

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE QUÍMICA

ADRIANA OLMOS DA ROCHA

**O ENSINO MÉDIO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM UMA ESCOLA
GUARANI NA GRANDE PORTO ALEGRE.**

Porto Alegre, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE QUÍMICA

ADRIANA OLMOS DA ROCHA

**O ENSINO MÉDIO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM UMA ESCOLA
GUARANI NA GRANDE PORTO ALEGRE.**

Trabalho apresentado junto à atividade de ensino
“Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura
em Química”, como requisito parcial para obtenção
de grau de Licenciada em Química.

Prof. Dra.Tania Denise Miskinis Salgado
Orientadora

Porto Alegre, 2015

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral analisar de que forma as orientações que constam nos documentos oficiais a respeito da educação indígena vem sendo implantadas na realidade de uma escola indígena situada dentro de uma aldeia Guarani, na grande Porto Alegre. Para tanto utilizou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa e de caráter descritivo. Realizou-se uma análise da legislação referente à educação indígena no Brasil a fim de identificar, nas entrevistas realizadas com alunos e professores indígenas, bem como com professores não indígenas de ensino médio, quais pressupostos da legislação estão sendo implantados, e como, na realidade desta escola. Os resultados mostram que não há diretrizes curriculares específicas para a educação indígena no ensino médio. As diretrizes existentes são para o ensino fundamental e estas fortalecem a manutenção dos saberes tradicionais da cultura indígena. Assim sendo, para a área das Ciências da Natureza, no ensino médio, entende-se que também devem ser valorizados esses saberes e, a partir deles, construir um ensino médio que seja significativo para estes estudantes e capaz de contribuir não só para a valorização dos saberes Guaranis, como também para a sua inserção na cultura não indígena. A análise das respostas às entrevistas mostrou que nem sempre os pressupostos gerais da legislação para a educação indígena conseguem ser adequadamente aplicados na realidade desta escola, devido à inexistência de material didático específico e de cursos de formação continuada para professores de origem não indígena que atuam nesta modalidade educacional. No que se refere às classes multisseriadas, os professores as entendem como uma dificuldade, enquanto os estudantes indígenas apontam a troca de ideias e o auxílio dos colegas como aspectos fortemente positivos para a aprendizagem.

Palavras-chave: educação indígena, ciências da natureza, classes multisseriadas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 OBJETIVOS.....	7
3 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	8
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	12
5 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO	18
5.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA RELATIVA À EDUCAÇÃO INDÍGENA	18
5.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS DE ACORDO COM OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	24
6 METODOLOGIA	26
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
7.1 ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO.....	29
7.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	34
8 O DESAFIO DE TRABALHAR EM UMA TURMA MULTISSERIADA	48
9 SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NESTA ALDEIA GUARANI	51
10 CONCLUSÕES	53
GLOSSÁRIO.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE 1	58
APÊNDICE 2	59
APÊNDICE 3	61

1 INTRODUÇÃO

A legislação que regula a Educação Indígena é bem específica e tem por objetivo garantir uma educação diferenciada e de qualidade para essa parcela da população brasileira, que vem vivendo avanços desde a década de 1970, porém, ainda com grandes obstáculos a serem superados. Diante disto, as escolas indígenas têm procurado adaptar os seus currículos de modo a torná-los mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seus povos, uma vez que a proposta pedagógica que lhes foi imposta ao longo da história não corresponde aos seus interesses políticos e nem está de acordo com as tradições de sua cultura.

A Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar como, por exemplo, um calendário próprio – e lhes asseguram, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. (RIO GRANDE DO SUL, 2002)

De modo geral, a educação é concebida para uma sociedade tida como homogênea, embora sabidamente não o seja. Dessa forma, deve-se considerar a grande diversidade étnica e cultural dos povos indígenas e conhecer as suas especificidades. É necessário que os professores dessas escolas sejam capazes de fazer uma análise crítica e constante das práticas curriculares em andamento na escola a fim de garantir o exercício pleno da cidadania, da interculturalidade e do respeito às suas particularidades linguísticas e culturais, a fim de que se possa falar em “uma escola indígena, diferenciada e de qualidade”.

A educação e o conhecimento do povo indígena vêm sendo produzidos, armazenados, transmitidos e reelaborados historicamente, desde antes da institucionalização da escola. O seu conhecimento científico e o filosófico, assim como a sua concepção de valores neles inseridos, são elaborados em condições únicas e formulados a partir de reflexões originais. Estes conhecimentos são fruto de muita observação, experimentação, estabelecimento de relações e formulações de princípios capazes de explicar fenômenos observados. A definição de métodos adequados possibilitou a esses povos produzir um rico acervo de informações e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Diante disso, a escola deve ser pensada a partir das concepções dos indígenas e das suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa. Quando pensamos em educação indígena devemos ter claro que a escola não é o único lugar de aprendizado, pelo contrário, a comunidade e seus membros, professores indígenas, conselhos de pais e anciãos, têm uma sabedoria para ser transmitida, que é o conjunto de valores próprios e tradicionais da cultura indígena. Estes conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea, na verdade eles fazem parte de um conjunto de saberes capazes de contribuir com a formação escolar.

Por tudo isso, um dos aspectos que deve ser considerado no trabalho da escola indígena é a valorização da oralidade. As habilidades de ouvir em silêncio, armazenar as informações transmitidas oralmente e retransmitir os conhecimentos por essa mesma via são aspectos fundamentais de transmissão de conhecimento e cultura no meio indígena. (BRASIL, 1998a).

