práticas culturais indígenas, como salas em que objetos artesanais e/ou rituais possam ser exibidos, algo que valorizaria a identidade Mebêngôkre/Kayapó.

Formada por professores de diferentes áreas, a equipe pedagógica não recebe formação continuada e específica sobre educação bilíngue. Em conversas informais, muitos docentes manifestaram interesse por aprender estratégias pedagógicas que considerem a língua e a cultura indígenas, mas lamentaram a inexistência de cursos de capacitação e de de parcerias com instituições de ensino superior que auxiliassem nesse processo. Esses fatores, quando são conjugados, ajudam a explicar as taxas elevadas de evasão e de reprovação entre estudantes indígenas, visto que, de acordo

com relatos de alguns professores e de alguns gestores, a carência de adaptações pedagógicas desmotiva os estudantes e suas famílias.

Realizadas com dez professores indígenas e não indígenas, as entrevistas demonstraram a coexistência de percepções diferentes a respeito dos processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Mebêngôkre/Kayapó entre os sujeitos. Professores não indígenas ressaltaram dificuldades em adaptar o planejamento pedagógico para contemplar a língua materna dos estudantes, devido a fatores como ausência de formação continuada sobre educação bilíngue e como falta de materiais didáticos especializados.

Um dos entrevistados, designado P2, destacou o seguinte: "A gente não tem o material adequado para trabalhar com a língua deles. Eu faço o possível, mas sinto que eles [os alunos indígenas] ficam tímidos e às vezes até envergonhados de falar a língua materna na sala" (P2, professor não indígena). A colocação revela a percepção de que o espaço escolar, embora seja aberto à interculturalidade, não oferece, ainda, condições materiais e formativas para sustentar práticas pedagógicas bilíngues.

Em contrapartida, professores indígenas demonstraram maior familiaridade com a realidade linguística dos estudantes e relataram falta de autonomia para inserir elementos da cultura Mebêngôkre/Kayapó o currículo escolar. Conforme a professora P8, de origem indígena, comenta, "Eu, como Kayapó, conheço a nossa língua e nossa cultura, mas nem sempre posso usar isso na sala, pois a escola tem um currículo definido que segue a Secretaria de Educação. Então, a gente vai se virando como pode".

Alguns professores mencionaram que, mesmo quando se esforçam para incluir atividades bilíngues e aspectos culturais indígenas em suas atividades, esbarram em limitações de tempo e em pressões de instâncias superiores para que cumpram um conteúdo programático rígido. O professor P5, não indígena, relatou o seguinte: "Quando tento inserir a língua Kayapó, tenho que fazer quase como uma 'atividade extra', porque o tempo de aula é muito voltado ao currículo oficial. Sinto falta de um respaldo maior da Secretaria para incluir essas práticas".

Em geral, os professores apontaram a necessidade de formação continuada em educação bilíngue e intercultural e indicaram abertura para mudanças. Registraram, também, frustrações com a falta de apoio institucional e com a estrutura limitada para desenvolver projetos com a participação efetiva das comunidades indígenas.

A participação dos pais e dos responsáveis Mebêngôkre/Kayapó na vida acadêmica dos estudantes foi tema recorrente nas entrevistas. De modo geral, pais e responsáveis demonstraram interesse pela formação acadêmica de seus tutelados; e enxergaram, na escola urbana, uma

oportunidade de acesso a uma educação de melhor qualidade e, consequentemente, a novas possibilidades de inserção social e de inserção econômica.

Quando foram indagados sobre os motivos que os levaram a migrar para a cidade e a matricular os filhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, os familiares entrevistados (de F1 a F5) mencionaram, principalmente, fatores como

- possibilidade de acesso a mais serviços de saúde e a melhor infraestrutura;
- presença de parentes na área urbana; e
- busca por melhores perspectivas profissionais para os filhos, sobretudo em áreas como comércio e como serviços.

Ao mesmo tempo, parte relevante do grupo de pais e de responsáveis manifestou preocupações acerca da perda de valores culturais e da menor convivência de seus tutelados com as práticas tradicionais de seu povo: "Meus filhos agora falam mais o português do que a nossa língua. Eu quero que eles estudem, mas quero que eles não esqueçam de onde vieram" (F3, mãe indígena).

