

The background of the entire page is a repeating geometric pattern. It consists of interlocking white lines that form a series of nested, zig-zagging shapes, creating a complex, maze-like or labyrinthine effect. The spaces between these lines are filled with a solid red color. The overall appearance is that of a traditional indigenous textile or woven fabric design.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

SELMA AZEVEDO GONÇALVES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE INDÍGENA
GUAJAJARA: A questão do ensino e aprendizagem na Escola
Indígena Firmino**

**MARABÁ
2013**

SELMA AZEVEDO GONÇALVES

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE INDÍGENA GUAJAJARA: A questão do ensino e aprendizagem na Escola Indígena Firmino

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Marabá, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Me. Lucivaldo Silva da Costa

Coorientadora: Prof. Dr. Eneida Corrêa de Assis

MARABÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação –na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)

Gonçalves, Selma Azevedo.

Educação Escolar na comunidade indígena Guajajara: a questão do ensino aprendizagem na escola indígena Firmino/Gonçalves Selma Azevedo; Orientador, Lucivaldo Silva da Costa. – 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, 2013.

1. Índios - Educação. 2. Educação indígena. 3. Índios Guajajara – Marabá, (PA). I. Título.

DD - 22 ed.: 371.829

SELMA AZEVEDO GONÇALVES

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE INDÍGENA GUAJAJARA: A questão do Ensino e aprendizagem na Escola Indígena Firmino

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Marabá, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Defesa pública em:

Marabá- PA, 08 de Novembro de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Me. Lucivaldo Silva da Costa

Orientador
UFPA- Campus Universitário de Marabá

Prof^a. Dra. Eliane Pereira Machado Soares

Membro Interno
UFPA- Campus Universitário de Marabá

Prof. Me. Maxwell Gomes Miranda

Membro Externo
Universidade Federal do Mato Grosso

Conceito:Excelente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus Pai, o meu grande iluminador;
Ao povo Guajajara que me recebeu, acolheu durante essa pesquisa.

AGRADECIMENTO

Um trabalho que aparenta ter uma só autoria é feito por muitas mãos, posso até dizer por muitos cérebros. Neste sentido, é uma produção coletiva que deve ser lembrada como tal. Daí agradecer é imprescindível para não esquecer que até o mais singular dos dispensamentos, sempre foi plural.

Desta maneira, agradeço ao meu orientador, Prof. Lucivaldo Silva da Costa, que gentilmente aceitou me orientar. À Prof^a Eneida Correa de Assis, minha admirável e desbravadora coorientadora, que foi muito além de uma orientação, e mesmo diante de tantas responsabilidades e percalços, sempre atenciosamente me atendeu.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação, por terem sido cúmplices desta tarefa, inclusive tolerando meus questionamentos e intolerância em diversas ocasiões.

Agradeço às colegas de turma, Antonélia Cunha da Silva (minha meio irmã que também me acolheu em sua casa) e Renilda Moraes de Carvalho por terem ouvido, discutido, discordado e respeitado minhas opiniões.

Estes anos que passei no curso de Licenciatura em Pedagogia foram cheios de mudanças, inclusive de cidade, de casa e de trabalho. Devo, portanto, agradecer aos colegas que sempre entenderam minha demora em retornar, que me acolheram muito bem e garantiram minha tranquilidade para concluir o curso.

Agradeço aos meus familiares, que ficaram torcendo, mesmo à distância, para que as coisas saíssem como planejadas. Meus avós que sempre abençoaram meu tempo de estudo aqui e que sempre choravam em minha partida, mas sorriam a cada retorno que fiz. À minha mãe que sempre acreditou em meu potencial e mesmo que de longe cuidou de mim. Às minhas amadas tias-mãe Graça e Lúcia Azevedo que estiveram juntas comigo nesse desafio.

Ao meu irmão, Clenilson Azevedo (Kaká), que me ajudou e tem me ajudado durante esse tempo, minha irmã Silvane e Celestino que sei que mesmo calados festejam cada nova conquista de sua mana (irmã mais velha).

Por fim, agradeço ao meu Deus, quem mereceria um capítulo especial se este não fosse um trabalho sobre os *Guajajara*. Pela paz que medeu, pelo seu amor que me protege e me fortalece.

Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
o índio teria despido
o português !

Oswald de Andrade

RESUMO

A história da educação escolar indígena por muito tempo foi marcada pela negação da identidade, violação de suas culturas e pelo extermínio etnolinguístico, na tentativa de transformar os indígenas em alguém diferente do que eram. Esta postura se estendeu até 1988 com a Constituição Federal, que estabeleceu o reconhecimento de suas organizações sociais, de seus costumes, de suas línguas, crenças e tradições. Portanto, este trabalho descreve especificamente a situação/processo do ensino e aprendizagem na Escola Indígena Firmino na comunidade indígena Guajajara da aldeia Betel na cidade de Arame. Para tanto, utilizo a etnografia como metodologia, com abordagem qualitativa. Os dados são resultados de observações na sala de aula e entrevistas semi-estruturadas, nas quais encontrei um grupo de variáveis como local da escola, número de salas de aula, número de professores, falta de conhecimento por parte dos docentes a respeito da língua e da cultura Tenetehara, inexistência de treinamento linguístico e antropológico fornecido aos professores, falta de material didático adequado e a demora na contratação dos docentes. No final da pesquisa surgiram outras questões originadas dessa discussão, tais ocorrências merecem investigações mais profundas, e constituem sugestões para trabalhos futuros.

Palavras chave: educação escolar indígena, educação indígena, ensino e aprendizagem, Povo Guajajara.

ABSTRACT

The history of indigenous education has long been marked by denial of identity, violation of their cultures and the extermination ethnolinguistic, in an attempt to turn the natives into someone different than they were. This attitude lasted until 1988 with the Federal Constitution, which established the recognition of their social organizations, their customs, their languages, beliefs and traditions. Therefore, this paper specifically describes the situation / process of teaching and learning in Indigenous School GuajajaraFirmino in the indigenous community of the village in the town of Bethel Wire. Therefore, I use ethnography as a methodology with a qualitative approach. The data are results of observations in the classroom and semi-structured interviews, in which I found a group of variables such as location of the school, number of classrooms, number of teachers, lack of knowledge by teachers on language and Tenetehara culture, lack of linguistic and anthropological training provided to teachers, lack of suitable teaching material and the delay in hiring of teachers. At the end of the research emerged other issues arising from this discussion, such occurrences deserve further investigation, and provide suggestions for future work.

Key words: indigenous education, indigenous education, teaching and learning, People Guajajara.

LISTA DE SIGLAS

CF: CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

FNDE: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FUNAI: FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

FUNDEB: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

EB: EDUCAÇÃO BILÍNGUE

EBI: EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ONG: ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL

PNAE: PROGRAMA NACIONAL ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

PNATE: PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE ESCOLAR

SAPE: SISTEMA DE ASSISTÊNCIA A PROGRAMAS E PROJETOS
EDUCACIONAIS

SEDUC-MA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

SECAD: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E
DIVERSIDADE

SIL: SUMER INSTITUTE OF LINGUISTIC

SPI: SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO

SUPEIND: SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

SUPENDE: SUPERINTENDÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADE
EDUCACIONAIS.

TI: TERRA INDÍGENA

URE: UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	16
1.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	16
1.1.1 Definindo a educação indígena e a educação escolar indígena	16
1.1.2 A educação escolar indígena e a legislação.....	21
1.2 AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	23
1.2. 1 Educação comunitária	23
1.2.2 Educação intercultural.....	23
1. 2.3 Educação bilíngue.....	25
1. 2.4 Educação diferenciada e específica.....	27
1.3 O ENSINO/APRENDIZAGEMNA ÓTICA GLOBAL	28
CAPITULO 2 – O POVO GUAJAJARA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	36
2.1 OS GUAJAJARA	36
2.1.1 Características do povo	36
2.1.2 Breve histórico de contato	40
2.2 A ESCOLA INDÍGENA FIRMINO	43
2.2.1 Aspecto Infraestrutural	43
2.2.2 Aspectos pedagógicos.....	56
2.2.3 Os alunos	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	69
APENDICE.....	70
1. Roteiro de entrevistas	71
2. Roteiro de observação.....	75
ANEXOS.....	76
1. Lista de matrículas dos alunos.....	76
2. Fotos do povo Guajajara.....	79

INTRODUÇÃO

A educação escolar está presente entre os indígenas brasileiros desde o século XVI, estando pautada na catequização, civilização e integração desses povos à sociedade nacional. Sua história foi marcada pela negação da identidade, violação de suas culturas e pelo extermínio sociolinguístico, na tentativa de transformá-los em alguém diferente do que eram. Nesse contexto, a escola serviu de instrumento de imposição de valores alheios aos dos povos indígenas e negação de identidades e culturas diferenciadas (CNE 14/99, p. 9).

Esta postura, com respeito aos indígenas, estendeu-se, do ponto de vista legal até 1988 com a Constituição Federal, que estabeleceu, através do artigo 231, o reconhecimento de sua organização social, de seus costumes, de suas línguas, crenças e tradições, bem como, os direitos sobre as terras que originalmente ocupam. Em 1991, o Ministério da Educação assumiu a educação após o decreto presidencial 26/91 e criou políticas educacionais para os indígenas, as quais asseguram o direito a uma educação diferenciada e de qualidade sem que eles precisem negar suas especificidades culturais e identidades, atendendo os preceitos estabelecidos pela Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

A LDB 9.394/96 estabeleceu enfaticamente a diferenciação entre as escolas indígenas e as demais escolas do sistema, considerando a diversidade cultural, a língua materna e a interculturalidade. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI é um parâmetro que deve ser consultado, estudado e avaliado todas as vezes que se pensar em implementação da educação escolar indígena. A obra visa nortear uma educação indígena específica diferenciada e intercultural. Com respeito às disciplinas, são apresentadas ideias básicas e sugestões de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar para todos os ciclos das escolas indígenas do Ensino Fundamental. Esse documento deveria auxiliar o trabalho diário das Secretarias e dos professores indígena e não indígena na comunidade, o que infelizmente não ocorre na maioria das escolas indígenas.

Houve avanços significativos no que se refere à legislação que regula e assegura os direitos educacionais dos povos indígenas. As leis são bastante favoráveis quanto ao reconhecimento das necessidades de uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, porém há enormes conflitos

contradições na aplicabilidade dessas bases conceituais. Há um distanciamento entre o que seria o ideal e o que é o real e que precisa ser superado.

Esta monografia discute o processo de ensino e aprendizagem na comunidade indígena Guajajara especificamente da aldeia Betel na cidade de Arame – MA. As crianças são falantes da língua Guajajara e tem pouca proficiência em língua portuguesa, o que não possibilita uma conversação fluente mesmo para uma criança de seis ou sete anos de idade. Além disso, essa escola funciona sob a forma de classe multisseriada. Reúne crianças de diferentes faixas etárias, interesses e, nela, o professor deve trabalhar com diferentes conteúdos, o que pode prejudicar o processo de aprendizado do aluno e o trabalho do próprio professor.

Diante disso, o presente trabalho discute a *situação*, termo que tomo emprestado de Cardoso de Oliveira (1972, p. 20), quando considera os estudos de situação interétnica que envolve relações de caráter simétrico e assimétrico, nas quais um conjunto de problemas é definido como “uma situação”. Neste caso, a situação de ensino e aprendizagem apresenta um grupo de variáveis como local da escola, número de salas de aula, número de professores, falta de formação adequada e continuada para os professores, falta de material didático adequado, a demora na contratação dos docentes e o atraso no pagamento do salário do professor. Para tanto, o objetivo central deste trabalho é apresentar uma etnografia do cotidiano escolar dos alunos e professores da Escola Indígena Firmino, realizado através dos seguintes passos: a) Revisão bibliográfica sobre o tema Ensino e Aprendizagem; sobre o Povo Guajajara; e sobre Educação Escolar Indígena; b) Identificação dos elementos norteadores da escolarização da comunidade; c) Identificação dos conteúdos de ensino da escola e dos materiais e métodos utilizados pelos professores; d) Caracterização das dificuldades dos professores e alunos.

O caminho que me conduziu à escolha do lócus de pesquisa partiu de uma pesquisa exploratória nas escolas da comunidade indígena Guajajara da região da cidade de Arame, com o objetivo de verificar nas escolas pesquisadas a qualidade do ensino ofertado pela SEDUC. Na pesquisa exploratória deparei com pessoas comuns, vestidas como eu, morando sim ainda em casas de taipa cobertas com palha de folha de babaçu, alguns deles falando a minha, a nossa língua. Vieram ao meu encontro na crença de que nossa aproximação amenizasse os entraves

presentes na escola; que um prédio escolar fosse construído e algo fosse feito para melhorar o desempenho escolar das crianças.

Documentos não faltam que asseguram aos indígenas uma educação escolar de qualidade que valorizem os saberes culturais do povo. A escola precisa suprir as necessidades dessas comunidades, não apenas trazer novos símbolos, signos, conceitos e valores de mundo.

Nesse contexto, surgiu a escolha do tema, a partir do encontro com uma “*situação*” com vários problemas na escola da aldeia Betel. O provável local de trabalho transformou-se em o lócus de pesquisa. A realidade vista na Escola Indígena Firmino justificou a pesquisa, sendo seu foco central o processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Indígena Firmino, pertence ao povo Guajajara localizado próximo à cidade de Arame no estado do Maranhão. Os Guajajara é um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Eles se autodenominam Tenetehara “*donos do cocar*”, que inclui também os Tembé e os Guajá. Chamam sua língua de Ze’egete; a usam como a primeira língua e o português, como segunda língua. A história do povo Guajajara tem cerca de 380 anos de contato, marcada tanto por aproximações com os brancos como por recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias. Apesar de já possuírem contato com a educação escolar, a pesquisa na escola Firmino Guajajara limita-se aos últimos dois anos entre os meses de outubro de 2011 a Junho de 2013.

A pesquisa foi feita mediante uma abordagem de cunho qualitativo, pois segundo Minayo (2002, p.21-22) “ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Para tanto, foi desenvolvida a pesquisa etnográfica aplicada à educação, pois segundo Marly André (2009, p. 28) , ela tem como foco a descrição das práticas, hábitos, valores, linguagens, significados de um grupo social, e a preocupação central na educação é o processo educativo, que permite a observação dos fenômenos das vivências de forma sistemática e permanente.

Como técnica de pesquisa foi usada a observação participante por partir do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, (ANDRÉ,2009, p.28). Segundo Minayo(2012, p.70), entende-se por

observação participante “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. O observador fica em relação direta com seus interlocutores, com a finalidade de colher os dados e compreender o contexto da pesquisa.

Ao longo da pesquisa realizada durante os meses de Setembro/2012 a Junho/2013, foram realizadas cinco entrevistas com a finalidade de “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”, pois segundo Marly André (2009, p.28) elas nos permite atingir essa finalidade. As entrevistas foram semiestruturadas que, segundo Minayo (idem,62) ela combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Como forma de sintetizar as observações foram produzidos dois Relatórios sobre os temas o povo Guajajara e a Escola Indígena Firmino, bem como foram captadas imagens fotográficas sobre o tema o retrato da escola. Apesar do interesse em realizar um registro visual maior sobre os acontecimentos de campo nem tudo pode ser registrado, muita coisa do cotidiano da escola ficou apenas na observação, para evitar percalços futuros.

O presente trabalho apresenta uma Introdução, dois capítulos, dos quais, o primeiro reflete sobre a educação escolar indígena e o segundo, sobre o povo Guajajara e a educação escolar, as considerações finais, a bibliografia e os anexos.

No primeiro capítulo, apresento a distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena por considerar fundamental essa compreensão. Faço um apanhado sobre a legislação que dá amparo legal à educação escolar indígena bem como ao trabalho com as características conforme a CF/88 e RCNEI a definem. Apresento também conceitos sobre o ensino e a aprendizagem a partir de Libâneo (1994), Luckesi (2005), Haydt (1997) e Paulo Freire (2005).