2 OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é analisar de que forma as orientações que constam nos documentos oficiais a respeito de educação indígena vem sendo implementadas na realidade de uma escola indígena situada dentro de uma aldeia Guarani, na Grande Porto Alegre.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Fazer um levantamento, na legislação vigente, das orientações para a Educação Indígena e, nelas, especificamente os aspectos relativos à Química e às Ciências da Natureza.
- Analisar como os professores e a direção desta escola indígena percebem essa legislação, como fazem para implementar seus pressupostos e quais os aspectos que consideram bem atendidos e quais as dificuldades.
- Analisar como os próprios indígenas percebem o ensino que recebem, se consideram que os temas abordados são relevantes, se a metodologia está adequada ou não à oralidade da sua cultura e como se sentem nas classes multisseriadas.

3 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A religiosidade sempre esteve presente no processo de colonização do Brasil, iniciando pela fixação em terra da primeira cruz, seguida da primeira missa proferida pelo frei Henrique de Coimbra em 1500. Os jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, que foi fundada em 1534 por um grupo de estudantes liderados por Inácio de Loyola, sendo aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. Esta foi criada com o objetivo de espalhar a fé católica pelo mundo. Estes missionários eram subordinados a um regime de privações, preparando-os assim para viverem em locais distantes, adaptando-os às mais adversas condições.

De acordo com Paiva (2000), em 1549, a mando do Rei Dom João III, os primeiros jesuítas desembarcaram no Brasil, liderados por Manuel da Nóbrega (sacerdote português). A catequização dos índios era um dos objetivos dos colonizadores não só com o intuito de dominação territorial, mas também de expansão da fé cristã, portanto, obra de Deus. O padre Simão de Vasconcelos reafirma:

À Alteza del-Rei Dom João III que então vivia, Príncipe tão pio, e inclinado a propagar a fé, que se lhe ouvira muitas vezes, que desejava mais a conversão das almas, que a dilatação de seu império. E com esta disposição da parte do Rei, e obrigação de nosso Instituto, foi fácil ajustar os intentos, e concluir, que se expedisse uma gloriosa missão a partes tão necessitadas. E consultando o negócio com os Padres mais graves, com o mesmo Rei D. João, e mais eficazmente com a Majestade divina, caiu a sorte venturosa sobre o Padre Manuel da Nóbrega. (PAIVA, 2000).

O apoio indígena foi decisivo para o triunfo da colonização portuguesa. Com este apoio, entretanto, as lideranças indígenas tinham seus próprios objetivos: lutar contra seus inimigos tradicionais, que, por sua vez, também se aliavam aos inimigos dos portugueses (franceses e holandeses) por idênticas razões.

No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. A escola foi introduzida a partir da lógica de ler, escrever, soletrar, rezar em latim e contar. O público-alvo era preferencialmente as crianças, pois com elas os padres recolhiam o material para a organização da língua e expandiam sua obra catequizadora, ensinando-os as preces em versos, repetidas para os parentes em

sua própria língua. O menino indígena foi, afinal, o eixo da atividade missionária no Brasil Colônia. Ali, gradativamente, o ensino foi organizado através de várias metodologias.

O primeiro recurso metodológico utilizado para auxiliar a educação nos aldeamentos foi a música (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008). Através dela conseguiam despertar a atenção e a simpatia dos nativos, utilizando seus próprios instrumentos e elaborando um repertório no estilo indígena, cujas letras falavam do Deus cristão. Outro recurso pedagógico empregado pelos Jesuítas para atingir seu grande objetivo foi o teatro. Com ele, os religiosos promoveram a educação e a evangelização, apresentando peças em tupi ou em português, que falavam sobre a vida de santos e personagens das escrituras; apresentavam, também, textos de obras clássicas, devidamente adaptadas pela Igreja. Ainda de acordo com Teixeira e Cordeiro (2008), também a dança foi usada com fins pedagógicos. Era adaptada da tradição indígena e passava a fazer parte de festas religiosas católicas. Deste modo as artes desenvolviam trabalhos nas áreas de música, pintura, escultura e arquitetura e entraram na vida dos indígenas. Assim essa escola de missionários jesuítas sempre negou as diferenças e veio justamente para impor valores e domar os seus corpos. Segundo Bergamaschi (2007a):

A convivência respeitosa nas aldeias que acolhe o pensamento ameríndio e mostra a força e a presença indígena na América, evidencia o que muitos etnógrafos afirmaram: os Guaranis não incorporaram o projeto de cristianização, pois a catequese, projeto histórico de colonização, ficou só na aparência. Em seu 'mero estar', o Guarani não aderiu com profundidade e permanência ao 'ser europeu' do mundo cristão e, em seu potente silêncio, também guaranizou o europeu, devido à força de sua cosmologia e à distância entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental.

Então se pressupunha que os índios não tinham educação nem cultura, uma vez que não tinham a nossa cultura. O que demonstra algo totalmente discriminatório, que foi se arrastando ao longo da história, e um grande equívoco, pois eles possuem uma cultura rica e forte, em uma língua por meio da qual constroem sua identidade.

No início do século XX foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), criado em 20 de junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072, e a partir de 1918 chamado apenas Serviço de Proteção ao

Índio (SPI). O SPI tinha por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. (FUNAI, s.d.). O projeto do SPI tinha por objetivo afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado.

Nesse processo, a escola continuou a servir como instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1998a). Deste modo, toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. E para controlar esse processo seriam empregados métodos e técnicas educacionais, baseadas em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas, conforme apontado por Egueco Apacano (professora Bakairi no Mato Grosso):

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. (BRASIL, 1998a).

Má gestão, falta de recursos, corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram à extinção do SPI, em 1967, dando origem à FUNAI (Fundação Nacional do Índio). (FUNAI, s.d.).