A fala de F3 traduz o dilema vivido pelas famílias indígenas que buscam um caminho de ascensão social ao matricular suas crianças em uma escola urbana, mas que temem que essa escolha resulte no enfraquecimento de sua identidade étnica. Uma das sugestões apontadas pelos entrevistados foi a criação de atividades extracurriculares que envolvam oficinas de dança, pintura corporal, confecção de artesanato e contação de histórias na língua materna.

Ademais, alguns pais relataram a dificuldade de acompanhar o processo educacional dos filhos por não dominarem a língua portuguesa. Isso os conduz a um afastamento gradativo da instituição escolar, haja vista que não se sentem confortáveis para frequentar reuniões pedagógicas e para tirar dúvidas sobre tarefas escolares. Tal distância agrava a sensação de que a escola não acolhe a cultura indígena, e as famílias passam a enxergar o ambiente escolar como estrangeiro e como hostil à forma de vida que praticam.

Os resultados demonstraram dificuldades específicas no processo de alfabetização e de letramento, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores relataram que alguns alunos ingressam na escola com pouco ou nenhum contato prévio com a língua portuguesa escrita, o que impacta a compreensão de suas instruções e a assimilação do conteúdo.

As aulas de alfabetização, que são voltadas para o sistema de escrita português, não costumam contemplar metodologias de transição linguística, por cujo intermédio a língua materna se torna a pedra angular da introdução do sistema de escrita de outra língua. A ausência de intérpretes e de monitores bilíngues agrava o quadro, desmotivando os estudantes e ampliando suas dificuldades de acompanhar as disciplinas. Segundo o professor P4, não indígena, "A gente tenta ensinar português, mas sem

conhecer a língua deles, fica complicado. Às vezes, eu preciso usar gestos, figuras, mas sinto que falta aquela ponte com a língua materna".

Nessa perspectiva, a alfabetização não se limita à decodificação de símbolos; aciona, também, o acesso a significados que conectem a língua portuguesa à vivência dos estudantes Mebêngôkre/Kayapó. Diversos professores reconheceram que, sem um enfoque intercultural adequado, o processo de alfabetização tende a se fragmentar e a se contextualizar.

Adicionalmente, a carência de materiais didáticos dedicados à cultura Mebêngôkre/Kayapó prejudica o tratamento dos conteúdos curriculares. Livros didáticos, de modo geral, não contemplam a realidade cultural indígena, tampouco a dos Mebêngôkre/Kayapó; e não apresentam traduções e explicações de conceitos em língua indígena. Alguns entrevistados pontuaram que tentam produzir seus próprios recursos (cartazes e imagens relacionadas à fauna e à flora locais, por exemplo), mas essas iniciativas são insuficientes diante das demandas diárias de ensino e de aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, a pouca flexibilidade de estratégias avaliativas. Em boa parte dos casos, os estudantes indígenas são submetidos a provas e a critérios de avaliação aplicados aos demais estudantes, o que desconsidera suas bagagens cultural e linguística. Como consequência disso, existe um acúmulo de casos de fracasso escolar, que se refletem em reprovação e em evasão.

A análise dos dados sugere convergência entre a realidade empírica e as reflexões presentes em seções anteriores. A ausência de uma política consolidada de educação intercultural bilíngue (Souza, 2012; Maher, 2007) se evidencia na falta de materiais didáticos e de formação adequada para professores, especialmente para os não indígenas. Essa lacuna influencia, diretamente, a forma como o currículo escolar é desenvolvido, que, muitas vezes, ignora os saberes tradicionais do povo Mebêngôkre/Kayapó.

Os dados sinalizam em favor do que Bortoni-Ricardo (2005) denomina "invisibilização das vozes locais": ao não legitimar valores socioculturais e práticas linguísticas dos Mebêngôkre/Kayapó, a escola urbana retarda a construção de um ambiente inclusivo. Nesse sentido, as entrevistas com pais e com professores afimam a necessidade de uma gestão escolar mais democrática, de modo que lideranças indígenas tenham voz ativa na formulação de propostas pedagógicas.