No segundo capítulo, trago uma síntese sobre as características do povo Guajajara e um breve histórico de seu contato com os não índios. Apresento uma descrição da escola, da professora e sua prática dentro e fora da sala de aula e por fim faço descrição da turma observada. Os dados resultantes das observações e entrevistas serão apresentados de forma descritiva, fotos, gráficos e quadros.

Contudo, o que se pretende neste trabalho não é encontrar equívocos ou estabelecer o certo ou errado, mas revelar a realidade para que providências sejam tomadas, a fim de se propor possibilidades e condições favoráveis à aprendizagem dos alunos da Escola Indígena Firmino.

CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1. 1EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.1.1 Definindo educação indígena e educação escolar indígena

Tendo como base o Conselho Nacional de Educação, precisamos distinguir dois termos: Educação indígena e Educação escolar indígena.

A educação indígena é o processo pelo qual os membros de cada sociedade internalizam o modo próprio e particular de garantir sua sobrevivência¹. A cultura indígena é aprendida e ensinada pela socialização integrante. Não podemos negar que o processo de colonização vivido pelos indígenas no Brasil foi amplamente marcado por situações de violência física e violação à sua cultura, que resultou no desaparecimento de inúmeras etnias, o que nos possibilita pensar que mesmo diante da trágica prática colonizadora nos mais de 500 anos, os povos indígenas resistem permanecendo até os tempos atuais com sua diversidade nas formas de vida, tecida na trajetória de cada grupo como mostra o trecho abaixo:

Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários a construção de indivíduos plenos nestas sociedades. (BRASIL, CNE/CEB nº3, 1999).

Esse processo é vivido conjuntamente pelos membros de cada grupo em que a inexistência de uma instituição de ensino permite que indivíduo seja um professor (a). Todo esse processo de transmissão/apreensão do saber autóctone acontece durante o desenrolar de um trabalho, de uma atividade, de um ritual, da narrativa de uma história, dentre outros contextos de interação sociocultural. Nesse sentido Meliá (1981, p.10) ratifica: “Educa-se pela vida, aprende-se vivendo, participando”.

A educação indígena atinge igualmente a todos, atuando sobre os indivíduos de forma a conservar sua cultura e os saberes são acessíveis a todos. Por isso, a

¹Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer nº 14, aprovado em setembro de 1999.

cultura indígena está mais próxima da noção de educação, enquanto processo global (MELIÁ, 1979, p. 10).

Segundo Freire (2004, p. 407), três valores norteavam a educação indígena antes da chegada dos colonizadores: 1) os valores da tradição oral: os saberes da sociedade eram capazes de orientar suas ações e decisões; 2) o valor da ação: os adultos envolviam crianças e adolescentes em suas atividades - é o aprender fazendo; e finalmente, 3) o valor do exemplo: dado pelas pessoas adultas mais velhas cujo comportamento tinha de refletir o conteúdo prático das tradições e o sentido modelar do legado dos antepassados.

Logo, Fernandes (1989) e Meliá (1979) resumem a educação indígena dizendo que: a) esses povos assumem responsabilidade pela educação de forma coletiva possuindo seus espaços e tempos educativos próprios, nos quais estão o indivíduo, a família e a comunidade; b) essa educação acontece em processos ao longo da vida, nos quais a pessoa está sempre aprendendo; c) ela é viva e exemplar, aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. Esses autores também afirmam que o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva e para que as novas gerações as aprendam, elas são estimuladas a participar, inseridas em grupos, assumindo responsabilidades, realizando trabalhos e participando das ações cotidianas. Nessa mesma perspectiva, Bonin (2012, p.33) afirma que:

Para falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho. A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar. E como essa instituição está inserida num modelo de sociedade capitalista, ela produz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores que são próprios deste modo de produção.

Em contrapartida, há a educação escolar indígena que, em sua proposta de colonização, contribuiu para a dizimação física e, em alguns casos, cultural dos

povos indígenas, devido aos ideais de imposição e dominação dos colonizadores. Nesse contexto, a escola entrou como um instrumento de imposição de valores alheios aos dos grupos indígenas, negando suas identidades e diferenças culturais (CNE, 14/99, p. 9).

Segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE, no Brasília educação escolar indígena apresentou-se em três momentos distintos. O primeiro momento ocorre no período colonial marcado pela chegada dos jesuítas ao território brasileiro em Março de 1549. Pode-se reconhecer esse momento como o período mais extenso, pois estendeu-se até o ano de 1759. Logo após a chegada dos Jesuítas (Companhia de Jesus) ao território brasileiro, edificaram a primeira escola elementar em Salvador.

A escola colonial surge como um instrumento de catequização que tinha como um de seus objetivos “educar os indígenas para a civilização”. Não havia uma formação específica para que um padre se tornar-se professor. “Bastava ler e escrever”, mas principalmente conhecer as Sagradas Escrituras, já que a escola era quase um sinônimo de sacristia e estudar significava se tornar um bom cristão. Além de orientá-los ao trabalho agrícola, garantindo aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

Os Jesuítas organizaram aldeamentos para afastar os indígenas dos interesses dos colonizadores e criaram as missões. Porém, essas missões e aldeamentos contribuíram terminantemente para facilitar a captura de várias populações pelos colonos, que conseguiam, na maioria das vezes, capturar aldeias inteiras. Isso significou, em alguns casos, a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo² pondo em xeque a veracidade de suas instituições milenares.

O segundo momento da educação escolar indígena dar-se em 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Através dessa instituição, o Estado assume a tutela e a proteção dos índios. Em cada reserva indígena foi implantado um posto da SPI para impor o modelo ideológico do Estado, isto é, o modelo integrador, assimilativo, cujo objetivo era incorporar os indígenas à sociedade

² Xamanismo é algo que não se reduz a uma só definição ou explicação. Religião, crença ritual sistema de pensamento, ontologia, configuração de mundo: tais são algumas categorias polêmicas que surgem à mente quando se trata de fazer uma breve apresentação do assunto. Extraído do site do ISA: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/xamanismo>.

nacional afim de que, eles abandonassem suas práticas socioculturais milenares e desaparecerem enquanto povos originários. Muitas ordens religiosas permaneceram entre os povos indígenas no século XX. Mesmo com a presença do Estado, em muitos casos, selaram-se acordos com o governo republicano possibilitando a permanência dessas ordens na educação escolar indígena, embora com outros parâmetros de atuação.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI – em substituição ao SPI, devido à arbitrariedade dos funcionários deste órgão, o que causou uma crise chegando a sua extinção pela Lei nº 5.371 em 05 de Dezembro de 1967. A mudança do órgão tutelar foi apenas na nomenclatura, pois as políticas de assistência permaneceram (FERNANDES, 2010, p. 75). A educação escolar indígena continuava promovendo a aculturação baseada na integração dos indígenas à sociedade nacional.

Segundo Fernandes (Op. cit.), a política indigenista tinha por objetivo negar a identidade dos mesmos para transformá-los gradativamente em trabalhadores nacionais. Souza Filho (2008, p. 98) define a legislação indigenista do século XIX como sendo:

“[...] tão fantásticamente cruel que se dá o apelido de protetora, mas não consegue esconder totalmente que foi construída com extremo cuidado, formando um véu de trama apertada, onde cada linha, cada ponto, cada nó é construído por uma afirmação e muitos silêncios, fazendo com que o conjunto filtre a luz de tal modo que a tênue claridade que a perpassa apenas revele o estranho idioma no qual compaixão se traduz por morte.”

Os métodos e as técnicas educacionais adotados naquele momento tinham por finalidade manter o controle total e promover paulatinamente a homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. Em Fernandes (*ibid*,p.76) encontramos a informação de que as professoras eram na maioria dos casos as esposas dos chefes de posto. Não havia diferenciação entre as escolas dos postos e as escolas rurais pela sua precariedade no método de ensino e pela falta de formação dos professores. O ensino priorizava a formação de produtores rurais voltados ao mercado rural. Como resultado daquele modelo de ensino/aprendizagem, as crianças indígenas tinham baixo aproveitamento nas aulas, já que tratava de um modelo totalmente alheio e descontextualizado de suas práticas cotidianas.

Fernandes (2010, p. 76) ainda ressalta que, em 1970, a FUNAI trouxe pequenas mudanças nas práticas escolares nas quais destaca a atuação do *Summer Institute of Linguistics* – SIL³, hoje Associação Internacional de linguística. Baseado no convênio feito com o Estado brasileiro, levou para as áreas indígenas linguistas estrangeiros, muitos deles ligados às missões religiosas para implantar a escrita ortográfica na língua desses povos e empreender treinamento de monitores indígenas. De acordo com D'Angelis (2012), foram disseminadas escolas nas aldeias Brasil à fora e implementaram-se os primeiros programas chamados de “educação bilíngue” e criou-se o cargo de monitor indígena. Conseqüentemente, reforçaram-se as iniciativas missionárias (de todos os matizes) que, igualmente, difundiram ensino escolar nas aldeias.

Enfim, o terceiro momento se inicia quando a responsabilidade pela educação escolar indígena é transferida para o Ministério da Educação – MEC, isso no ano de 1991. Com o Decreto Presidencial 26/91, retira-se da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir os processos da educação escolar. Naquele momento, através da portaria interministerial nº559/91, o MEC assume, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, a responsabilidade pela educação escolar indígena.

A partir de então, paradigmas são quebrados, a concepção de educação escolar indígena muda do caráter integracionista para o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística desses povos. Diante disso, pode-se observar que a mudança do SPI para FUNAI desencadeou uma nova concepção de ensino/aprendizagem nas escolas indígenas como a formação de monitores indígenas, o ensino na língua materna, a elaboração de material didático.

³ A SIL chegou ao Brasil em 1957 em convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro com a proposta de realizar um estudo das línguas indígenas do país (BARROS, 1994). Chegou a trabalhar com 62 línguas de diferentes idiomas indígenas. Além de contribuir com desenvolvimento da própria disciplina de linguística nos centros acadêmicos brasileiros, alguns linguistas atuaram com professores em diversas universidades nacionais como John Taylor, Loraine Bridgeman Carl Harrison. A SIL manteve convênio com a UnB, UNICAMP por um tempo. Ofereciam cursos em sua sede, produziram textos (*Handbook of Amazonian Languages*, gramática Hixkaryana), trabalhos arquivados, livros ou monografias. Outra face significativa da atividade da SIL relaciona-se à linguística aplicada a programas de educação escolar indígena. Ainda hoje essa instituição é a que retém a maior produção de material de alfabetização e leitura em línguas ameríndias no Brasil. Assim, inúmeras pessoas e povos foram beneficiados por esse material (SOUZA, 2013). Porém, a SIL é criticada até hoje pelos linguistas e antropólogos por acreditarem que usaram como desculpa a proposta de educação bilíngue sendo que, a intenção era a tradução da bíblia para os indígenas. Toda história tem os dois lados, o que não podemos negar que eles deixaram sua contribuição para a comunidade linguística.

1.1.2 A educação escolar indígena e sua legislação

Na história do Brasil, durante muito tempo os povos indígenas foram vistos apenas como povos “conquistados e colonizados” e conseqüentemente não lhes atribuíram direitos. Com a Constituição Federal de 1988, o quadro mudou: asseguram-lhes o direito de permanecerem índios, com suas línguas e culturas. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas pelo Estado está expresso na carta magna nos artigos 210 § 2 e artigos 215, 231, 232, pois, “asseguram aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e, os direitos sobre as terras que originalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A CF/88 significou um grande avanço para os indígenas devido à ruptura com a postura integracionista, sendo reconhecidos não mais como categoria e espécie em extinção, mas sim como povos com direito às suas diferenças culturais, à terra, à reprodução física e cultural. Subseqüentes a Constituição vieram várias leis.

Em 1991, as escolas indígenas ainda estavam vinculadas à FUNAI e ao Ministério do Interior, mas com o Decreto Presidencial nº26, passou-se a responsabilidade ao Ministério da Educação, às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, como ressaltam os dois artigos que seguem:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, Decreto 26/91).

Posteriormente, segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), desencadeia-se um forte movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio da criação de leis, setores específicos para a gestão da modalidade escolar. Assim, considera-se relevante apresentar alguns desses avanços.

Em 1991, através da Portaria Interministerial 559/91, estabelecem-se condições para a regulamentação das “Escolas indígenas” e a criação de núcleos de educação indígenas – NEIs. Definindo-se como prioridade a formação contínua de professores indígenas, estabelecendo condições para que as escolas indígenas

fossem reconhecidas no que tange aos calendários, metodologias, materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Em 1993 o MEC, através da Portaria Interministerial nº 559/93, estabelece as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” que são comuns as diretrizes do Decreto Presidencial nº559/91, mais os princípios organizadores da prática pedagógica, que são: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, nos artigos, 26,32 78 e 79, estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro. O artigo 32 da LDB estabelece explicitamente que o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem em consonância com o art. 210 da CF/88. Entretanto, a LDB 9394/96 foi além em seus artigos 78 e 79 que determina como dever do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Com tais determinações, fica subentendido que a escola indígena terá um tratamento diferenciado.

Em 1998, para instituir uma educação diferenciada, determinada pela CF88, elabora-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI). Elaborado por representantes indígenas, especialistas da educação, antropólogos, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação o projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas⁴, o RCNEI foi elaborado para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações postas em prática nas salas de aula nas escolas indígenas.

Em Janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) – PNE, com diretrizes e metas para uma década. Nele, está um capítulo destinado especificamente à Educação Escolar Indígena, que entremetas e objetivos, destaca-se a:

universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando

⁴Informações extraídas de BERGAMASCHI, Maria Aparecida, MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang, 2010, p6. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 de Jan de 2013.

autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.(GRUPIONI, SECCHI,GUARANI, 1999, p. 133).

Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena,o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didáticoespecifico, entre outros pontos. Sendo assim, a partir das leis consolidadas, e da política educacional apresentada pela RCNEI que oferece orientações e subsídios para educação escolar indígena que atendam os anseios e interesses da comunidade indígena, espera-se que as escolas indígenas afirmem-se como: intercultural, bilíngüe diferenciadas, específicas e comunitária para atender os estudantes e garantir avanços desses alunos nos ensinos médio e superior. Essas características da escola indígenatratadas no RCNEI serão discutidas no seguinte tópico.

1.2 AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.2.1 Educação Comunitária

A escola se apresenta de forma comunitária, pois seespera que esteja articulada com os projetos de sustentabilidade territorial e cultural, concepções e princípios da comunidade indígena. Dessa forma, tanto a escola quanto seus profissionais devem ser aliados da comunidade trabalhando a partir do diálogo de participação comunitária definindo o modelo de gestão,os objetivos, currículo, calendário escolar, espaços nos quais devem estar em conformidade com as atividades rituais e produtivas do grupo (BRASIL. 2007, p.21).

1.2.2 Educação intercultural

Em reforço à legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, a LDB Lei nº 9.394/96 incentivou o desenvolvimento de uma educação intercultural com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas seu reconhecimento diante das demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Segundo Vera Maria Candau (2012, p. 120), a educação *Intercultural* surge em um contexto de educação formal escolar a qual é caracterizada pela “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas”, isso não somente no Brasil. Neste sentido, “a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternos à sociedade hegemônica” (Idem, p.127).

Candau (2011, p. 22) defende uma perspectiva *intercultural* que “quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais.

O RCNEI, ao tratar das escolas indígenas, reconhece que seus espaços devem ser espaços *interculturais* onde se enfrentam, constroem conhecimentos e estratégias sociais na situação de contato interétnico, sendo conceituadas escolas *fronteras*⁵.

A *interculturalidade* considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (BRASIL, 2007, p. 21)

Na perspectiva da educação intercultural, a escola indígena assume uma tarefa complexa e desafiante de intermediadora na relação com a sociedade majoritária. Por conta disso, o RCNEI orienta que a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural, linguística e promover a comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e históricas e não considerar uma cultura superior a outra; intermediar e estimular o entendimento e o respeito entre sujeitos com identidades étnicas diversificadas.