Por volta da metade dos anos 70 esse quadro começou a mudar. Em contraposição às práticas e às retóricas implementadas pelo Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com comunidades indígenas buscando: alternativas à submissão desses grupos; a garantia de seus territórios; e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio de garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

Com a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988, este panorama mudou. A escola para os índios ficou subordinada aos órgãos indigenistas até o ano de 1991, quando, então, passou a ser uma preocupação do Ministério da Educação e das instâncias estatais de gestão das políticas educacionais. A partir de então ocorreram mudanças significativas no processo de constituição da escola dos povos

indígenas no Brasil. Hoje existe uma legislação específica, que configura a “escola específica e diferenciada”, resultado de lutas que levaram a políticas de reconhecimento e de valorização da cultura indígena. Isso possibilitou aos povos indígenas discutirem, proporem e realizarem seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e suas necessidades. Assim, a escola que, em outra época, foi imposta pelo colonizador com o objetivo de dominá-lo, hoje se preocupa com o reconhecimento e a preservação de sua cultura e sua língua.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena vem ganhando força nas últimas décadas, uma tentativa de reconhecimento aos primeiros habitantes desta terra. Para tanto, esforços têm sido feitos de maneira a preservar a sua cultura, possibilitando a integração à sociedade moderna. A Educação Escolar Indígena nasce da diversidade, autonomia e liberdade de pensar o mundo, valores e significados de cada um dos povos indígenas: populações que inventaram livremente um modo de viver e pensar.

Uma peculiaridade importante dos povos indígenas é o fato destes não coincidirem com as divisões político-administrativas em estados e municípios. Assim, por exemplo, os territórios do povo Guarani Mbya se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para Martins (2013), “os Guaranis são um povo andante e a língua é um importante traço de identidade, pois permite que permaneçam vivas as suas raízes”. Deste modo, a língua garante a unidade deste povo por tão vasto território.

Neste contexto, ações educacionais voltadas para contribuir com subsídios de reflexões e sustentabilidade socioambiental das comunidades indígenas têm se mostrado muito importantes para a dignificação e afirmação destas populações. Assim, a afirmação das identidades étnicas de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas são estendidas para toda a educação básica intercultural, ação esta que fundamenta a ampliação da oferta de educação básica intercultural de qualidade. Segundo Martins (2013), “somente o diálogo com os indígenas e entre os indígenas pode apontar o caminho para uma escola diferenciada e de qualidade”.

Estas escolas, construídas dentro de terras indígenas e com o objetivo de atender esta população, nem sempre são assim entendidas. Conforme Bergamaschi (2007b):

Os Guaranis afirmam que mesmo funcionando em suas aldeias, [a escola] é de “branco”, deixam subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental.

No entanto a mesma autora afirma que

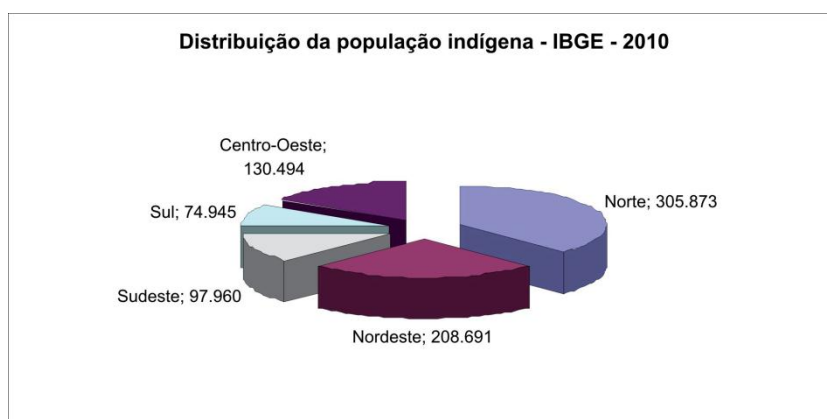
[...] é nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional – a curiosidade, a observação, a imitação e o respeito, entre outros atributos responsáveis pela confecção da pessoa Guarani –, que se apropriam da escola, tornando-a sua. (BERGAMASCHI, 2007b)

O que demonstra que mesmo não sendo do seu mundo, a escola está bem inserida neste.

Segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 de pessoas. Destes, 817.963 são indígenas, representando 305 diferentes etnias. (IBGE, 2011).

Os Povos Indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, como mostra a Figura 1. A região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873. Na região Sul, segundo o censo de 2010, a população indígena é de 74.945 indivíduos.

Figura 1 – Distribuição da população indígena no Brasil



Fonte: IBGE, 2011.

Para se pensar em escola Indígena, é necessária uma ampla reflexão das ações promovidas, levando em conta a importante contribuição trazida por organizações de apoio aos povos indígenas e a mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia. Deste modo, é necessário identificar a grande variedade de culturas e etnias existentes nesta população. De acordo com a FUNAI, as principais etnias indígenas brasileiras na atualidade e suas populações estimadas são: Ticuna

(35.000), Guaraní (30.000), Caiagangue ou Caigangue¹ (25.000), Macuxi (20.000), Terena (16.000), Guajajara (14.000), Xavante (12.000), Ianomâmi (12.000), Pataxó (9.700), Potiguara (7.700), falando 274 diferentes línguas (FUNAI, s.d.). Deste modo, existe uma diversidade cultural e linguística a ser preservada e, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade. (BRASIL, 1998a).

Deste modo é relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais e linguísticos. De acordo com Martins (2013),

pensar em Escola Indígena específica é pensar no respeito, no incentivo à língua materna e no seu uso e o professor é o interlocutor capaz de manter o diálogo. É pensar também no diálogo com os mais velhos, buscando um aporte de conhecimentos que permitam a educação diferenciada

Também é importante a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Deve-se ter claro que para o indígena a educação não se dá exclusivamente no ambiente escolar, pelo contrário a educação escolar vem apenas a contribuir, tornando-se uma ferramenta para a busca e conquista de seus direitos.