Mesmo com o marco legal proporcionado pela Constituição Federal de 1988, a autonomia curricular das comunidades é restrita, minimizando o número de atividades que promovam o fortalecimento da identidade indígena (D'angelis; Veiga, 2000). Professores indígenas entrevistados confirmam que, embora dominem a língua e partilhem a cultura Mebêngôkre/Kayapó, encontram pouco espaço para aplicar esse conhecimento na sala de aula.

Notamos, ao mesmo tempo, que os problemas enfrentados por estudantes Mebêngôkre/Kayapó não se circunscrevem ao aspecto linguístico; estendem-se, igualmente, a elementos culturais e

identitários, como o receio das famílias de uma possível perda de valores e de práticas tradicionais. A constatação se alinha com as perspectivas de Kleiman (2005) e de Street (2014), que defendem a ancoragem da alfabetização em um contexto que seja significativo culturalmente e socialmente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam a trama intrincada de elementos que corresponde à educação escolar de estudantes indígenas Mebêngôkre/Kayapó no contexto urbano do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará; particularmente, no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon. A presença crescente de estudantes indígenas na escola, motivada por busca de melhores condições de vida e de saúde e por melhores oportunidades de trabalho, escancara a urgência de se estabelecerem políticas e práticas pedagógicas que sejam, simultaneamente, inclusivas e respeitosas no que tange à identidade linguística e sociocultural dos estudantes.

Confirmamos a importância de uma educação intercultural bilíngue, com ênfase em práticas que considerem a língua materna como ponto de partida dos processos de alfabetização e de letramento. No entanto, a realidade demonstra que diversos obstáculos impedem a concretização desses princípios – falta de formação continuada de professores, carência de materiais didáticos contextualizados e ausência de autonomia curricular.

Identificamos que a participação dos pais e da comunidade indígena no cotidiano escolar apoia a legitimação de práticas pedagógicas que valorizem o repertório linguístico e cultural dos Mebêngôkre/Kayapó, embora as famílias enfrentem problemas de comunicação com a escola, muitas vezes por não dominar a língua portuguesa, situação que se exacerba em ambientes escolares pouco receptivos à diversidade.

Concluímos, portanto, que a promoção de uma educação intercultural e bilíngue para os Mebêngôkre/Kayapó de São Félix do Xingu não se limita à boa vontade de professores e de gestores; requer, na verdade, um conjunto de ações que articulem políticas públicas, formação continuada, participação comunitária e produção de materiais didáticos adequados. Somente dessa forma, será possível garantir que os estudantes indígenas obtenham sucesso escolar, sem perder de vista os valores, as tradições e a língua que compõem sua identidade.

ISSN: 2595-1378

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSA FREIRE, J. R. O. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

D'ANGELIS, W.; VEIGA, I. Alfabetização bilíngue: pressupostos teóricos e práticos. In: MOTA, R. A. (Org.). Educação intercultural no Brasil. Brasília: MEC, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The Sage handbook of qualitative research. 5. ed. Los Angeles: Sage, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, S. F. A escola e as vozes indígenas: reflexões sobre a interculturalidade. Revista Educação & Diversidade, v. 3, n. 2, p. 123-140, 2021.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

LUCIANO, G. F. (Org.). Povos indígenas e educação: saberes nativos na escola. São Paulo: Global, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MAHER, T. Bilinguismo e bilíngues. São Paulo: Humanitas, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra: OIT, 1989.

OLIVEIRA, J. P. (Org.). Indigenismo e territorialização. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SALANOVA, A. M. Xikrin do Cateté: uma análise linguística. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SILVA, L. A. Caminhos para a educação indígena. Revista Brasileira de Estudos Interculturais, v. 5, n. 1, p. 45-67, 2021.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
SOUZA, S. L. V. Políticas linguísticas e educação escolar indígena: avanços e desafios. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 1663-1683, 2012.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

UNESCO. Atlas das línguas em perigo no mundo. Brasília: UNESCO, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Porto Alegre: Mediação, 2009.

WEI, L. (Org.). The bilingualism reader. London: Routledge, 2000.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.