1.2.3 Educação Bilíngue – EB

⁵Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”, apud (Brasil, 2007, p. 21)

O termo educação bilíngue é utilizado para definir o modelo de escolarização com ênfase na língua e cultura dos povos minoritários. O princípio básico da educação bilíngue é o ensino na língua materna.

Segundo Colett (2011, p. 174) a Educação Bilíngue é vista como uma discussão recente entre educadores e órgãos governamentais no Brasil, mas é foco de debates nos EUA desde o final do século XIX, na tentativa de solucionar a situação precária da educação das comunidades indígenas daquele país. Com projeto assimilacionista, o governo americano teve a Educação Bilíngue Intercultural como um dos seus pilares da educação indígena.

Mesmo com o projeto educativo “intercultural”, queriam como princípios a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas, somente a partir do ano de 1928, após algumas modificações e arranjos, obtiveram avanços. Contudo, a partir da década de 70 com as mudanças políticas mundiais sobre os direitos humanos foi que se efetivou, mas esse modelo de educação já havia chegado ao México, à América Latina e no nosso país.

No Brasil, não é possível falar sobre a educação bilíngue sem se referir à atuação do Summer Institute of Linguistics – SIL⁶. O SIL começou seu trabalho no Brasil em 1956, a convite do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Barros (1993, p.28) nos explica que o convênio estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas e a “escrita”, que se procurava estabelecer para todas elas e para uso da comunidade acadêmica.

Em 1969, o SIL conseguiu o primeiro convênio com a FUNAI, assumindo oficialmente a educação indígena, por meio da formação do centro de treinamento de professores indígenas. Posteriormente, a FUNAI pela Portaria nº 72, tornou obrigatória a educação bilíngue em todo o país, haja vista que as escolas indígenas eram padronizadas como escolas rurais, e com programas de alfabetização em português.

O SIL ofereceu seu programa com o objetivo de fortalecer as línguas indígenas. Em contrato com a FUNAI foi implantado o ensino bilíngue nas escolas indígenas.

⁶No Brasil a sigla SIL mudou para Sociedade Internacional de Linguística, que mudou novamente o rótulo para Associação Internacional de Linguística, SIL – Brasil.

Com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a SIL manteve convênio por quatro vezes: de 31 de julho de 1969 a 30 de julho de 1973; de 29 de outubro de 1973 a 28 de outubro de 1976; de 21 de dezembro de 1983 a 20 de dezembro de 1985; e de 6 de setembro de 1988 a 5 de setembro de 1991, somando um total de 12 anos de contratos efetivos. Em 1977, surgiram acusações de diversas ordens contra esta organização, sem que nada se provasse – mesmo assim a FUNAI ainda celebrou por mais duas vezes convênios com a mesma depois dessa data. (SOUZA, 2006, p.4)

Entretanto, somente com a promulgação da Constituição 1988 que EB foi defendida com clareza como política educacional pública. Após a sua inclusão na Constituição Federal, outros documentos contribuíram para referendar e dar corpo à nova direção na educação indígena. Em 1996 reafirmou aos povos indígenas o direito linguístico pelo artigo 78 da LDB Lei 9.394/96 que diz o seguinte:

O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias..

Os direitos linguísticos dos povos indígenas chamam atenção à realidade sociolingüística da comunidade onde a escola está inserida para que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos na língua materna dos educandos. Isso é chamado de bilinguismo ou multilinguismo na escola indígena, visto que em algumas regiões os indígenas usam em seu dia-a-dia duas ou três línguas principalmente em regiões de fronteira com o Brasil (BRASIL, 2007, p. 21).

Levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolingüística da comunidade e discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e

estudo. Para isso, os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que possam possibilitar a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilingüismo ou multilingüismo praticado na comunidade, e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer e ampliar o uso da própria língua. (Op.cit)

Para Naiditch (2007, p.135) historicamente, a educação bilíngue surge como resultado de um contexto de imigração ou de movimentos políticos de direitos civis, que buscam igualdade a todos os segmentos da sociedade. Contudo, a educação bilíngue nem sempre foi um sucesso. Seu aprimoramento é contínuo e sempre depende de lutas e reivindicações.

1.2.4 Educação diferenciada e específica

Segundo Grupioni (2008, p. 36) foi “na passagem dos anos 80 para os anos 90 que se constrói o discurso da educação indígena diferenciada como direito dos povos indígenas do Brasil”, pois o que predominava até o momento era o discurso de uma educação com perspectiva integracionista ancorados numa legislação que apontava para integração dos índios à comunhão nacional como caminho inexorável de seu desenvolvimento. Com os direitos indígenas consagrados com a promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito dos índios à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta.

A proposta apresenta novo modelo de educação indígena centrado na formação de professores indígenas, no ensino bilíngue voltada à valorização de suas identidades, ao contrário da educação escolar anterior voltado à integração e ao ensino monolíngue em português. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas, e de pessoas que atuam na temática da educação escolar no país configurando o contexto próprio e específico no qual imergirá o discurso da educação diferenciada e específica, Grupioni (Op. cit).

Para Teixeira (1997, p. 143) a palavra diferenciada significa:

[...] reconhecer que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural, significa maior qualidade, uma vez que além de conhecimentos tradicionais de sua cultura, os índios devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena.

Por se tratar de uma escola diferenciada, deve-se trabalhar os valores, saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade. Ela deve garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Para tanto, as atividades curriculares precisam ser contextualizadas e significativas às experiências dos alunos. Novos paradigmas e funções ao ensino escolar devem ser estabelecidos a partir dos interesses particulares da comunidade, para que escola indígena seja reconhecida como diferenciada e específica.

1.3 ENSINO/APRENDIZAGEM NA ÓTICA EDUCACIONAL GLOBAL

Neste momento, torna-se relevante dialogar a respeito do processo de ensino e aprendizagem, que é o foco dessa pesquisa. Para tanto, apresento diversas ideias de autores que realizaram e vem realizando estudos sobre o assunto. Essas ideias servem como embasamento teórico à referida pesquisa, haja vista os estudos ínfimos sobre essa temática no âmbito da educação escolar indígena.

Para iniciarmos o diálogo, começo com José Carlos Libâneo (1994, p. 90), para quem “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não significa apenas uma simples transmissão de conhecimento do professor que ensina para um aluno que aprende”. Pelo contrário, é uma relação recíproca que envolve o papel condutor do professor e a ativa participação do aluno no processo de construção do conhecimento, no qual professor e aluno são sujeitos ativos.

Segundo Libâneo, “o ensino é um processo com finalidade de desenvolver e transformar progressivamente as capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos habilidades e sua aplicação”, e acrescenta dizendo que devemos entender esse processo como:

[...] conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos [...], (LIBÂNEO, 1994, p.79).

Nesse contexto, para Libâneo (Idem, p.89) o ensino “é o meio fundamental do progresso intelectual dos alunos”. Ele entende que o processo de ensino envolve a assimilação de conhecimento juntamente com outras tarefas. 29

O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimento (Op.cit).

Libâneo (Op.cit) nos elucida que o ensino tem três funções que pontua como inseparáveis: a organização dos conteúdos, proporcionando uma relação subjetiva com eles; a orientação nas dificuldades e ajuda para que os alunos conheçam suas possibilidades de aprender; dirigir e controlar suas atividades docentes com o objetivo da aprendizagem.

Com relação a aprendizagem, o autor aborda que “é a assimilação ativa⁷ de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente”, Libâneo (Idem, p. 91). Este mesmo autor complementa ser a aprendizagem a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. Sendo assim, “o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”, (Op. cit).

Em sentido geral, Libâneo (Idem, p. 81) diz que “qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem”. Por isso, distingue a aprendizagem casual - que é sempre espontânea-, da aprendizagem organizada - que é aquela com finalidade específica. Mas, ao tratar da aprendizagem escolar, o autor especifica que ela “é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo”(Idem. p. 86), que influencia fatores afetivos e sociais.

Segundo o autor, a aprendizagem escolar e a assimilação do conhecimento dependem do significado que o conhecimento carrega em relação à experiência social do aluno, pois a aprendizagem tem um vínculo com o meio social.

⁷Entende-se por assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades, o processo de percepção, compreensão, reflexão a aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor, Libâneo(1994, p.83).

O vínculo aprendizagem-meio social traz implicações, também, ao grau de compreensibilidade das matérias em relação às possibilidades reais dos alunos que, efetivamente, são portadores de desvantagens sociais e culturais quanto às exigências escolares. estas não devem ser consideradas negativamente, mas ponto de partida para a atividade docente. Os professores devem estar preparados para buscar procedimentos que ajudem os alunos a enfrentar as suas desvantagens, a adquirirem o desejo e o gosto pelos conhecimentos escolares, a elevar suas expectativas de um futuro melhor para si e sua classe social (Idem, p.88).

Com base na discussão sobre o ensino e a aprendizagem Libâneo explicita que é necessário haver ações recíprocas entre os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. Esses elementos formam uma unidade. Assim, surge o processo que é da didática⁸. Além disso, ressalta que “o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação da didática: o meio sociocultural em que se localiza a escola; as atitudes do professor; os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida; o conhecimento; as habilidades e atitudes dos alunos”, Libâneo (Idem, p. 92).

A partir desse momento, dialogo com Luckesi, para o qual, o processo de ensino e aprendizagem na escola é intencional. Por isso, “o educando se desenvolve quando aprende; e para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional” (LUCKESI, 2005, p. 130).

Assim como Libâneo, Luckesi apresenta duas formas de aprendizagem, a espontânea e informal e a intencional e sistematizada. Sobre a aprendizagem espontânea, elucida: “é significativa para a vida humana, porém, insuficiente para dar conta da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais elaborados”. Sobre a aprendizagem intencional, ressalta que “deve ser ativa e inteligível”, indo além da aprendizagem espontânea, por isso, o sujeito necessita de uma aprendizagem intencional (Idem, p.131), que seja relevante ao cotidiano do aluno.

Para Luckesi (Idem, p.133) a aprendizagem escolar além de ativa, inteligível, é sistemática, logo o ensino precisa ser sistemático.

⁸Didática, disciplina que estuda as tarefas da instrução e do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimento humano (por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, etc.) aqueles conhecimentos e habilidades que devem constituir o saber escolar para fins de ensino (LIBÂNEO, 1994, p.96).

O ensino sistemático é um modo de propor aos alunos conteúdos escolares que são conflituosos com o seu atual nível de desenvolvimento. O ensino traz ao educando alguma coisa nova que o desafia para aprender e avançar. O resultado do ensino sistemático é uma aprendizagem sistemática, o que significa exigir do educando um salto no sentido de apropriar-se de algo novo que se lhe está sendo proposto (IDEM, p. 134).

Quando Luckesi infere que o ensino sistemático propõe conteúdos conflituosos, também ressalta que o conflito é a motriz da aprendizagem. Desse modo, terá que ser planejado sistematicamente e controlado de forma que, possibilite um avanço prazeroso para o educando na aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades e novos hábitos, bem como novas convicções.

Ensinar para Luckesi (Idem, p. 134) “significa criar condições para que o educando efetivamente entenda aquilo que se está querendo que ele aprenda. Para que a aprendizagem se efetue, os conteúdos necessitam ser compreendidos e internalizados”. Nessa perspectiva torna-se necessário verificar antecipadamente a relação do conhecimento cotidiano do aluno com o conteúdo que será aplicado, para que a aprendizagem tenha significado.

Para Luckesi existem quatro elementos a serem levados em consideração no processo de ensino/aprendizagem: assimilação receptiva de conhecimentos e metodologia; exercitação de conhecimentos e visões de mundo; aplicação de conhecimentos e metodologias; inventividade.

Os quatro elementos serão discutidos separadamente por Luckesi (2005):

- A assimilação receptiva de conhecimento e metodologia

É a base para o desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções, que não se desenvolvem no vazio; ao contrário, carecem de conteúdos. O educando nesse contexto é receptivo, porém não passivo (p.137).

Nesse contexto a metodologia está sendo entendida como a concepção segundo a qual a realidade é abordada. Os conteúdos serão atravessados por métodos e tingidos por “visões valorativas” do mundo e da realidade (p.138).

Os julgamentos de personagens, as histórias dos livros de Comunicação expressão, os problemas dos livros didáticos de matemática, todos são elementos de visões valorativas do mundo que perpassam os conteúdos ensinados e que são assimilados pelos alunos (p.139). Por isso, a necessidade de cuidar criticamente

dessas visões de mundo ao trabalhar os conteúdos com os educando no processo de ensino para não limitar sua maneira de compreender a realidade.

- Exercitação dos conhecimentos

É o caminho ativo pelo qual o educando faz sua a cultura recebida (intencionalmente, no caso da escola) tornando-se autônomo, autossuficiente, independente. É a forma pela qual o educando internaliza reprodutivamente os conteúdos e constrói suas capacidades (p. 139).

- Aplicação de conhecimentos

É o terceiro elemento do processo do desenvolvimento do aluno. É chamada pelo autor de atividade mental que nada mais é do que a utilização de conhecimentos adquiridos para a solução de problemas semelhantes àqueles que foram solucionados com o conhecimento recebido e exercitado (p. 140).

- Inventividade

É uma ação criativa que soma a assimilação dos conteúdos socioculturais e a intuição, o *insight*, a espontaneidade, o risco. Ela não se dá no vazio, precisa de um suporte que se compõe de bagagem cultural assimilada anteriormente (p.140).

O autor pontua que na prática não é nítido o limite entre esses elementos, nem possível saber com clareza onde termina a assimilação receptiva e onde inicia a exercitação. Mas, é importante entender que a assimilação ativa dos conhecimentos exige ir além da recepção, pois o processo é dinâmico (Idem, p.141).

Por fim, Luckesi (Idem, p.146) chama a atenção do professor que, sepretende obter resultado satisfatório deve planejar, executar e avaliar a sua prática constantemente para que tenha êxito em sua prática.

Agora apresento Regina Haydt para dialogar sobre o processo ensino e aprendizagem. Para a autora ensino é “uma ação deliberada e organizada. Ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos” (HAYDT, 1997, p. 12). Ainda sobre o ensino enuncia:

O ensino é a transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos, que constituem um patrimônio coletivo da sociedade. Esses conteúdos são selecionados tendo em vista seu

valor formativo e instrumental e sua ligação com a realidade social (Idem, p. 138).

Com relação a aprendizagem assim comunga com Libâneo e Luckesi, entende ser um processo dinâmico, que só ocorre quando o aluno realiza algum tipo de atividade. Ela se dá com a interação que se processa entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir. Quando assim concebo a aprendizagem, suponho que o aluno é participante ativo no processo de construção do conhecimento.

A autora ao refletir sobre os pressupostos do ensino apropria-se da definição exposta por Laeng que enfatiza “o ensino como o objeto da didática”, e a define como a ciência e a arte do ensino. Portanto, explicita que o professor não pode tratar o ensino de maneira fragmentada, sem considerar simultaneamente a aprendizagem do aluno. Para Haydt (Idem, p. 13), ensinar e aprender são como as duas faces de uma mesma moeda.

O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma Didática que tem como princípio básico não a passividade, mas sim a atividade da criança. Por isso, podemos afirmar que a Didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno (Op. cit).

O que percebo em comum entre os autores mencionados é que ambos consideram o processo ensino e aprendizagem como um processo dinâmico e recíproco, para que ocorra o ensino necessariamente deve ocorrer a aprendizagem, do contrário ambos não acontecem.

Partindo dessa colocação a autora pontua que o professor deve planejar o ensino antecipadamente; de maneira organizada e sistematizada em todas as etapas do seu trabalho escolar; definir os objetivos que pretende atingir; indicar os conteúdos a serem desenvolvidos; selecionar os procedimentos que serão utilizados como estratégias de ação; e definir os instrumentos avaliativos para progresso contínuo do aluno.

Para tanto, Haydt (1997) orienta que o planejamento de ensino é uma atividade importante e tem sua função, por sendo um processo ativo e dinâmico, analisa, prevê, seleciona, define, estrutura, organiza. Portanto, planejar é refletir, é

prever, é criar, é agir. No processo de ensino e aprendizagem planejar é fundamental e imprescindível.