Para os Guaranis, os conhecimentos tradicionais que fundamentam a existência não necessitam da escola para se manterem. A vida em comunidade, dentro de um conjunto de valores, de uma cosmologia que identifica, unifica e constrói o "*Nhande Reko*", prescindem da escola, que é o espaço destinado à aprendizagem da escrita e tecnologias necessárias para a inter-relação com o universo não indígena. É preciso reconhecer os diversos espaços educativos que o aluno transita. (MARTINS, 2013).

¹ Esta grafia foi copiada da página da internet da FUNAI, a grafia utilizada no Rio Grande do Sul é Kaingang e assim será utilizado neste trabalho.

A prática pedagógica para escolas indígenas deve ser pensada em um contexto de diversidade indígena, de acordo com algumas características que se tornaram definidoras da escola indígena como uma categoria específica da educação básica. São características da escola indígena: a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

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 relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. “A escola é uma necessidade para conviver com os não indígenas, compreender a sociedade e poder lutar pelos seus direitos”. (MARTINS, 2013).

Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. As escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato entre diferentes etnias. Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, associando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas. Para Martins (2013)

Pensar em Escola Indígena específica é pensar no respeito, no incentivo à língua materna e no seu uso e o professor é o interlocutor capaz de manter o diálogo. É pensar também no diálogo com os mais velhos buscando um aporte de conhecimentos que permitam a educação diferenciada.

A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada de acordo com os anseios da comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve

estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo – até os temas e conteúdos a serem trabalhados.

As escolas precisam estar integradas às demais atividades que permeiam a aldeia, sem contrapor valores ou sobrepor conhecimentos. Essa integração vem da necessidade de compreender o aluno indígena, observar o seu desenvolvimento acima de tudo, reconhecer que existem outros espaços de aprendizagem formadores do indivíduo e que precisam ser reconhecidos. (MARTINS, 2013).

Os povos indígenas têm garantido o direito a que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, trazendo a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Esta característica da escola indígena passa hoje por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e toda a comunidade escolar, pois se trata de uma abordagem às línguas usadas na comunidade e na escola, tendo em vista um horizonte de manutenção, ampliação e/ou revitalização das línguas maternas e aprendizagem da língua portuguesa com metodologias de aquisição de segunda língua. Levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolinguística 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.

Os Guaranis fortalecem sua língua na oralidade, sua visão de mundo passada de geração a geração. Assim mantêm sua comunicação entre os povos, pela sua característica de migração. A palavra para eles tem um significado muito forte. Preocupam-se ao pronunciá-la, utilizam entonações para dar ênfase e o devido valor ao que estão pronunciando. Pensam muito antes de falar, procuram a palavra certa a ser dita para não desperdiçar. Quando participam de discussões com os não índios ficam perturbados pela forma com que jogam as palavras fora sem refletir sobre elas. Assim cultuam o falar e escutar conscientes. “A oralidade, traço forte da cultura indígena, está presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra”. (BERGAMASCHI, 2008).

Os anciões têm um papel importante para o povo Guarani, é por eles que a educação tradicional é socializada. O conhecimento popular é assimilado pelas

crianças no seu meio social sem precisar da escola para ensiná-los, à escola cabe socializar o conhecimento científico e universal. A escola na aldeia não seria necessária, porém, é admitida pela necessidade da convivência com a cultura envolvente e para preservar as crianças das influências culturais dos não índios. (BERGAMASCHI, 2008).

A educação indígena significa um esforço de se fazer um trabalho educativo em conjunto, num coletivo de debates, sem perder a especificidade. Para os Guaranis a educação e a religião estão intimamente ligadas. É na “*Opy*” que acontece a mais importante socialização dos conhecimentos. É através dos cantos, danças, orações e rituais que envolvem o coletivo da aldeia que eles mantêm viva a cultura e buscam reforçar a própria identidade. Para Martins (2013)

A educação Guarani tem na “*Opy*” a sua referência maior. Os conhecimentos transmitidos pelos “*Karaĩ*” ensinam o modo de viver com o grupo de fora. [...] Os conhecimentos tradicionais da “*Opy*” dizem respeito apenas aos Guaranis, por isso não gostam que sejam divulgados, pois o “*juruá*” não tem a mesma formação espiritual e os mesmos valores. A educação tradicional sai de dentro de casa (“*Opy*”), por isso tem que preservar, não ficar mostrando.

Por isso os Guaranis não gostam que os não indígenas frequentem a casa de rezas, salvo em ocasiões muito singulares. É nos rituais de nomeação das crianças, no respeito aos ensinamentos do “*Karaĩ*” e principalmente a fé em “*Nhanderu*” que mantêm a sua tradição. Deste modo, a escola na aldeia é como a segunda “*Opy*”. A “*Opy*” já foi denominada pelos professores Guarani como “a nossa universidade” (BERGAMASCHI, 2008).

E é na “*Opy*” que os ensinamentos são passados de forma oral e respeitando as idades. Desta forma no artesanato Guarani sempre existe uma onça, que deve ser morta como uma forma de proteção para a mãe Guarani como explica a lenda de “*Nhanderu*”.

5 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Porém, sendo imposta com o intuito colonizador, integralista e civilizador, sem respeitar a sua cosmologia, e assim foi por um longo período.

5.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA RELATIVA À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Com a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988, as leis referentes aos povos indígenas não apenas concederam um reconhecimento definitivo à cidadania e aos seus direitos e deveres, mas também o direito a um ensino diferenciado, voltado para o desenvolvimento das práticas culturais destes povos, uma vez que no seu artigo 210, parágrafo 2º, reconhece às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem:

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL,1988).

Mas foi em 1996, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), que os princípios estabelecidos na Constituição Federal foram detalhados, nos seguintes artigos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

(...)

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

(...)

Art. 78. 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 bilíngue 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, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Esses dispositivos da LDB foram regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Essas diretrizes estabelecem, entre outras, as características que devem ter as escolas de educação básica para as comunidades indígenas:

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; (grifo da autora).

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (grifo da autora). (BRASIL, 1999).

Para o atendimento dessas características, o projeto pedagógico da escola deve seguir o disposto no artigo 5º dessas diretrizes, que estabelece o seguinte:

Art. 5º. A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III – as realidades sociolinguísticas, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (BRASIL, 1999).

As mesmas diretrizes garantem, ainda, o direito das populações indígenas a um calendário escolar diferenciado, de acordo com sua cultura e suas necessidades:

Art 4º. As escolas indígenas (...) desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade. (BRASIL, 1999).

Por outro lado, a formação de professores para atuação nas escolas indígenas também é normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 3/1999. Em seu artigo 8º, estabelece que a atividade docente na escola indígena “será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Para isso, em seu artigo 6º, parágrafo único, garante “aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”. A mesma Resolução normatiza, em seu artigo 7º, como devem ser esses cursos:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de

material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1999).

No âmbito do estado do Rio Grande do Sul, o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 383, de 28 de março de 2002, estabelece normas para o funcionamento das escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul. Entre suas determinações, destaca-se a que assegura que a escola indígena deve ser:

- Específica e diferenciada, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações de cada povo indígena, tendo maior autonomia comparada às escolas não indígenas;
- Bilíngue ou multilíngue, já que a reprodução sociocultural das sociedades indígenas se manifesta, na maioria dos casos, por meio de mais de uma língua;
- Intercultural, porque deve reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística, promovendo a comunicação entre essas diferentes experiências, estimulando o respeito entre seres humanos de identidades étnicas distintas.
- Comunitária, pois é a comunidade quem conduz a escola, de acordo com seus projetos, concepções e princípios, tanto na definição do currículo como na forma de administrá-la. A comunidade indígena tem liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, às metodologias, aos objetivos, conteúdos, espaços e tempos utilizados para a educação escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Além disso, o mesmo Parecer retoma, em âmbito estadual, a importância da oralidade na cultura indígena:

Conhecimentos indígenas e oralidade. Os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e re-elaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre a natureza, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos próprios, transmitidos oralmente de geração para geração. (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Diante disso, o Parecer 383/2002 reafirma que é necessário:

pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. Da reflexão sobre suas trajetórias (memórias, experiências, histórias,...), de suas teorias sobre o cosmos e sobre os seres, dos significados que construíram para as coisas e os acontecimentos, nascem visões diferentes de mundo, expressas na música, nos mitos, nos rituais, nos discursos, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Esse é um aspecto importante para se ter em conta quando se pensa em trabalhar conceitos da área das Ciências da Natureza com alunos indígenas, pois é necessário negociar significados dos fenômenos estudados, por um lado respeitando a cultura indígena, mas por outro buscando nela elementos que possam aproximar as duas visões a respeito da natureza. O Parecer 383/2002 salienta, assim, a importância da utilização da língua materna da comunidade na escola, a “língua de instrução”, para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. É através dela que professores e alunos devem discutir conceitos de Matemática, Geografia, História, etc. Esse procedimento, além de oportunizar a aprendizagem de novos conhecimentos, também aos alunos que não dominam a língua portuguesa, fortalece a língua indígena, qualificando a competência dos alunos, que passarão a utilizá-la inclusive para falar sobre novos assuntos, ampliando seu vocabulário.

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação elaborou, juntamente com outros parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena – RCNEI. O RCNEI constitui-se em proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos nos princípios legais acima apresentados. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas. (BRASIL, 1998b).

O documento divide-se em duas partes. Na primeira, "Para começo de conversa", estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilingue e diferenciada. Na segunda parte, "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas" apresentam-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. Isto é concretizado a partir de indicações de seis temas transversais (autossustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física). A proposta desta

parte do documento é uma integração entre conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena. (BRASIL, 1998b).

Na próxima sessão serão analisadas algumas das recomendações específicas do RCNEI para o ensino de conceitos da área de Ciências. Entretanto é preciso observar que esses Referenciais aplicam-se ao Ensino Fundamental. Não há referenciais oficiais para o ensino de Ciências da Natureza no Ensino Médio, já que a escola indígena está regulamentada, em toda a legislação aqui apresentada, apenas para o ensino fundamental.

Este conjunto de diretrizes vem a assegurar que as comunidades indígenas recebam tanto o conhecimento voltado para as suas especificidades quanto o ensino da língua materna, garantindo a sobrevivência da mesma e da cultura destes povos, assegurando que o mesmo seja feito com outros costumes, perpetuando a sua preservação como patrimônio imaterial nacional.

Deste modo a educação indígena é de responsabilidade do Estado, em parceria com Governo Federal (MEC), governo municipal, entidades e outras organizações da sociedade civil.

No Rio Grande do Sul, as culturas indígenas Kaingang e Guarani constituem a base dos currículos escolares para uma educação diferenciada que contemple o conhecimento da cultura de cada povo e os conhecimentos universais.

No cotidiano escolar, entretanto, segundo vários autores, estas leis não chegam a concretizar-se de forma plena, o que leva a situações como esta:

Na realidade, lá no papel está escrito: escola diferenciada, educação diferenciada para os Guaranis, para todo índio, diferenciada. Mas só que vem na escola... a escola é criada na aldeia, e a realidade não é essa, a prática não está sendo isto. (Depoimento do líder indígena Eloir). (HOFMAN, 2004).