Em suma, tenho prazer de finalizar essa discussão com Paulo Freire um notável educador brasileiro com em sua sensibilidade reflete de maneira brilhante o ato de ensinar.

Para Freire, ensinar é mais que um verbo transitivo, é inexistente sem aprender (FREIRE, 2001, p. 25). Ensinar é buscar, indagar, intervir. O ensinar exige conhecimento, e a troca de saberes, portanto, pressupõe-se a presença de indivíduos que trocam experiências. Acrescenta dizendo: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria ou a sua construção” (Idem, p.47). Nesse contexto, o professor deve transmitir o conhecimento proporcionar ao aluno sua compreensão e permitir que um novo sentido seja dado ao conhecimento. Nesse ponto de vista, a proposta é não dar a resposta pronta, mas abrir oportunidades e indagações para emergência de novos conhecimentos.

Ele entende que o espaço escolar deve ter um ambiente favorável à aprendizagem significativa onde o diálogo aconteça sempre na relação professor/aluno valorizado os saberes mútuos. Freire considera que o professor não deve se limitar apenas aos conteúdos, mas, sobretudo a ensinar a pensar. O pensar de maneira adequada que permita o aluno uma posição de sujeitos históricos, que se reconheçam no mundo.

Sobre a verdadeira aprendizagem, de acordo com Freire ela resulta em transformação do sujeito. Os saberes são reconstruídos tanto pelo professor quanto pelos alunos ambos tornam-se autônomos, questionadores e inacabados, sujeitos construtores do processo. Nesse ponto de vista o aluno não é passivo e sim ativo no processo de ensino e aprendizagem professor e aluno são instrumentos dessa nova forma de educar.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2005, p. 26).

Partindo de todas essas definições sobre o que é ensino e aprendizagem é notório que todos os autores entendem que o ensino só existe se houver aprendizagem e vice versa, como dizia o saudoso Paulo Freire ensinar inexistente sem

o aprender. Infelizmente é escassa a literatura a respeito da educação escolar indígena, por isso, a discussão nesse tópico se deu em uma abrangência global, porém levanto os questionamentos: Como trabalhar o ensino e aprendizagem na escola indígena? A luz do que sugere o RCNEI como fazer esse ensino para que de fato aconteça o aprendizado?

CAPITULO 2. O POVO GUAJAJARA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1 OS GUAJAJARA

2.1.1 Características do povo

Os Guajajara, “*donos do cocar*”, são um dos povos mais numerosos do Brasil. Eles se autodenominam Tenetehar⁹. Falam a língua Guajajara, chamada por eles de “*ze’egete*”, que significa “*a fala boa*”. Sua língua pertence à família tupi-guarani. Esse povo vive em (11) onze Terras Indígenas¹⁰- Tidas(dezesseis) 16 existentes no estado do Maranhão. Essas terras localizam-se no centro do Maranhão às margens dos rios: Pindaré, Mearim, Grajaú, e Zutiwa. São mais 380 anos de contato marcados por submissão, revolta e grandes tragédias¹¹.

No final do século XVIII e início do século XIX, os Guajajara se expandiram para a região do Grajaú e Mearim e, por volta de 1850, uma parte deles migrou para o norte do país e passou a ser chamada de Tembé no estado do Pará.

Suas atuais terras são todas homologadas e registradas. As onze terras habitadas pelos Guajajara são as seguintes:

Terra indígena	Municípios	Extensão(ha)
Araribóia	Amarante, Grajaú, Arame, Santa Luzia	413.288
Bacurizinho	Grajaú	82.432
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú	137.329
Caru	Bom Jardim	172.667
Governador	Amarante	41.644
Krikatí	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	13.198
Morro Branco	Grajaú	49
Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	15.002
Rodeador	Barra do Corda	2.319
Urucu-Juruá	Grajaú	12.697

Fonte: potalmj.gov.br. Acesso em 15 de julho d 2013.

⁹Alguns escrevem Tenetehara, porém os Guajajara aceitam apenas Tenetehar.

¹⁰Extraído do Instituto sócio ambiental.

¹¹A revolta de 1901 contra os missionários capuchinhos teve como resposta a última "guerra contra os índios" na história do Brasil. Conhecida como massacre do Alto alegre.

Segundo os registros do Ministério da Justiça, as terras Araribóia, Bacurizinho e Canabrava abrigam cerca de 85% da população Guajajara, pois as TI são divididas com outros grupos indígenas. Na TI Araribóia onde está a aldeia na qual é o lócus da pesquisa eles dividem com os Guajá. Em algumas delas, são os únicos habitantes indígenas. De acordo com informações dadas pelo indigenista da FUNAI, João Cancio, não há um registro com o número exato dessa população, pois existem Guajaras de saldeiros morando atualmente em cidades e até em outros estados do país. Mas a FUNASA (2010)¹² estima que somam aproximadamente 23.949 indígenas.

De acordo com o ISA, as aldeias não têm nenhuma forma típica: são compridas (ao longo de caminhos), redondas ou quadrangulares. Localizam-se normalmente à beira de rios ou, na falta de cursos d'água, perto de lagoas na mata. Outra característica é sua proximidade de uma estrada que pode ser um fator atraente para vender artesanato, por exemplo. Antigamente, as aldeias eram pequenas e de existência temporária; Atualmente, são permanentes, mas continuam pequenas. Podem ser constituídas por uma única família, mas em alguns casos podem chegar até 400 ou mais moradores. As casas, são construídas no estilo regional camponês, em geral são habitadas por famílias nucleares¹³. Elas costumam manter sua independência e em alguns momentos formam coligações regionais, contudo existem diversas relações de parentesco, matrimoniais e rituais entre as comunidades.

O casamento segundo Zannoni (1999, p.97), é exogâmico, que se dá entre os parceiros de família extensas diferentes. A família extensa¹⁴ é a unidade mais importante. A residência é uxorilocal¹⁵, isto é, o marido vai morar na casa da esposa, junto com o sogro, mas a descendência é patrilinear. Antigamente, essa união era

¹²Informação extraída do site do ISA.

¹³Família nuclear (pai, mãe e filhos).

¹⁴A sociedade de Tenetehar estrutura-se a partir da "família extensa", que é composta por um número de famílias simples unidas entre si por laços de parentesco. Constitui-se pelo casamento realizado entre as filhas do chefe de uma família e parceiros de outras.

¹⁵Por alguns é definida como residência **matrilocal**, residência junto a mãe. No entanto, para melhor definir esse termo e seu oposto, **patrilocal**, residência junto ao pai, sendo que os mesmos não especificam tratar-se do pai ou da mãe do marido ou da mulher; preferem, hoje, os termos **Virilocal**, indicando o casamento em que os esposos se estabelecem perto do grupo de parentesco do marido (qualquer que seja o grupo, patrilinear ou matrilinear); e **Uxorilocal**, se a residência se fixa junto do grupo da mulher.

combinada entre os pais da moça e do rapaz. Hoje, em algumas situações a combinação acontece diretamente entre o rapaz e a moça.

Muitos chefes de família extensa procuram manter o maior número de mulheres junto de si, até adotam as filhas de homens falecidos que costumam chamar de "irmãos". Eles tentam arranjar casamentos para as moças com intuito de adquirir genros, que devem viver um período de um a dois anos juntamente com os sogros, prestando vários tipos de serviço. Quando o chefe de família tem bastante prestígio diante da comunidade, consegue que os genros se fixem definitivamente em sua casa, aumentando, desse modo, o número de colaboradores e co-partidários para formar uma facção na aldeia.

Não existem regras fixas para o estabelecimento da chefia, por ter sofrido mudanças com a política indigenista. Os principais critérios tradicionais para assumir a liderança (qualidades individuais e uma base de co-partidários por consanguinidade e afinidade) ficaram menos importantes, comparados com as exigências de saber lidar com o mundo dos brancos. Isto diz respeito, em primeiro lugar, à capacidade de se relacionar com os órgãos governamentais e tirar vantagens disto para a comunidade local, e a qualidades individuais (conhecimentos do português e talento diplomático, entre outras).

Cada aldeia tem seu próprio cacique ou capitão, mas há aldeias com mais de um por causa das rivalidades entre várias famílias extensas. Alguns caciques tentam estender sua influência às aldeias vizinhas, mas sua autoridade é muito instável e pode ser contestada a qualquer instante pelos concorrentes da própria aldeia. Neste jogo pelo poder, o órgão indigenista costuma intervir para promover seus próprios protegidos, que podem ser personagens fracos, sem base verdadeira nas aldeias. Se a organização social Guajajara é baseada na família extensa, o líder da casa deve mostrar prestígio econômico e político perante suas relações, seus genros ou parentes.

Segundo Zannoni (Idem, p.117), o homem ocupa um lugar de destaque desde o nascimento, pois esse acontecimento é festejado com alegria e consideração por todos. O mesmo não ocorre quando nasce uma menina. Isso provavelmente deve ocorrer por dois motivos: primeiro, o homem é quem exerce o papel de chefe e garante a descendência familiar; segundo, a menina desde cedo enfrenta os trabalhos de casa e da roça.

A tradicional divisão sexual do trabalho hoje em dia não está mais tão bem definida quanto antigamente, restando cada vez menos atividades tipicamente "masculinas", que atualmente apenas são a caça e o preparo da lavoura. As mulheres ainda não conseguiram conquistar a arena política, ficando à margem das reuniões e continuando a influenciar os homens na esfera doméstica.

Neste contexto da relação social do trabalho, surge uma nova dinâmica segundo Mércio Gomes (2002). Surge um novo fator nos modos e nas tarefas de trabalho devido à exigência das novas funções de produção na economia de troca. Hoje, no meio deles, há possibilidades de surgimento de estratificação social. A presença de pajés, chefes da família extensa, bem como líderes guerreiros não oferecem possibilidades de estratificação social. São cargos que se transmitem através da linha de sucessão, adquiridos por homens e por mulheres em menor extensão. A chefia, o cargo de cacique, é passada de pai para filho, ou de tio materno para sobrinho, dentro da família extensa.

O fator a que Gomes (2002) se refere é o aparecimento do trabalho assalariado estável, como por exemplo, funcionários federais, monitores de educação bilíngue, professores, agentes de saúde, trabalhadores braçais, chefes de posto, diretores de associação indígenas. Esse trabalho assalariado pode consolidar diferenças econômicas que resultem em diferenças de classes fazendo surgir, assim, uma nova dinâmica do trabalho que pode também alterar até mesmo a relação de poder.

Atualmente, a lavoura continua sendo a principal atividade de subsistência. Na estação da seca, de maio a novembro é realizada a broca, a derrubada, a queimada, a coivara e a limpeza enquanto de novembro a fevereiro se faz o plantio e a capina. A pesca é uma atividade realizada pelas comunidades localizadas próximas aos rios. Nota-se que em algumas dessas comunidades os rios secam no verão. Nas últimas décadas a caça tornou-se menos produtiva devido à concorrência com os não indígenas (*Karaiw*) e às limitações das áreas.

Os Guajajara deixaram de praticar certos hábitos e costumes tradicionais. Isso se atribui a longa relação com a cultura não indígena; poucos ainda produzem cestarias e tecem redes de dormir para uso doméstico e também paracomercialização. Com os incentivos da FUNAI nos anos 1970, voltaram a produzir plumagem. E nos últimos anos, eles também voltaram a usar pintura corporal por ocasião das festas e rituais.

Grandes rituais estão sendo extintos, celebrados apenas em algumas aldeias. Dentre os rituais ainda celebrados estão: a) a festa do Mel (*zemuishi-ohaw*), realizada em setembro ou outubro; b) a festa do milho (*awashire-wehuhau*)-chamada festa do pajé -, realizava-se todos os anos na época da chuva com o propósito de garantir boa colheita e proteção para o milho de *àzàng*¹⁶, por isso a principal característica dessa festa é a pajelança; e por último c) o rito do moqueado - realizado durante a festa do milho -.Atualmente é realizado em intervalos irregulares. Esse ritual marcava o final da puberdade para moça. Porém tornou-se profano, ficando apenas como resquícios a culinária. Os Guajajara justificam esse abandono alegando a falta de tempo, pois leva meses para o preparo deles, além do esquecimento de muitos cantos xamânicos¹⁷.

Conforme Zannoni (1999 p. 133), o mundo dos Guajajara é sustentado pela relação entre eles e o sobrenatural. Essa relação é mediada pelo pajé que chama e domina os espíritos. Por isso, a figura dele é respeitada, temida e muito importante. Esse complexo mundo religioso dirige suas vidas e atividades. Para eles qualquer enfermidade está relacionada a algum feitiço, enviado por um espírito ou pajé. E ainda, o mito principal deles é dos gêmeos Maíra – ira e Mucura – ira, pois perpassa o mundo mítico. São heróis culturais responsáveis pela criação e transformação do mundo, que inspiram o cotidiano desse povo.

2.1.2 Breve histórico de contato

A história de contato desse povo com os brancos é longa e singular. Segundo os registros do ISA¹⁸, o primeiro contato ocorreu possivelmente em 1615 às margens do rio Pindaré com uma expedição francesa. Os Guajajara foram assolados pela expedição escravagista dos portugueses até os meados do século XVII. Esse quadro sofreu algumas mudanças com as instalações das missões jesuítas (1653 – 1755) que lhes ofereceu certa proteção e segurança, mas, como sabemos, o resultado dessa suposta proteção foi servidão e dependência. Segundo Gomes (2003, p.262),

¹⁶ Espíritos errantes de mortos

¹⁷ O xamanismo é um termo genericamente usado em referência a práticas etnomédicas, mágicas, religiosas (animista, primitiva) e filosóficas (metafísica), envolvendo cura, transe, supostas metamorfoses e contato direto entre corpos e espíritos de outros xamãs, de seres míticos, de animais, dos mortos, etc.

¹⁸ Instituto sócio ambiental.

O regime de servidão vai perdurar até meados do século XVIII, quando o governo de Pombal extingue o poder temporal dos missionários, expulsa os jesuítas, liberta todos os índios e transforma os aldeamentos maiores em vilas e os menores em lugares regidos segundo as normas dos núcleos urbanos portugueses [...].

Os Guajajara recuperaram parte de sua independência reduzindo seu contato com colonizadores. Em meados do século XIX, com uma política indigenista - embora na época ela não articulava qualquer medida de proteção contra abusos-, eles sofreram todo tipo de exploração externa, seja de coletores, seja de remeiros. Às vezes reagiam contra os abusos, mas no geral permaneciam submissos.

Os que optaram ficar nos aldeamentos, que posteriormente se transformaram em vilas¹⁹, aos poucos foram se tornando grupos distintos, confundindo-se com os colonos. Os que decidiram ficar nos cursos do rio Pindaré e seus afluentes passaram por uma expansão e um crescimento demográfico, embora estivessem sido ignorados pelos colonos e, sem apoio algum, foram esquecidos pelos órgãos governamentais. A causa desse esquecimento foi o desenvolvimento econômico com o plantio de arroz e algodão, que dispôs da mão de obra escrava africana, por iniciativa pombalina.

Foi por volta de 1840 que as relações entre Guajajara e não-índigenas ganharam nova forma. Estabeleceram entre eles uma relação de troca. Conforme Gomes (2003), as aldeias foram postas sob os cuidados de diretorias subordinadas parcialmente à diretoria geral de índios do Maranhão. Paralelamente às diretorias, as aldeias foram transformadas em colônias indígenas. As responsabilidades das diretorias e colônias eram não raramente dos missionários capuchinho, conforme relata Castro no trecho a seguir:

A relação que os *Tenteha* estabelecem com os *karaiw*, de fuga e combate parece que, em tempos atuais, assume novo status representativo. Isto é, com as noções sobre território modificados, um novo tempo de embate se configura no horizonte. Não há mais para onde fugir, pois os *karaiw* estão por toda parte. *Índio e Civilizado*, interdependentes na relação estabelecida no tempo e no espaço, assumem novas posturas diante um do outro. A fuga e o combate eram, no fundo, duas faces da mesma verdade: “a indispensabilidade

¹⁹ Aldeamento Maracu transformou-se em vila Maracu e Monção em vila São Francisco Xavier.

dos outros, ou a impensabilidade de um mundo sem Outrem” (Castro apud Almeida, 2012).