Tassinari (2001) identifica estas “dificuldades de operacionalizar, em termos governamentais e administrativos, os direitos indígenas garantidos legalmente como saúde e educação diferenciada” (p.61) e situa a escola indígena num espaço intersticial, nos convidando a pensá-la enquanto "fronteira":

[...] considero adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Deste modo espera-se que a educação escolar indígena venha a colaborar com estas comunidades para a sua inserção na sociedade dita por eles “branca” e com a preservação da sua língua e costumes, possibilitando que escutem outros saberes para interpretá-los e utilizá-los de formas variadas.

5.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS DE ACORDO COM OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

no ensino das Ciências Naturais, procura-se levar os índios a compreender a lógica, os conceitos e princípios da Ciência ocidental, para que possam dialogar em condições de igualdade com a sociedade e, além disso, usufruir dos recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia da sua sobrevivência física e cultural. O ensino de Ciências também pode contribuir para que os povos indígenas compreendam melhor as transformações do mundo pelo ser humano, pelo efeito dos avanços tecnológicos e científicos e as suas aplicações. (BRASIL, 1998a).

Este referencial diz respeito ao ensino fundamental, porém se percebe nele o incentivo a um estudo direcionado para a investigação e a procura de respostas sobre fenômenos observados no meio em que os alunos estão inseridos, a fim de dar significado a este estudo para que a partir deste se possam inserir novos conhecimentos.

Deste modo este estudo pode se dar a partir de observações do que ocorre à sua volta. O Guarani é um povo muito observador e atento a tudo o que acontece ao seu redor, sendo capazes de descrever com riqueza de detalhes os fenômenos que observam. Motivo pelo qual as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo, dessa forma, conhecimentos sobre o ser humano e a natureza. Inclusive, este poder de observação que os indígenas têm e a capacidade de passar oralmente estes conhecimentos através das gerações, têm sido utilizados na pesquisa científica, contribuindo para o melhor conhecimento dos ambientes brasileiros.

De acordo com o RCNEI “aprender ciências é sempre um desafio, pois muitas vezes é necessário superar ideias que parecem óbvias a partir das observações cotidianas. O estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas” (BRASIL 1998a). Assim, temas como saúde, conservação da biodiversidade, gestão territorial, ciência e tecnologia ficam integrados nas várias áreas do conhecimento e tanto a Física, a Química e a Biologia, podem ser trabalhadas com os estudantes em diferentes graus de profundidade, no ensino fundamental e médio.

A área das Ciências da Natureza pode então contribuir significativamente para a reflexão e o registro escrito de conhecimentos tradicionais, buscando deste modo preservar a cultura deste povo. De acordo com o RCNEI “para isso é preciso perguntar, para as pessoas certas” (BRASIL 1998a), ou seja, trazer a comunidade para dialogar com a escola a fim de que esta de fato seja comunitária e atenda as demandas locais.

Temas tais como lixo, água, clima, temperatura, calor, ar, minerais, solos e energia são temas que podem ser trabalhados nas ciências da natureza em todos os níveis, partindo de um significado tradicional e avançando por este de modo a permitir a preservação da cultura e a inserção em uma outra cultura. (BRASIL, 1998a)

6 METODOLOGIA

O trabalho foi realizado com a turma de ensino médio indígena multisseriada de uma escola situada dentro de uma aldeia Guarani, na Grande Porto Alegre (Figura 1). Esta escola estadual indígena é apenas de ensino fundamental completo. Próximo a ela existe outra escola estadual, rural, de ensino fundamental e médio e, no ano de 2006, por uma demanda da própria comunidade indígena Guarani, foi feito um acordo junto ao Ministério Público Estadual, o qual garante aos alunos indígenas o direito de estudar em turmas separadas dos alunos “brancos”, isto é, dos alunos não indígenas. Para isso, a escola indígena de ensino fundamental “empresta” uma sala para o ensino médio. Por esse motivo as turmas de ensino médio pertencem a uma escola e funcionam em outra.

Atualmente a escola conta com um total de 68 alunos, dos quais dez alunos estão matriculados no ensino médio e destes, sete frequentam as aulas regularmente. São sete professores, todos não indígenas, atendendo a esta única turma de ensino médio, sendo que seis destes ministram mais de uma disciplina. A turma é multisseriada, uma vez que a Coordenadoria Regional de Educação não autoriza turmas separadas, devido ao baixo número de estudantes.

Figura 1. Escola Indígena de Ensino Fundamental na qual foi realizado este trabalho.



Assim sendo, a fim de levantar a situação destas turmas de ensino médio no que diz respeito à legislação e às expectativas desta comunidade, é que este trabalho se estrutura. Para tanto foi realizada uma análise da legislação vigente e

entrevistas com os alunos, com professores indígenas da escola, que atendem apenas as turmas de séries iniciais do ensino fundamental, com os professores não indígenas e com a diretora da escola. Os roteiros das entrevistas encontram-se no Apêndice 1 (entrevista com os alunos) e no Apêndice 2 (entrevista com os professores e diretora da escola). Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujos modelos encontram-se no Apêndice 3.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizada uma reunião com o cacique da aldeia, que também é professor na escola, para explicar o trabalho a ser realizado e o seu propósito. Isso é muito importante, para se respeitar a cultura dos indígenas e para que eles aceitem o trabalho e a pesquisadora, mesmo sendo esta uma das professoras da escola e da turma de ensino médio objeto do trabalho. A pesquisadora é uma das professoras da escola e tem interação contínua, há dez anos, com a população desta aldeia indígena.

Para esta pesquisa de cunho exploratório inicialmente pensou-se em fazer as entrevistas oralmente e de forma individual com os alunos, porém quando essa proposta foi feita, eles preferiram escrever as suas respostas individualmente. Então cada um pegou o seu questionário e foi procurar um lugar ao sol ou embaixo de uma árvore onde pudessem responder, com a orientação de que caso não entendessem o que lhes estava sendo perguntado deveriam avisar. As respostas escritas pelos alunos foram depois analisadas, procurando-se criar categorias que permitissem concluir a respeito dos aspectos apontados nos objetivos do trabalho. Como os indígenas se expressam, em português, de uma maneira bastante singular, suas respostas foram transcritas fielmente.

Outro bloco de perguntas foi construído com o intuito de entrevistar os professores indígenas e não indígenas. Estas foram respondidas de forma oral e individual, exceto por dois professores não indígenas que preferiram responder por escrito. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, tanto as respostas escritas pelos próprios docentes quanto as transcrições das entrevistas foram analisadas para se obter informações que contribuíssem para se atingir os objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa constitui-se, portanto, como uma pesquisa de cunho qualitativo, de acordo com Neves (1996), pois tem o ambiente natural da pesquisadora como

fonte direta dos dados e a própria pesquisadora como instrumento fundamental da pesquisa. Além disso, o caráter da pesquisa é descritivo, sendo seu foco o significado que as pessoas dão aos fatos, não havendo uma preocupação primeira com dados quantitativos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Com relação à pergunta número um (Apêndice 1), que pretendia investigar se os alunos já tinham estudado em outra escola que não fosse indígena, apenas dois alunos responderam ter estudado em outras escolas. Ambos são oriundos de localidades onde não existia escola indígena e, assim sendo, os primeiros anos de escolarização de ambos foram em escolas não indígenas.

Esta escolarização em escolas não indígenas para eles é difícil e por vezes traumatizante, uma vez que certa peculiaridade não lhes é observada. Para o indígena o rito de sentar à beira do fogo ao fim das tardes é um momento muito importante para a construção e afirmação da identidade, é neste lugar que os pequenos e os adolescentes escutam os ensinamentos e é ali, na beira do fogo e tomando chimarrão, que todas as decisões importantes são tomadas. Na aldeia tudo acontece à beira do fogo. O fogo muitas vezes é utilizado na preparação de alimentos, desta forma muitas vezes eles ou suas vestes estão com o odor característico da fumaça, o que algumas vezes faz com que os colegas não indígenas se afastem. O idioma também se apresenta como uma barreira. Na escola situada na aldeia indígena, as crianças convivem desde muito cedo com os professores não indígenas e mesmo assim ainda chegam ao ensino médio com dificuldade de comunicação em português. Quando estes dois alunos ingressaram em escolas não indígenas, o idioma foi determinante para que eles algum tempo depois desistissem de continuar os estudos nestas escolas.

Os outros alunos estudaram sempre nesta escola, assim não conhecem outras realidades. Portanto, para eles é muito natural que o cheiro da fumaça e pessoas falando em Guarani e em português convivam em harmonia. E assim o processo de escolarização vai se dando, respeitando o ritmo de cada um e com tranquilidade.

Se a escola foi uma demanda da comunidade e se o ensino médio diferenciado partiu da vontade dos indígenas, surge a segunda pergunta: Por que você está fazendo ensino médio? O que você pretende fazer quando terminar o ensino médio? Percebe-se que o desejo deles é o de serem aceitos também fora da

aldeia, cinco dos alunos manifestaram o desejo de ingressar na universidade. Isto já é uma tendência nesta comunidade, onde é bem difícil viver da agricultura e do artesanato. A esse respeito uma aluna responde: *“Para melhorar de vida e aprender os costumes dos brancos. Se preparar para fazer faculdade. Pretendo trabalhar”*. Esta resposta demonstra a procura deste grupo por melhores condições de vida.

Através dos anos o grupo de professores vem se esforçando para mostrar aos indígenas as tantas oportunidades que são oferecidas na nossa sociedade e como se inserir nela. Aparentemente o exemplo dos seus parentes que já estão ou estiveram na universidade vem influenciando positivamente os estudantes a quererem continuar os seus estudos. Embora seja este o desejo dos alunos, para as alunas indígenas que são mães, especialmente, o caminho não é fácil, uma vez que a universidade não tem o mesmo olhar diferenciado que a escola. Os alunos que não manifestaram o desejo de ingressar na universidade manifestaram o desejo de conseguir um emprego formal fora da aldeia.

Podemos então perceber a mudança ocorrida com o passar do tempo, se antes o desejo a escolarização era com o intuito de poderem buscar os seus direitos, hoje além disso, buscam se inserir na comunidade e por ela serem aceitos.

Uma vez que estes alunos desejam se inserir na sociedade não indígena cabe a pergunta: Quanto aos temas abordados em sala de aula, eles são importantes, isto é, interessantes para vocês? Ao responder esta pergunta, o grupo de alunos manifestou o seu apreço pelas aulas que recebem na escola, todos acham importantes as aulas que recebem e acreditam serem importantes tanto para realizar descobertas como para se prepararem para o ingresso a universidade. No vestibular da UFRGS para indígenas somente são testados os seus conhecimentos em português e na sua língua nativa, no caso Guarani, no entanto, os alunos se mostram interessados pelos conhecimentos que o grupo de professores lhes apresenta. Quando a aluna manifesta: *“Para mim são importantes. Por que na escola aprendemos coisas interessantes, eu aprendi muitas coisas novas com os professores”*, demonstra a importância que eles conferem à escola.