Zannoni (1999, p. 172) nos diz que em muitos momentos os Guajajara tiveram que pegar suas armas e defender suas terras. Não falaremos de todos esses momentos, mas vamos apresentar algumas notas a respeito da maior revolta desse povo contra os não índios, “o conflito de alto Alegre”. Em 1896, a missão capuchinha, com o objetivo de “civilizar”, fundou a missão de alto alegre no alto Mearim. Gomes (2003) comenta que essa missão mantinha uma orientação obsoleta para sua época, apesar de contribuir com a educação e a artes. Mas que, internamente, quando ocorria morte de crianças por doenças, os indígenas eram punidos com a privação da liberdade, tendo que ficar em cárcere privado de modo humilhante e penoso.

O chamado “selvagem” foi sempre um brinquedo para o homem civilizado... fonte de emoções fortes na teoria. O selvagem foi sempre chamado para dar foros de autenticidade a essa ou àquela hipótese a priori, tornando-se, conforme o caso, cruel ou nobre, lascivo ou casto, canibalesco ou humanitário – em suma, o que melhor conviesse ao observador ou à teoria²⁰.

O episódio de Alto Alegre ocorreu durante a missa dominical do dia 13 de maio de 1901. Ele teve amplas dimensões cujas repercussões ainda hoje causam uma relação de hostilidade, em muitos casos, de rejeição na relação existente entre os Guajajara e a população regional. Zannoni (Op.cit., p. 175), classifica a revolta como sendo generalizada, pois que não tinha a participação de todas as aldeias, atingiu a todos indistintamente. Não apenas na região de Barra do Corda, mas repercutiu na região de Grajaú, Zutiwa, Pindaré e Gurupi, isto é, em todas as regiões habitadas pelos Guajajara.

Até hoje não se sabe o motivo da revolta. Uns apontam a questão territorial devido a invasões contínuas em suas terras. Outros dizem que poderia ter sido de natureza cultural, pois tiraram meninos e meninas do convívio dos pais e levaram para os internatos. Isso impossibilitava a reprodução social segundo os moldes da cultura, afetava o funcionamento da família extensa e a segurança econômica. Esse

²⁰MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983: 498.

episódio recebeu interpretações diversas²¹, confirmando a contradição do jogo de interesses.

2.2 A ESCOLA INDÍGENA FIRMINO

2.2.1 Aspecto infraestrutural

A Escola Indígena Firmino funciona na aldeia Betel, localizada na Terra Indígena Araribóia, à margem do riozitiwa, cerca de 5 km da cidade de Arame no estado do Maranhão. É uma terra demarcada e homologada, mas, apesar disso, sofreu diversas invasões culminando com a perda de parte de seu território. Segundo o fundador da aldeia Firmino Guajajara, onde atualmente é a cidade de Arame, foi no passado uma aldeia indígena dos Guajajara. Neste ano, a aldeia Betel completa 22 anos de criação e tem uma população de 74 indígenas, os quais pertencem a uma única família (família extensa).

A área destacada no mapa abaixo é a TI Araribóia onde fica localizada a Aldeia Betel. Sua área oficial é de 413.228 hectares. Estão nessa Terra juntamente com os Guajajara os índios Guajá. Cumpre ressaltar que a cidade de Arame está dentro do território Guajajara.

²¹ Versões sobre o acontecimento podem ser conferidos no livro de Olimpio CRUZ (*Cauré Imana: o caciquerebelde*. Brasília: Thesaurus, 1982). O autor foi sertanista e dirigiu o Serviço de Proteção aos Índios – SPI no Maranhão. A antropóloga Elizabeth COELHO (*Territórios em Confronto; a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão*. São Paulo: Hucitec, 2002) faz uma análise do problema da terra envolvendo os Guajajara que aborda o Massare. Cláudio ZANNONI realizou levantamentos extensivos das notícias publicadas no noticiário regional sobre o episódio. (ZANNONI, Cláudio, 1998. O “massacre de Alto Alegre” na imprensa maranhense. In *Geografia, História e Sociologia*. Coleção Prata da Casa, n. 3. São Luís: Ed. Imprensa Universitária, pp. 101-119). As cartas e relatórios dos missionários se encontram em dois arquivos capuchinhos: O Arquivo da Cúria Geral Capuchinha de Madre Rubatto, com sede em Gênova e o Arquivo Provincial dos Capuchinhos Lombardos, em Milão.



Fonte: <http://ti.socioambiental.org/#/pt-br/terras-indigenas/3600>

A comunidade é representada politicamente pelo Cacique José Caboco Guajajara, sogro de Firmino Guajajara, fundador da aldeia. O cacique, em entrevista, revela que por não sabe ler e nem escrever (não alfabetizado), o seu filho mais velho o acompanha nas viagens de reunião e é quem assina os documentos em seu lugar. Esse filho compreende e fala com mais fluência a língua portuguesa.

A Escola Indígena Firminofoifundada em Agosto de 2000, conforme informações dadas em entrevista pelo cacique José Caboco e por Firmino Guajajara (fundador da aldeia). Em Agosto deste ano completou treze anos de funcionamento e continua em processo de regulamentação e autorização. Infelizmente, mesmo com treze anos de funcionamento a SEDUC, ainda não construiu um prédio escolar. Desde o início a comunidade vem cedendo um espaço em suas casas ou construindo uma cabana (sem parede e coberta de palha de babaçu) para que a professora possa ensinar às crianças. Em dois anos eles mudaram de local três vezes devido à deterioração da cabana com os efeitos do tempo.

Em outubro de 2011 as aulas aconteciam em uma cabana sem parede (foto 1 e 2). Quando chovia a aula era interrompida, pois as palhas estavam envelhecidas e não protegia os alunos. Como estavam sem professor no último bimestre do ano de 2011, comecei a lecionar voluntariamente a pedido do cacique, mas foi por apenas 45 dias.



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 1: Escola em Out/2011



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 2: Avaliação do conhecimento da turma

Em 2012 foi contratada uma professora não indígena, que assumiu a turma. Ela permanece até o momento na escola como docente. Mas o local usado como sala de aula foi deteriorado pelos efeitos naturais, então o cacique cedeu um quarto em sua casa. As aulas passaram a ser realizadas nesse local. Meses depois, com as chuvas, uma das paredes caiu (foto4), tornando inviável as ações didáticas nesse local. É comum as paredes das casas caírem, devido a área onde fica a aldeia Betel ter um terreno acidentado e quando a água da chuva escoar, atinge as casas que são de taipa²². Conseqüentemente, com o tempo, as paredes caem.



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 3: Casa do cacique José Caboco



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 4: Sala de aula sem parte da parede/2012

Sensibilizada com a situação, a neta do cacique (Gracilene) cedeu uma sala de sua casa à professora para realizar as aulas. A sala possui uma área de 9 m²

²² Parede de barro com lasca de madeira. Extraído: CALDAS, Aulete. Minidicionário. Contemporâneo da língua portuguesa. 3º edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

onde ficam distribuídos 22 alunos. Esse espaço cedido fica entre o quarto e cozinha da casa. A comunidade não está satisfeita com essa situação, mas se foresperar a construção de uma escola as crianças não estudam.



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 5: Casa da neta do cacique



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 6: O quarto cedido para a escola

A foto 5, mostra o local cedido pela neta do cacique e, se observarmos o terreno, podemos perceber uma área acidentada. Na foto 6, temos uma seta indicando exatamente onde fica localizada a atual sala usada para realização das aulas.

Consternada com a situação de precariedade estrutural presente na escola indígena Firmino, se é que posso afirmar que existe realmente uma escola, procurei o Prof. Mauro Celso Rodrigues dos Santos, técnico administrativo da Unidade Regional de Educação que, a partir de minhas indagações, esclareceu que já foi viabilizada a construção de uma escola. A planta foi já elaborada e o local para levantar o prédio escolar já foi escolhido. Foi aprovada a verba para 74 (setenta e quatro) escolas incluindo construção, ampliação e reformas. Mas o Prof. Mauro Santos explica que o governo não tem estrutura para atuar nessa questão, pois as aldeias se dividem bastante, por exemplo, tem aldeia a 300 metros da outra e não tem como construir uma escola em cada uma delas. Em relação à Escola Indígena Firmino, porém, acrescenta dizendo que ainda falta a liberação da verba, entretanto há a probabilidade de que a escola seja construída até o ano de 2014.

A comunidade tem esperança de que a escola seja construída até o prazo dado pelo técnico. Contudo, o Prof. Mauro Santos modaliza seu discurso se eximindo de qualquer responsabilidade ao ponderar que a construção da escola não depende unicamente de sua vontade, mas exclusivamente da SEDUC-MA. O mesmo declarou em entrevista que fez o levantamento da situação de todas as escolas das aldeias, registrou com fotos, anexou-as ao relatório e as enviou à SEDUC-MA. Providenciou as plantas das escolas e em cada aldeia foi escolhido o local para construção. Assim, ele entende que o trabalho dele foi feito, agora é aguardar as providências por parte da Secretaria de Educação.

O técnico administrativo da Unidade Regional explicita o funcionamento da coordenação da educação indígena. Primeiro, esclarece que a Secretaria da Educação Indígena fica sediada na cidade de São Luís (capital do estado) e, antes de qualquer ação tomada pelas Unidades através da SEDUC, os trâmites percorrem uma hierarquia que envolve vários setores, sendo a organização da seguinte forma:

Organograma de funcionamento administrativo da Educação Escolar:



Elaborado: por Selma Azevedo
Organograma 1: Hierarquia da educação indígena

O coordenador técnico da URE informa que no Estado do Maranhão, a presença indígena é significativa. São aproximadamente 25 mil índios que fazem parte de nove etnias indígenas diferenciadas entre si, tanto cultural quanto linguisticamente. As aldeias indígenas estão localizadas em 18 municípios, circunscritas em cinco Unidades Regionais de Educação (Barra do Corda, Açailândia, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca), nas quais existem Coordenações de Educação Escolar Indígena que se constituem como órgãos executores da Política de Educação Escolar Indígena no Estado.

Essa dinâmica de funcionamento dificulta qualquer medida necessária em relação às escolas indígenas. Os técnicos das URE's teoricamente estão mais próximos deles, mas não têm autonomia para resolver questões urgentes. As decisões perpassam todos os setores acima relacionados, retardando o retorno à escola.

Retornando à “Escola indígena Firmino”, seu patrimônio está constituído em: um quadro negro do tamanho 40x60; dezesseis carteiras - quantidade inferior ao número de alunos -; um armário tipo arquivo, no qual fica guardado o material dos alunos e um freezer que fica na casa do cacique. Não existe nenhum recurso didático para auxiliar nas atividades pedagógicas em sala de aula. Somente o giz, caderno papel, lápis, borracha, lápis de cor que são comprados pela professora para amenizar tanta dificuldade e descaso do poder público. A professora declara que “quando chega algum material da SEDUC, é em quantidade inferior ao número de alunos e isso a deixa em uma situação difícil”. Por isso, para que todos os alunos recebam material, ela compra os materiais que faltam com o dinheiro da sua remuneração”.

A URE recebe a ficha de matrícula contendo o número de alunos, os nomes e ano que estão cursando. Dessa forma, a professora não entende a razão pela qual as quantidades dos materiais são inferiores ao número dos alunos. Em relação a esse assunto, o Professor Mauro Santos reconhece que, de fato, isso é real, mas informa que só trabalha com os recursos que são fornecidos pela SEDUC. Ele diz que sente muito, mas alega não pode fazer aquilo que não está ao seu alcance.

Os relatórios são enviados com fotos anexadas mostrando a realidade de cada escola, mas não depende unicamente de seus esforços.



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 7: A atual sala de aula



Fotografia: Selma Azevedo
Foto 8: A sala de aula

As fotos 7 e 8 revelam-nos problemas: o primeiro, é o tamanho do quadro 40x60 inferior os padrões do MEC. Por isso, raramente é usado. O segundo, são as paredes da sala. É praticamente impossível usar algum tipo de recurso didático nas aulas, por não ter como colar ou pendurar qualquer tipo de material expositivo. Por fim, o terceiro problema é o tamanho da sala de aula. A área de 9 m² torna inviável a realização de qualquer atividade pedagógica que envolva 49 dinâmicas de grupo, recreações e trabalhos manuais. A infraestrutura limita as ações práticas e inviabiliza atividades pedagógicas plausíveis.

Segundo Paulo Freire o espaço escolar deve ser um lugar favorável à aprendizagem no qual o professor não pode se limitar apenas aos conteúdos, mas oferecer aos alunos diversas possibilidades para a sua aprendizagem. Mas como proporcionar tal ambiente se o próprio espaço não oferece ao professor essa condição?

A escola indígena Firmino não possui um Projeto Político Pedagógico – PPP. O técnico da URE nos informou, quando indagado, que o PPP está sendo formulado e deverá ser executado em todas as escolas indígenas que estão sob a jurisdição da URE de Açailândia. Este projeto está sendo construído por representantes dos órgãos: Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Adjunta de Projetos Especiais, Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, Supervisão de Educação Indígena, Unidade Regional de Educação de Imperatriz e Açailândia, Coordenação de Educação Escolar Indígena e representantes indígenas, sendo que os principais sujeitos, as comunidades indígenas, pais e alunos não foram notificados ou ouvidos para tal elaboração.

Assim como não há um PPP, também não há uma grade curricular que norteie o processo de ensino/aprendizagem dos alunos indígenas garantido pela LDB nº9394/96 artigo 78 e 79 que compete à União a responsabilidade de organização da escola indígena, circunstância legal compatível com uns princípios norteadores de ensino escolar nacional, qual seja o do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Sem uma grade curricular que defina de forma clara e precisa, que norteie os fins e objetivos educacionais, a seleção de conteúdos fica sem critérios.

Baseado em Libâneo (1994), o ensino precisa ser planejado, organizado para que se possa alcançar o objetivo. Ele reconhece o ensino como um processo com finalidade de desenvolver progressivamente as capacidades do aluno. Mas, o ensino sem princípios que o norteie dificilmente permitirá um o desenvolvimento do aluno. Observemos o quadro que elaborei para representar a situação da escola:

A ESCOLA INDÍGENA FIRMINO	
Organização Escolar	Resultados
Projeto Político Pedagógico – PPP	Não possui
Referencial Curricular	Não possui
Planejamento	Não realiza
Calendário	Não possui
Recursos didáticos	Não possui

Elaborado por Selma Azevedo

Quadro 1: Observações e resultado as pesquisa sobre a escola

A respeito do calendário da escola, o que foi observado é que ele não existe. Os 200 dias letivos conforme orientados pela LDB não são cumpridos. Este ano as aulas iniciaram no mês de Maio, devido à demora na contratação da professora. O técnico da URE foi até a cidade de Arame no final do mês de Abril para receber os documentos da professora, mas o contrato foi assinado somente no dia 19 de Junho. Para que esse contrato fosse assinado, a professora precisou se deslocar até a cidade de Açailândia sem ajuda de custo para suas passagens. Essa demora na contratação por parte da SEDUC retarda o início das aulas e os alunos são prejudicados.

Segundo o artigo 24 Inciso I da LDB Lei nº 9.393/96, exige-se o cumprimento da carga horária anual mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. No artigo 23 § 2 da mesma lei, encontramos a orientação de que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isso reduzir o número de aulas previstas por lei”. Mas, o que ocorre na Escola indígena Firmino está indo além do que é permitido por lei. E infelizmente esta situação não se restringe apenas à escola lócus, pois, das dezessete escolas da região, apenas uma cumpre os 200 dias letivos. Mas o técnico revela: “nem posso exigir desses professores, pois trabalham meses na maioria das vezes sem receberem salário, sem recurso didático e nem apoio das UREs, como exigir algo deles, se o próprio órgão responsável pela educação não cumpre o seu papel?”.

Para melhor entendimento, o técnico explica que os coordenadores da educação indígena são técnicos que estão nas Unidades Regionais de Ensino – UREs. Teoricamente seriam mais de um em cada unidade para poder dar conta da demanda, mas na URE de Açailândia existe apenas um (o professor Mauro Celso Rodrigues dos Santos). As aldeias de sua jurisdição ficam cerca de 290 km de distância da unidade, que é o caso de Aldeia Betel em Arame. Segundo ele, a distância dificulta a realização das visitas às escolas e acompanhamento técnico aos professores. Com isso, os docentes trabalham sem orientação pedagógica a maior parte do tempo.

As visitas técnico-pedagógicas são agendadas mensalmente e no máximo trimestralmente, mas, por falta de subsídio financeiro e um plano de ação, não acontecem. Devidos a esses motivos, os encontros dos professores indígenas e não indígenas com o Professor Mauro ocorrem apenas duas vezes pelas mesmas razões que impedem que o referido professor visite todas as aldeias.

Cumpramos ressaltar que a relação da URE com as escolas indígenas praticamente não existe, elas estão atreladas às escolas denominadas como *escola-mãe*²³. Essa *escola-mãe* recebe os recursos advindos dos FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que são: PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), Fundo rotativo e do PNAE – Programa nacional de Alimentação Escolar e outros.

²³Escola mãe: é denominada também como escola polo, devido a sua fundação anteceder as escolas anexas, o quantitativo discente e normalmente por sua localização. (Pedagogo entrevistado: Celestino Ferreira Gonçalves Filho).

Infelizmente, as escolas anexas - que é o caso das escolas indígenas-, não são contempladas por esses recursos.

Dentre esses programas, vou destacar apenas o PNAE, que segundo o coordenador na URE, a compra da merenda das escolas indígenas é feita juntamente com um técnico enviado pela SEDUC-MA, com um representante indígena. Esse técnico acompanha a entrega dessa merenda nas escolas.



Fotografia: Selma Azevedo

Foto 9:Carro da merenda e a técnica da SEDUC



Fotografia: Selma Azevedo

Foto 10: Merenda da escola

A merenda, apesar de ser comprada com auxílio de um indígena, segundo me informaram,ela não atende aos hábitos alimentares dos alunos, causando rejeição da comunidade, além de estar chegando com problemas:

- Produtos que os indígenas não comem;
- Produtos com validade vencida;
- Com quantidade inferior ao número de alunos.
- Os produtos relacionados na lista, mas não são todos entregues na escola.

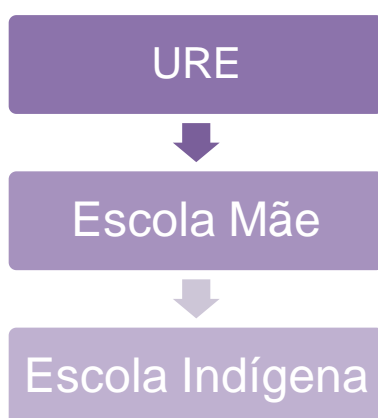
A ansiedade é demais em recebê-la que o cacique e a comunidade não observam esses problemas, acima relatada. Sobre a merenda, faço duas observações: quando ela chega causa mudanças no cotidiano escolar e da aldeia, pois não há aula; a merenda é dividida entre as famílias da comunidade. Isso significa que a merenda não é dada a quem de direito. A confirmação sobre os

problemas com a merenda foram possíveis devido à minha presença na última entrega que ocorreu no dia 19 de junho de 2013. Todo o processo de entrega foi observado e confirmei com a técnica da SEDUC – MA sobre a participação dos indígenas na compra da merenda.

Quando enuncio a distribuição da merenda como fator que altera o cotidiano da escola, é para revelar a condição socioeconômica precária da comunidade. O cacique, ao dividir a merenda, está amenizando temporariamente a necessidade da aldeia. No contexto não indígena, essa atitude é considerada crime de peculato, porém não estou em posição de julgadora, e sim de observadora.

Nessa dinâmica, destaco que a Escola Municipal Fernando de Castro é a *escola mãe*, situada no município de Buriti Cupu a 133 km de distância da cidade de Arame. Conforme informa o professor Mauro, o que determina a escolha do município para atender as escolas das comunidades indígenas é a localização das Unidades Regionais. Portanto, na maioria dos casos, esses municípios ficam distantes das aldeias. Para entendermos a relação das escolas com as UREs, ele explica que ocorre da seguinte maneira:

Organograma relacional da URE com Escola Indígena



Elaborado por Selma Azevedo

Organograma2: A dinâmica da relação URE com as escola indígena

O descaso é tanto que os livros e materiais dos alunos (caderno, lápis, borrachas, etc) que deveriam ser cedidos pela Prefeitura de Buriti Cupu, não são ofertados. O técnico admite que está ciente enquanto URE do fatos, pois os próprios professores reclamam que o material didático usado por eles é cedido pela SEMED

de Arame. O único material que a URE fornece é a cartilha para o ensino da língua, mas os indígenas não a aceitam por apresentar diferença ortográfica, portanto, não é usada pelos professores.

Infelizmente, é comum encontrar escolas indígenas como anexas, sala-extensão ou salas vinculadas a uma escola para o não índio, com o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para que tenham funcionamento administrativo e curricular autônomos. Para que, as escolas indígenas sejam respeitadas, o CNE/CEB nº 3/99 a reconheceu como categoria, a fim de garantir autonomia tanto no que se refere ao Projeto Político Pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do seu cotidiano escolar. Mas o discurso não condiz com a prática tendo em vista que as escolas indígenas estão sendo reféns das escolas mães.

As comunidades indígenas têm o direito assegurado a partir da Constituição de 1988, e por textos legais como o Decreto 26/91 que atribuiu ao MEC a coordenação das ações do processo escolar indígena e a execução pelos estados e municípios. Para que a escolarização deixe o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio Lei 6.000/73 assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural, linguístico e do direito a manutenção. Além disso, pela Portaria 559/91 é estabelecido a regulamentação das “Escolas Indígenas” no que se refere ao calendário escolar, metodologia e matérias adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

Como recurso humano, a escola conta apenas com a Professora Alane Pereira Barreto, que realiza diversas atividades administrativas como: matrículas, boletins, históricos escolares, reunião com os pais e a limpeza da sala de aula. Também realiza trabalho social²⁴. Ao realizar o trabalho administrativo, deve enviar esses documentos para a Unidade Regional em Açailândia onde fica arquivado. Além de fazer o trabalho que não lhe compete, ocorre um problema todos os anos que seria a renovação de contratos dos professores. Isso conseqüentemente retarda o início das aulas. O primeiro semestre deste ano iniciou no dia 02 de Maio devido à

²⁴O trabalho social da professora é levá-los à cidade para: o hospital, tirar documentos, receber dinheiro ou para resolver qualquer problema. Isso tudo em sua moto. Podemos observar que além da responsabilidade em dar aulas e executar outras funções da escola tem que cumprir esse papel de assistente social. É certo que na maioria dos casos não só levar até a cidade, mas acompanha-os até resolver o problema levá-lo de volta a aldeia.

demora na contratação da docente e o segundo semestre até o momento não iniciou pelo fato de a professora não ter recebido o seu salário.

Com relação à contratação dos professores, o processo seletivo é feito pela SEDUC – MA. O técnico da regional apenas o acompanha. A Secretaria é a responsável pela contratação, que ainda precisa ter a “*carta de aceite*” da comunidade, que na maioria dos casos apenas o aceite é dado pelo cacique da aldeia. Já foi cogitada a possibilidade da realização de um concurso para professores, mas o grande problema é a política interna das aldeias que se um professor for nomeado e não for aceito pela comunidade esse professor nomeado terá que ser remanejado. Há casos em que a vaga para professores é leiloada pelo cacique. Quando questionado sobre a contratação do docente, o Prof. Mauro Santos reconhece que a demora na realização e efetivação desses contratos atrasa o início das aulas, mas afirma que não está sob sua competência esse entrave, mas sim, na burocracia institucional.

Sobre o quadro de funcionários da escola, o técnico informa que há um plano de ação no que se refere à contratação de um diretor, um coordenador pedagógico e um zelador e uma merendeira, pois 90% das escolas indígenas estão sob a responsabilidade unicamente do professor e isso conseqüentemente interfere na atuação do docente na sala de aula. Esse plano de contratação de mais agentes tem como objetivo aliviar a sobrecarga do professor (a) das escolas indígenas.

No momento as URE's são as responsáveis em expedir a documentação dos alunos que, na prática, deveria ser arquivada em São Luís, mas ficam na Unidade. Qualquer problema com documentos para transferência, para obtenção de Bolsa Escola é responsabilidade da URE expedir. Porém, é o professor regente da turma que precisa solicitá-la a pedido dos pais dos alunos, o que o obriga a deslocar-se até Arame e fazer o pedido por telefone, e devido a distância a resposta é demorada.

Quase todas as escolas da região estão em processo de regularização e autorização. Em geral, são os técnicos das Unidades os responsáveis pelo encaminhamento dos processos das escolas indígenas. Um fato que pode observar é que a maioria dos técnicos desconhece as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas com os quais trabalham.

2.2.2 Aspectos pedagógicos

A professora da escola Alane Pereira Barreto, é graduanda do curso de Biologia. Trabalhou por dois anos como técnica em enfermagem na aldeia vizinha, constituindo uma relação de convivência e afetividade com a comunidade indígena. E, por ter o curso de magistério convencional, candidatou-se a vaga de professora na escola Firmino da aldeia Betel. Está atuando por dois anos na escola.

A professora não reside na aldeia, reside na cidade de Arame, que fica 4 ou 5 km de distância do seu local de trabalho. Todos os dias, desloca-se até a aldeia para ministrar suas aulas. No período de inverno, porém, a estrada fica lisa e, por ser acidentada, torna-se perigosa, devido à formação de lamaçais. Esse fator impossibilita a manutenção das aulas e, para complicar ainda mais, o atraso de seu salário é constante, pois segundo relata a docente, seu salário fica pendente de dois a quatro meses, atrasando sua chegada até a aldeia.

Segundo informa em entrevista, desde que assumiu a turma, não recebeu qualquer tipo orientação pedagógica. Admite sentir falta de uma formação adequada, mas a carência de curso de capacitação para professores não indígenas impede tal preparo, que no meu ponto de vista, deveria ser ofertada pelos órgãos competentes.

Segundo o técnico Mauro Santos, a formação dos professores deveria estar pautada em quatro níveis, para que esses docentes, em tese, estivessem preparados para atuarem no âmbito escolar indígena:

Níveis da formação de professores	
Nível I	1º ao 5º ano: Teoricamente somente o professor indígena poderia atuar nesses anos iniciais, mas a realidade não é assim. O ensino nesse nível seria na Língua Materna .
Nível II	O magistério convencional permite ao não índio atuar como professor no primeiro nível.
Nível III	6º ao 9º ano: Atuam professor índio e não índio. Os que estão cursando o ensino superior são habilitados.
Nível IV	Ensino médio: Atuam os professores graduados.

Fonte: Elaborado por Selma Azevedo

Quadro2: Níveis de formação dos professores que atuam nas escola indígenas

Sobre o a formação dos professores indígenas (nível I) o técnico Mauro Santos informa que foi iniciado o Curso de Magistério Intercultural Indígena (SEDUC/SUPEIND) para os professores(as) indígenas, porém, por questões políticas, a secretaria o deixou em segundo plano. Conseqüentemente, as etapas seguintes não aconteceram. A primeira turma a participar do curso ainda não concluiu sua formação.

De acordo com Mauro Santos, a maioria dos professores que atuam no ensino do 1º ao 5º/9 ano não é indígena, por isso, as aulas são ministradas em língua portuguesa. Como o ensino da língua materna não tem ocorrido desencadeia-se o desinteresse pela própria língua e conseqüentemente seu desaparecimento. Essa proposta de ensino é oposta a LDB 9394/96 Art. 78 Inciso I, quando orienta para “a valorização de suas línguas”.

Raras são as aldeias em que a língua materna é ensinada e, quando ensinada, quem ministra essas aulas são professores não indígenas que na maioria dos casos desconhece a estrutura da língua. Sobre essa situação, não foi tomada nenhuma providência, esclarece o professor Mauro, sendo que a própria Secretaria de Educação não oferece nenhum curso de formação para esses docentes. Então, os docentes assumem as turmas sem receber qualquer tipo de orientação e informação a respeito do povo com o qual irão desempenhar suas atividades pedagógicas.

Quando tem aula, a língua portuguesa é a língua de instrução usada para transmitir os conhecimentos formais. Os alunos, porém, não falam e nem entendem fluentemente o português, o que gera dificuldade na assimilação desses conhecimentos pelos discentes. Essas aulas ocorrem semanalmente da seguinte maneira:

HORÁRIO DE AULA	
DIAS	ATIVIDADES
Segunda e terça	Língua portuguesa
Quarta e quinta	Matemática
Sexta	Desenho ou pintura

Fonte: Elaborado por Selma Azevedo
Quadro3: Plano das disciplinas semanais.

Cumprir ressaltar que, quando um aluno vai estudar em outra escola onde é ensinadas as disciplinas de história, geografia, ciências, artes e educação física, o aluno não consegue acompanhar a nova turma e conseqüentemente abandona os estudos, aumentando as estatísticas de evadidos. Tendo como base a lei que rege a educação brasileira LDB 9394/96 Art. 78 Inciso II “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”, percebe-se que o direito às demais ciências do conhecimento garantido por lei, está sendo negado aos alunos da Escola Indígena Firmino.

A professora, quando vem para a aldeia, chega aproximadamente às 7: 30 h da manhã cumprimenta as pessoas e conversa um pouco com os adultos e vai limpar e organizar a sala de aula. As crianças correm para suas casas, arrumam-se e entram na sala. Enquanto isso, a professora pega os cadernos dos alunos que ficam no armário e começa a escrever as atividades de cada um. De cinco em cinco, ela os entrega às crianças, explica rapidamente a atividade. Simultaneamente, os que ainda não receberam ficam entrando e saindo da sala de aula, às vezes a professora chama a atenção do aluno, mas na maioria das vezes nem se importa.

Quando entrega o caderno aos últimos discentes, os primeiros já terminaram a atividade, então esperam todos terminarem e libera a turma, isso aproximadamente às 10:00 hs. Os alunos que não conseguem completar sua atividade são ajudados. O conteúdo das atividades se dá de forma aleatória, sem nenhum tipo de planejamento, conforme observei em sala de aula. As atividades são elaboradas no momento em que a professora as escreve no caderno.

Em Luckesi encontramos que o docente deve criar condições para que o aluno atenda o que está sendo ensinado. Se a aula está sendo rotineira e com a mesma metodologia desconsiderando a dinâmica do ensino e os modos próprios de aprender do aluno, certamente esse discente não chegará ao aprendizado.

Embasa nos conceitos de ensino e aprendizagem de Libâneo e Luckesi no qual o conhecimento é construído na relação professor/aluno/professor entendo que tem sido deixado de lado a gama de conhecimento que essas crianças trazem consigo para a sala de aula. Quando o professor não atenta para o interesse de seus alunos e preocupa-se apenas em elaborar atividade para ser desenvolvida por eles. Essa situação causa no aluno uma posição de sujeito passivo dentro de um processo ativo.

Em conversa com a professora, ela reconhece que escrever as atividades no caderno de cada aluno toma tempo, é desgastante tanto para ela quanto para os alunos que esperam, mas como não dispõe de um mimeógrafo ou copiadora para reproduzir as atividades antecipadamente a situação continuará da mesma maneira. O fato é que a secretaria não oferece suporte para o professor organizar didaticamente sua aula e não é justo a professora utilizar sua baixa remuneração na reprodução de cópias.

As aulas acontecem de forma mecânica e rotineira, características da educação tradicional, que segundo Paulo Freire é chamada de educação bancária, na qual o aluno é apenas objeto do conhecimento. O que muda o cotidiano escolar não é a prática do professor, mas a chegada da merenda, a visita inesperada de algum parente ou o período de vacinação. O que foi possível observar é que tudo ocorre sem levar em conta as características e conhecimentos dos alunos. E ainda mais, sem um planejamento de ensino, sem uma grade curricular, sem um plano de aula e nem mesmo um acompanhamento pedagógico.

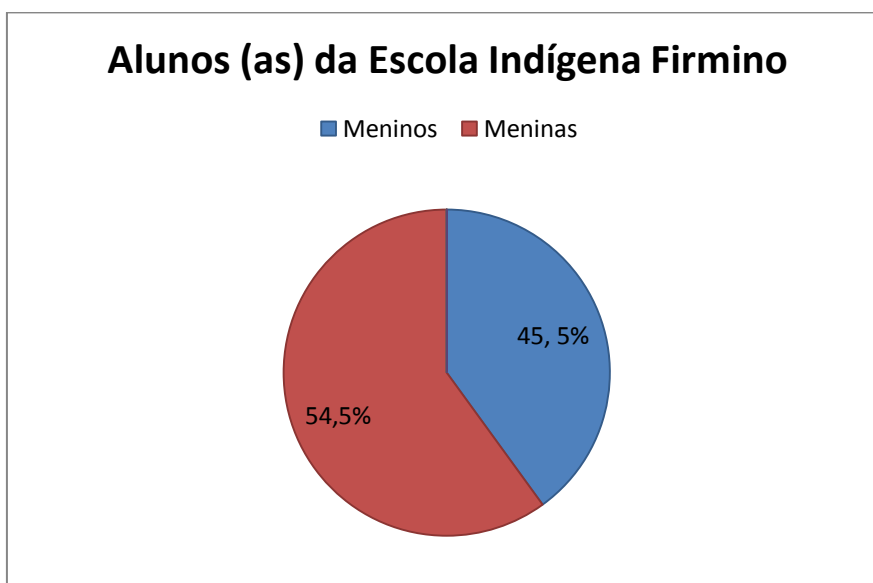
De que maneira podemos esperar a aprendizagem de alunos que estão recebendo conhecimentos alheios a sua realidade em uma língua diferente da sua. Em certos momentos agem como se não fizessem parte da escola. Segundo os autores Luckesi (2005), Libâneo (1994), Freire (2001), o processo de ensino e aprendizagem são como uma moeda que tem os dois lados, então se não houver aprendizagem, não há ensino.

A quem responsabilizar por essa situação? a professora, a URE a SEDUC? Em fim de tudo que observado e indagado resta a preocupação e indignação pelo descaso pelo ensino das crianças e adolescentes da Escola Indígena Firmino.

2.2.3 Os alunos

A turma funciona de forma multisseriada com 22 alunos com a faixa etária em média de 6 a 17 anos a qual possui uma distorção idade/série gritante. O número de meninas é superior ao dos meninos com 12 meninas e 10 meninos representados no gráfico 4. Em relação à frequência nas aulas as meninas também são mais assíduas.

O cotidiano dos meninos divide-se entre a atividade escolar e as atividades normais da cultura: vão passarinhar²⁵, pescar, brincar no rio Zutiwa quando no período de inverno seu nível se eleva. Nos meses de Fevereiro a Maio, em que os pais vão à roça limpar e colher, os meninos os acompanham e as meninas geralmente ficam com os irmãos menores em casa. Estas situações influenciam no cotidiano escolar.



Fonte: Elaborado por Selma Azevedo
Gráfico 1: Alunos divididos por gênero.

Devido às atividades dos meninos, o desempenho das meninas na sala de aulas é superior. Os raros alunos que deram continuidade em seus estudos são mulheres. Na comunidade quem compreende e fala a língua portuguesa com parcial fluência é também do sexo feminino.

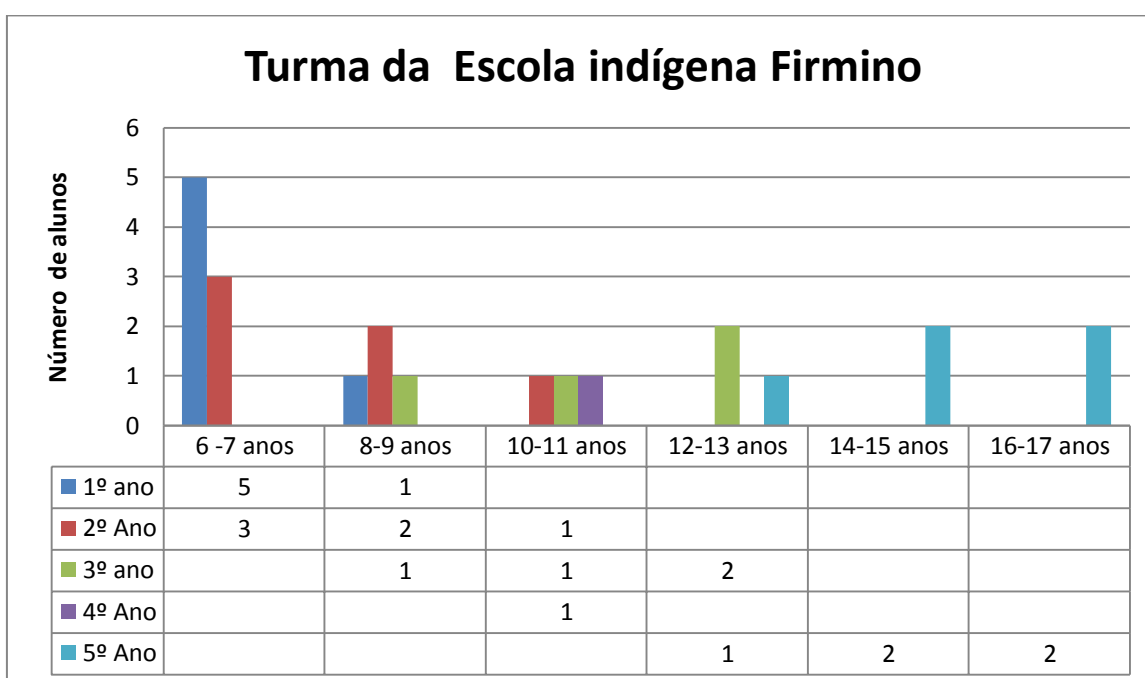
Entendo que o que ocorre é a barreira linguística causando interrupção na comunicação entre professor/aluno. Quando a aula é ministrada em língua portuguesa negasse o direito dessas crianças de receber o ensino em sua língua materna. Além de, causar o desinteresse pelo que se está tentando ensinar. Como não estão entendendo, eles optam pela evasão.

Segundo a professora, quando assumiu a turma, percebeu que os alunos não reconheciam as letras do alfabeto e, os que reconheciam não conseguiam formar palavras. Na leitura, nenhum conseguia ler completamente nada. Então, reteve

²⁵ Termo usado pelos Guajajara quando vão caçar passarinho.

todos os alunos, ninguém avançou de ano em 2012, portanto, houve 100% de reprovação.

Em entrevista, a professora assume que tem dificuldade em explicar sua aula. Percebe que os alunos se esforçam para entendê-la, mas sabe que infelizmente apenas parte da aula será entendida. Dos 22 alunos apenas três conseguem escrever palavras ditadas, porém deve ser apenas dissílabas. Existem sons de determinadas letras que eles não reconhecem.



Fonte: Elaborado por Selma Azevedo

Gráfico 2: Turma multisseriada com alunos do 1º ano/9 ao 5º ano/9

O gráfico 2 mostra o número de alunos referente ao ano que estão cursando e suas respectivas idades. No gráfico podemos observar que o maior número de alunos está concentrado no 1º, 2º e 5º ano/9 e com menor número de aluno o 4º ano/9 com apenas um. No 3º ano/9 existe 4 alunos.

A variável não está apenas no fator idade dos alunos, mas também no nível de compreensão da língua portuguesa, língua na qual a aula é ministrada. Temos no 1º e 2º ano/9 alunos com idade entre 6 a 9 anos. No 3º ano/9 temos alunos de 9 a 11 anos de idade; no 4º ano/9 há apenas um aluno com 13 anos e finalmente o 5º ano com idade entre 13 a 17 anos de idade. Ressaltando novamente presente distorção idade/série na turma.

Analisando as dificuldades de aprendizagem da turma para melhor desenvolvimento perceptivo, minha sugestão seria dividi-los em (2) dois níveis: o primeiro nível formaria um grupo com os alunos do 1º, 2º e 3º ano/9, pois os alunos dessas etapas apesar do desnível de aprendizagem - onde uns cobrem as letras, outros conhecem ou conseguem reproduzi-las- poderiam se ajudar mutuamente. O segundo nível seria formado pelo 4º e 5º ano/9os quais já conseguem escrever e ler algumas palavras, mas não reconhecem todas as letras do alfabeto português.

Quando falamos da educação escolar indígena, deparamo-nos com características peculiares do povo, o cooperativismo e a coletividade. Então quando uma criança menor, seja irmão, primo, ou qualquer outro parentesco mesmo que distante, a criança mais velha, vendo a dificuldade do menor em realizar uma atividade, ela espontaneamente a faz no lugar dela. Por isso, a sugestão de trabalhar em grupos seria válida numa sala multisseriada, pois ações de cooperação, coletividade e espontaneidade são inerentes dos indígenas. Atributos que podem e devem ser utilizados no ambiente escolar indígena.

Por fim, tratando da turma que funciona de forma multisseriada, acredito ser inviável em contexto indígena. No meu ponto de vista essa junção de séries/anos interfere na qualidade do ensino que é oferecido às crianças indígenas. Apesar de que no nível de desenvolvimento não há muita diferença, na área de interesse, sim. No que foi possível observar, os alunos ficam dispersos e há pouca evolução no ensino quando a professora ministra sua aula e na aprendizagem por ser toda em língua portuguesa dificultando o entendimento dos alunos. Além disso, as crianças que estão desenvolvendo sua coordenação motora são prejudicadas quando seus irmãos mais velhos fazem atividade em seu lugar, o cooperativismo nesse contexto é prejudicial, porém é compreensível essa postura.

Contudo, a sala multisseriada é muito recorrente no Brasil, principalmente em área rural onde há baixa densidade demográfica. O baixo número de aluno inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicos, explica o coordenador técnico da URE. Mas temos que admitir que a turma multisseriada gera sobrecarga ao trabalho docente e ao processo de ensino e aprendizagem. A professora relata que não tem problema em trabalhar com turma multisseriada, porém sente falta de orientação metodológica específica, orientação que contribua para o desenvolvimento de sua prática educativa específica em um ambiente pedagógico marcado pela diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa nos mostrou uma *situação* que revela um conjunto de problemas na Escola Indígena Firmino. Acredito que podemos imaginar o contexto em que os alunos estudam. Parte de uma escola que se resume em uma única turma multisseriada, de um prédio que nunca foi construído; de um coordenador que não coordena por falta de recursos, o qual faz arranjos para que as necessidades básicas da escola sejam supridas e nem assim o consegue; da professora que não recebeu nenhuma orientação ou formação antes de assumir a turma, sem esquecer os meses de salários atrasados, docente que podemos chamá-la de heroína por aceitar dar aulas sem recursos, suporte para alunos que pertencem a uma cultura e falam uma língua diferente da sua.

Deparo-me com alunos se esforçam para compreender alguma coisa da aula que é dada em uma língua diferente da sua. Encontro também a figura de pais que sonham com um futuro melhor para seus filhos, por isso os mandam à escola (palavras de Francisco Neto Guajajara). Contudo, mesmo insatisfeitos com o ensino, ainda conseguem ver a escola como trampolim para tal faceta, porém, o que fazer para mudar essa situação?

De acordo com Luckesi o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação da didática: o meio sociocultural em que se localiza a escola; as atitudes do professor; os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida; o conhecimento e conteúdos; as habilidades e atitudes dos alunos. Para tanto, deve ser planejado sistematicamente e controlado de forma que, possibilite um avanço prazeroso para o educando na aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades e novos hábitos, bem como novas convicções. Entretanto a realidade encontrada foi o inverso.

Diante do que foi discutido e apresentado, compreendo que o desafio hoje da educação escolar indígena não são as leis, mas a construção da Escola Indígena autônoma, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada conforme expresso no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), formulado de acordo com as exigências da LDB 9.394/96 apoiada pela Constituição Federal de 1988.

São diversas as exigências constitucionais pelo respeito à diferença e manifestações culturais dos povos indígenas. Acredito não ser necessário aqui

recapitular o quanto se conquistou e avançou significativamente, seja na diversidade de experiências, seja na reflexão sobre o que seria uma escola indígena.

O que sugiro é discutir mais profundamente a criação de projetos com propostas que auxiliem na construção de uma escola realmente diferenciada que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem da população indígena atendendo suas necessidades. A escola precisa ser relevante para a comunidade, pois assim com Paulo Freire entendo que a escola tem função conscientizadora que caminha olhando sempre em duas direções: para o passado, valorizando as manifestações culturais própria do povo, promovendo e respeitando as formas tradicionais de transmissão de conhecimento; para o futuro, conduzindo o povo Guajajara a uma interação equilibrada e mais justa com a sociedade envolvente.

Esse duplo papel da escola indígena é bem definido pelo professor Walmir Kaingang, quando diz que “a educação escolar deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos índios para se relacionarem com a sociedade de fora conforme o interesse de cada povo”²⁶.

A pesquisa constatou que a Escola Indígena Firmino está bem distante do que seria uma escola ideal para os indígenas, pois a apreensão de conhecimento pelos indígenas ocorre de forma coletiva, seja numa contação de histórias, mitos, seja numa atividade, como na caça, na pesca, na busca de frutos, frutas, no roçado, etc. Em outras palavras, nossas metodologias de ensino/aprendizagem enfatizam o saber individualizado, a competitividade. O processo de ensino/aprendizagem nas sociedades indígenas ocorre por meio de uma ação coletiva, onde cada sujeito contribui para a transmissão de saberes acerca da cultura e dos seus modos próprios de vida.

No entanto, o ensino está sendo oferecido de forma sucateada, sem considerar a língua falada e entendida pelos alunos, por isso, o nível de ausência nas aulas, repetência e evasão escolar é elevado na Escola Indígena Firmino e foi constatada que essa realidade não é apenas da escola lócus da pesquisa. Mas se aplica às demais escolas talvez pelo fato dela não estar sendo interessante para o aluno indígena. A língua é um dos maiores problemas na relação entre professor e aluno e também a relação do aluno com o conteúdo estudado. Todas as palavras e

²⁶Citado por Mariana Castilho em *Uma Reflexão sobre a Educação Indígena*. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana_wiecko.htm. Acesso em 17.10.2013.

frases estudadas são todas em português, sem falar dos textos que não fazem sentido aos alunos.

Percebo que a educação escolar indígena tem ainda uma longa caminhada para chegar ao que podemos dizer ser uma escola diferenciada, específica e intercultural não por ser uma escola para índios, mas dos e com os índios. Neste momento pretendo não apresentar fórmulas predeterminadas, nem dar a impressão de que tenho a fórmula para todas as questões. Essa não é uma questão a ser respondida ou resolvida em um trabalho de conclusão de curso- TCC, e certamente não por uma pessoa só.

Preciso ter humildade para reconhecer que ao longo da caminhada buscarei respostas para amenizar os vários problemas encontrados na escola lócus. Entendo a partir do RCNEI que a educação bilíngue intercultural – EBI é uma das características da escola indígena, portanto é uma proposta para se iniciar a construção de uma escola diferenciada aplicando-a na alfabetização dos alunos em questão. A EBI é um elemento aceito, reconhecido pela legislação brasileira e tanto aluno quanto professor reconhece essa dificuldade no entendimento entre eles durante as aulas.

Constata também que os alunos consideram algumas atividades chatas e difíceis, mas isso não é levado em consideração, o aluno precisa somente aceitar o que lhe foi proposto. Saber por que o aluno acha difícil a atividade, e em que consistem suas dificuldades é um caminho para o professor conhecer seus alunos, quais estratégias precisam ser utilizadas para um aprendizado mais eficaz, criar caminhos que poderiam tornar a atividade interessante. Nesse momento se aplica um curso de formação de professor, mas temos que caminhar dando passo a passo, portanto, o projeto inicial seria o de educação bilíngue.

Estamos diante do desafio de superar o modelo atual de escola indígena e torná-la autônoma com uma educação eficiente e útil. Superar a escola que ensina simplesmente a ler, escrever e contar, mas construir uma escola que contribua efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas. Uma escola que contribua para a sua autoafirmação identitária como povo indígena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **“Ser como branco, não é ser o branco”**: Dinâmica de controle e transgressão nas relações interétnicas. 2012. Dissertação (mestrado em ciências sociais) – Programa de pós-graduação em sociologia e antropologia. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 16ª Edição. SP: Papyrus, 1995.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação bilíngüe, lingüística e missionários**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Série Antropologia, Belém, v. 9, n. 2, p. 230-263, 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.br>. acesso em 23 de Jul de 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena**: o caso de uma escola Kaingang, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 de Jan de 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: Povos indígenas & Educação. 2ª edição. Porto Alegre: Editora mediação, 2012. p.33.

BRASIL, **Educação Escolar Indígena**. MEC/secad. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 20 de Ago de 2012.

_____. **Educação Escolar indígena**: diversidade sociocultural ressignificando a escola. (Org. e.t al) MEC/SECAD, 2007. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 26 de Ago de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 26 de Ago de 2013.

_____. **O Governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 22 de Fev de 2013.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____(Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: UCDB, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer nº 14 , aprovado em setembro de 1999.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um Breve histórico.** CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil.** Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Tecendo a rede ou... a propósito de introdução.** 2010. 115 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambás.** São Paulo: Hucitec, 1989.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: In Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. etalli Silva, Aracy Lopes. & Ferreira, Mariana Kawall Leal. (orgs). São Paulo: Editora Global, 2001, 71-111.

FREIRE, José Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Riode Janeiro: Atlântica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história.** O Povo Tenetehara em busca da liberdade. Revista antropologia. Vol. 46, nº 1. São Paulo, 2003.

_____. **O índio na história. O sistema econômico Tenetehara: Uma visão geral.** In: A saga do povo tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em merciogomes.blogspot.com.br. postado em 23 Jul de 2010. Acesso 16 de Julho de 2013.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio, SILVA, Aracy Lopes. **A filosofia e a pedagogia da educação indígena: Um resumo dos debates.** In: A questão da educação indígena. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. SECHI, Darci e GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena.** Painel 5, 17/11/1999. Disponível em: <http://www.legislacaoportalme.gov.br>. Acesso em 22 de Julho de 2013.

_____. Luís Donisete. **Olharlonge, porque o futuro é longe cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Dissertação de mestrado em Antropologia social – Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em 02 de Setembro de 2013.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Escolas sem parede**: uma contribuição ao debate sobre educação a educação escolar indígena no Pará. In: BELTRÃO, Jane Felipe (Org.) [et al]. Educação indígena para quem? Vol. 43. Belém: Ed. UFPA, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa ação em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. **Traçados da educação Indígena**. In: A questão da educação indígena. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Deslande, Suely Ferreira, MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade(org). Ed. 31. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 21-22.

_____. **Trabalho de campo**: contexto de Observação, interação e descoberta. In: Deslande, Suely Ferreira, MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade(org). Ed. 31. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.64.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

NAITDITCH, Fernando. **Educação bilíngue e multiculturalismo**: um exemplo americano. (2007, p. 133-147). Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucs.br>. Acesso em: 27 de Jul de 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos**: uma interpretação sociológica da situação dos Tikuna. São Paulo: Editora livraria pioneira, 1972, p.20.

Povos indígenas do Brasil. Disponível em : <http://pib.socioambiental.Org/pt/busca> Acesso em: 08 Abril de 2013.

SILVA, Aracy Lopes da. **Por que discutir hoje a educação indígena?**. In: A questão da educação indígena. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

SOUZA, Isaac Costa de. **SIL- 50 anos no Brasil**. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil>. Acesso em: 23 de Jul de 2013.

TEIXEIRA, Rute. **Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas**. In: Leitura e escrita em escolas indígenas. D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs). Campinas-SP:ALB: Mercado de Letras, 1997.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Histórico da educação escolar indígena**. Disponível em: [http:// www.unicaieiras.com](http://www.unicaieiras.com). Acesso em: 25 de Jan de 2013.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e coesão: O dinamismo Tenetehara**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

_____. **Política e Economia na Sociedade Tenetehara: Uma Análise das relações e econômicas**”, XXIV Encontro Anual da ANPOCS, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost, XAVIER, MaariaLuisa Marino de Freitas (org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____ (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____ (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO COORDENADOR TÉCNICO DA URE DE AÇAILÂNDIA

1. Quantas escolas a URE de Açailândia atende?
2. Essas escolas são todas reconhecidas?
3. Quais as iniciativas em relação a infra estrutura da escola?
4. Quantos professores são indígenas e não indígenas?
5. Esses professores recebem algum tipo de formação por parte da SEDUC/MA?
6. Existe algum critério para contratação dos professores?
7. Quais as atribuições do professor na escola?
8. Há um projeto político pedagógico?
9. É feito algum planejamento com os professores?
10. O material usado pelos professores nas escolas são cedidos pela SEDUC?
11. A URE realiza pesquisa e visitas para saber como está o andamento do processo de ensino e aprendizagem?
12. A URE tem conhecimento das metodologias usadas nas escolas, tem conhecimento das atividades e conteúdos usados pelos professores?
13. Há algumas iniciativas para que as aulas sejam ministradas na língua dos alunos?
14. É ensinada a língua materna nas escolas?
15. O índice número de evasão e repetência é alto?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO A PROFESSORA

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua em escola indígena?
3. Você recebeu algum tipo de formação para trabalhar com a escola indígena?
4. Qual o número de alunos?
5. Qual a faixa etária dos alunos?
6. Como funciona a turma?
7. Como ocorre o planejamento das aulas?
8. Como é feita a escolha dos conteúdos?
9. Quais os materiais pedagógicos disponíveis na escola?
10. Como você considera o desempenho escolar de seus alunos?
11. Como você descreve o apoio da URE para os professores?
12. Qual a maior o desafio para a sua atuação?
13. Quais as maiores dificuldades que você identifica no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?
14. Quais as dificuldades que você enfrenta nas salas de aulas?
15. Quais os pontos positivos que você elenca no processo de ensino e aprendizagem?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PAIS DOS ALUNOS

1. Qual a importância da escola para sua família?
2. Todos os seus filhos estudam?
3. Você está satisfeito com o ensino?
4. Seus filhos sabem escrever ou ler?
5. Algum filho seu estuda na cidade? Por que?
6. Como você descreve o desempenho da professora?
7. O que você mudaria no ensino de seu filho?
8. Quais as dificuldades que ele enfrenta na escola?
9. Você sabe ler ou escrever?
10. Por que você manda seu filho estudar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO CACIQUE

1. Quando a aldeia foi fundada?
2. Quantos são os moradores?
3. A área na aldeia é demarcada e homologada?
4. A quanto tempo existe a escola em sua aldeia?
5. Todos os adultos sabem ler ou escrever?
6. Qual a importância da escola para a aldeia?
7. Por que vocês querem construir uma escola?
8. A comunidade está satisfeita com a escola?
9. Como você gostaria que a escola fosse?
10. Você concorda com a maneira em que as crianças estão sendo ensinada?
11. A professora faz reunião com a comunidade?
12. As aulas acontecem todos os dias
13. Quem indica a professora da aldeia?
14. A SEDUC fiscaliza o ensino?
15. Alguém verifica se está ocorrendo bem o funcionamento da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO FUNDADOR DA ALDEIA

1. Quando foi fundada a aldeia?
2. Você morava em que aldeia antes de vir para Betel?
3. Quem escolheu o nome da aldeia?
4. A escola quando foi fundada?
5. Quem implantou a primeira escola?
6. Qual o local da primeira escola?
7. Qual o nome da primeira professora?
8. Você saber ler e escrever em português e em ze'egete?
9. Seus filhos estudam na escola?
10. Em sua opinião o ensino é bom ou precisa melhor? Em que?
11. A SEDUC fiscaliza o ensino?
12. Alguém verifica se está ocorrendo bem o funcionamento da escola?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A Observação está ligada a alguns aspectos relacionados:

- Estrutura física da escola;
- Aspectos ligados a atuação do professor na sala de aula, comunidade;
- A vivência na escola;
- Os rituais desenvolvidos durante as aulas;
- O relacionamento aluno/professor/aluno;
- A aula, conteúdos;
- Vivência dos indígenas na aldeia.

ANEXOS

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE AÇAILÂNDIA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
FICHA DE MATRÍCULA COLETIVA

ESCOLA: Escola Indígena Tupinambá ALDEIA: Salvador TURMA: Índia MUNICÍPIO: Itaipava - MA
PROFESSOR: Wanderson da Conceição Araújo ANO LETIVO: 2013

Nº	NOME	SÉRIE	SEXO	DATA NASC.	IDENTIDADE	Nº REG. NASC.	FOL.	LIV.	CARTÓRIO	DATA EXP.
01	ALUNO: <u>Paulina Purua mãe</u> Mãe: <u>Paulina Purua</u> Pai: <u>Indígena Paulina</u>	3ª ANO	M	12/05/2008		28403	293	A-37	1ª Ofício	10/08/2008
02	ALUNO: <u>Guaranyr Filho Indígena</u> Mãe: <u>Guaranyr & Wlmaris</u> Pai: <u>Indígena Filho</u>	5ª ANO	M	03/10/2000		24834	58	A-32	1ª Ofício	14/05/2007
03	ALUNO: <u>Wenderson Indígena</u> Mãe: <u>Marcelo Indígena</u> Pai: <u>Indígena</u>	4ª ANO	M	17/09/2000		28232	207	A-37	1ª Ofício	06/07/2009
04	ALUNO: <u>Wagner Paulina Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Paulina</u> Pai: <u>Indígena Paulina</u>	3ª ANO	M	08/05/2003		24975	79	A-32	1ª Ofício	21/05/2007
05	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	5ª ANO	F	24/08/1999		125	063	05-E	Oficial	01/09/2004
06	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	3ª ANO	M	13/05/2001		009	005	06-F	Oficial	03/10/2001
07	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	3ª ANO	F	17/01/2001		24974	78	A-32	1ª Ofício	21/05/2007
08	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	2ª ANO	F	24/11/2005		24976	79	A-32	1ª Ofício	21/05/2007
09	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	2ª ANO	M	25/03/1992		41807	195	51-A		09/07/2007
10	ALUNO: <u>Wagner Indígena</u> Mãe: <u>Indígena Indígena</u> Pai: <u>Indígena Indígena</u>	1ª ANO	F	14/05/2008		65906	36	A-91		05/08/2009

Nº	NOME	SÉRIE	SEXO	DATA NASC.	IDENTIDADE	REG. NASC.	FOL.	LIV.	DATA
11	ALUNO: Guandara Paulino Pereira Guajajara Mãe: Desemir Eury Guajajara Pai: Guandara Paulino Guajajara	1ª série	M	23/09/2000		28.104	233	A-37	23/09
12	ALUNO: Guandara Paulino Guajajara Mãe: Aluana Pereira Guajajara Pai:	1ª série	M	02/07/2005		0029997	274	rec-92	02/07
13	ALUNO: Guandara Paulino Guajajara Mãe: Aluana Pereira Guajajara Pai: Guandara Paulino Guajajara	2ª série	M	04/07/2006		24935	59	A-32	10/07
14	ALUNO: Maria Leicia Guajajara Mãe: Maria Guajajara Pai: Batista Pereira Guajajara	5ª série	F	05/10/1999		28231	207	A-37	12/07
15	ALUNO: Marcelinho Batista Guajajara Mãe: Maria Guajajara Pai: Batista Pereira Guajajara	2ª série	F	20/03/2004		28139	161	A-37	1º Out-23/02
16	ALUNO: Maria Pereira Guajajara Mãe: Maria Guajajara Pai: Batista Pereira Guajajara	5ª série	F	08/03/1997		12469	161	A-14	1º Out-27/02
17	ALUNO: Pedro Paulo Guajajara Mãe: Leandra Medina Guajajara Pai: Leandra Guajajara	1ª série	F	19/07/2006		28107	145	A-37	3º Out
18	ALUNO: Aluana dos Santos Guajajara Mãe: Nivalina dos Santos Guajajara Pai: Guandara Paulino Guajajara		F	24/07/1986		438	069	06-F	25/09
19	ALUNO: Leila dos Santos Guajajara Mãe: Nadina dos Santos Guajajara Pai: Guandara Paulino Guajajara	2ª série	F	31/11/2003		22.870	211	A-28	1º Out-27/02
20	ALUNO: Guandara Guajajara Mãe: Leila Guajajara de Sousa Pai: Guandara Guajajara	1ª série	F	04/01/2006		23.815	99	A-30	1º Out-14/02
21	ALUNO: Marcel Barbosa de Sousa Mãe: Leila Guajajara Pai: Guandara Paulino Guajajara	2ª série	M	27/04/2002		1.132	254	06-F	Guandara 30/11/11
22	ALUNO: Marcel Barbosa de Sousa Mãe: Maria Guajajara Pai: Batista Pereira Guajajara	1ª série	F	13/05/2008		28.125	154	A-37	1º Out-20/07

COMPROVANTE DE ENTREGA

REGIONAL: AÇAILANDIA
 ESCOLA: E.I FIRMINO
 ALDEIA: BETEL
 QNT DE ALUNOS: 20
 CÓDIGO DO MEC: 21234450

MUNICIPIO: BURITICUPU

08

QNT DE CESTAS: 2

COMPOSIÇÃO DA CESTA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR INDIGENAS

ITEM	ITEM SUBSTITUÍDO POR	UNIDADE	QUANT. PREVISTA	QUANT. REALIZADA
1 Abóbora	Cenoura	KG	2	2
2 Achocolatado		PCT DE 400G	2	2
3 Açúcar Cristal		KG	2	2
4 Arroz Agulhinha longo fino pólo do tipo 1		KG	10	10
5 Biscoito doce		PCT DE 200G	2	2
6 Biscoito Crem Crack		PCT DE 400G	2	2
7 Frango Congelado		KG	4	4
8 Carne de Sol		KG	3	5
9 Farinha amarela	Farinha de Puba	KG	2	3
10 Farinha de Puba		KG	3	3
11 Feijão Carioca		KG	3	3
12 Feijão sempre verde		KG	2	2
13 Laranja		KG (20 ud)	2	2
14 Leite em pó enriquecido com Ferro		PCT DE 200G	15	15
15 Macarrão Tipo espaguette		PCT DE 500G	2	2
16 Batata Doce	Batata Inglesa	KG	2	2
17 Melancia		KG	5	10
18 Milharina		KG	2	2
19 Óleo de soja refinado		LT DE 900ML	2	2
20 Ovo inteiro		Duzia	1	1
21 Polpa de Tomate em cx tetrapak		LT 250G	3	3
22 Sal		KG	1	1
23 Sardinha ao molho de tomate		LT 250G	30	30
24 Seleta de legumes em cx tetrapak		LT 200G	3	3
25 Tapioca		KG	2	3
26 Cebola		KG	1	1
27 Alho		KG	0,4	0,4
28 Tempero Seco		KG	0,4	0,4
29 Polpa de Fruta		KG	4	4
30 Banana		KG	2	2

ENTREGA PROCESSO SEMI-ESCOLARIZADO POR MEIO DA ESCOLA MÃE

RECEBIDO EM _____ / _____ / 2013

ASSINATURA: Juan Ricardo A. Mesquita (Representante Técnico da SEDUC) CPF ou RG: 064 552 693-68

ASSINATURA: José Augusto Caboclo Guajajara (Representante da escola indígena) CPF ou RG: 982 492 073-60

ASSINATURA: [Assinatura] (Representante da escola mãe) CPF ou RG: 81000197-2

ASSINATURA: _____ (Representante da URE) CPF ou RG: _____

FOTOS DO COTIDIANO DA ESCOLA E DA ALDEIA