Uma vez que de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas esta escola deve atender aos interesses dos indígenas, lhes foi perguntado: Considera a metodologia, isto é, o jeito dos professores darem aula, você considera adequado? Todos acharam adequado, mas talvez isso possa ser

atribuído ao fato deles conhecerem apenas esta realidade. Na visão deles “Os professores ensinam a gente a estudar e a gente está ali pra aprender.” Essa resposta reflete muito bem o fato de deixarem a cargo do professor não indígena a tarefa de prepará-los para serem aceitos na sociedade fora da aldeia, achando válidas todas as práticas pedagógicas. Outro aluno se manifesta a esse respeito da seguinte forma: “*Sim por que os professores vem ensinando para nós enfrentar um mundo diferente do nosso. Então por isso o que eles estão fazendo na escola são adequados*”. Percebe-se nas respostas a confiança depositada pelos alunos na escola e em seus professores.

Outro questionamento apresentado foi: Os ensinamentos Guarani são passados basicamente de forma oral, e os ensinamentos da escola são passados basicamente de forma escrita. Como você faz para se adaptar a esse modo do “branco” dar aula? Nas respostas pode-se perceber que todos dão muita importância ao registro escrito de dados, tanto para não esquecer o que o professor deu em sala de aula quanto como forma de inserção na sociedade não indígena, mas sem perder a sua identidade. A esse respeito um aluno responde “*É bom quando o branco da aula, mas nossa língua Guarani não pode ser esquecida mesmo que o branco der aula*”, o que demonstra uma constante preocupação com as suas origens e a preservação das mesmas. Em contrapartida o desejo e a necessidade deles se inserirem em outra sociedade, pautada em princípios diferentes dos seus, faz com que aceitem esta metodologia e se adaptem a ela. Reconhecendo a sua importância, assim respondeu um aluno:

Hoje em dia nós precisamos muito aprender a escrita por que sem ter a escrita não podemos competir com a sociedade branca que só vive da escrita. Por isso precisamos nos adaptar a todas as maneiras do branco dar aula.

Isto também se dá como reflexo do desejo anteriormente manifestado de entrar na universidade, por exemplo.

Uma vez que se sabe que a escola indígena deve ser diferenciada e mantida por sua vontade, atendendo as suas necessidades, respeitando a sua cultura, já que a aula do ensino médio não é dada por professor Guarani, deve existir uma adaptação mútua que proporcione o aprendizado. Assim sendo, lhes foi perguntado: Como você faz para se adaptar à forma de cada professor dar aula? Percebe-se

aqui nas respostas que o fato deles entenderem que os conhecimentos da escola devem ser passados de forma escrita, ao contrário dos conhecimentos dos Guaranis que são passados de forma oral, faz com que para eles a adaptação passe pelo registro escrito. A manifestação *“Eu me adapto quando o professor escreve no quadro e explica bem direitinho as matérias pra os alunos”* reforça a atitude de copiar e o desejo de aprender. Estes estudantes têm consciência de que o ambiente escolar em que se encontram é diferenciado com relação ao da escola na qual estão formalmente matriculados, que não é uma escola indígena, mas que mantém uma turma multisseriada para estudantes indígenas junto à escola de ensino fundamental situada na aldeia. Assim como também é diferenciado se comparado a outras escolas da rede estadual de ensino. Eles também têm consciência de que quando, ou se, entrarem na universidade, esse olhar diferenciado vai desaparecer, sendo este um motivo de preocupação. Provavelmente por isso certa aluna responde: *“Cada professor dar aula do seu jeito. Tem professor que dar aula difícil, mas mesmo assim é bom, por que se algum dia fazer faculdade a gente já vai saber alguma coisa que aprendeu na escola”*.

As turmas multisseriadas são uma determinação da Coordenadoria Regional de Educação para turmas com poucos alunos matriculados, não levando em conta a especificidade destas turmas. A esse respeito lhes foi feita a pergunta: Como você se sente em turmas multisseriadas, isto é 1º, 2º e 3º anos juntos? O que tem de bom e o que não é bom? O grupo de alunos acha essa prática muito acertada, por fortalecer os seus laços de amizade e, segundo eles, favorecer a aprendizagem. *“Eu me sinto bom por que quando a gente estuda junto temos mais colegas para nos ajudar quando não sabe a matéria”*. Estes alunos já cursaram em turmas multisseriadas outras séries no ensino fundamental, assim para eles não é novidade. Deste modo não têm consciência das adaptações feitas ao currículo para que isto se viabilize, e nem das perdas que possam ocorrer no seu aprendizado.

A prática de turmas multisseriadas na educação indígena é muito comum e bem aceita. Falando a respeito dos anos iniciais da educação básica, Bergamaschi (2007a) diz:

As escolas que observei são, no nosso dizer, multisseriadas e, assim como convivem pessoas de diferentes idades, também convivem diferentes níveis de conhecimento: algumas leem com fluência e

conhecem as letras para articular a escrita de muitas palavras, enquanto outras estão realizando o primeiro contato com as letras.

O mesmo ocorre nestas turmas de ensino médio, onde alunos das três séries estudam juntos, auxiliando uns aos outros em sua língua materna. Isto nada tem a ver com não interação com o professor “branco” é apenas o jeito do Guarani aprender, eles aprendem uns com os outros por isso as turmas multisseriadas estão de acordo com os interesses dos alunos.

Sem dúvidas a presença da escola no decorrer desta década e meia dentro da aldeia de algum modo a impactou. Com o objetivo de saber de que forma a escola impactou na visão dos estudantes foram feitas duas perguntas. A primeira: O que a escola trouxe de bom para a aldeia? Todos os alunos concordaram quanto aos benefícios da escola para a aldeia no que diz respeito à inserção dos indígenas na sociedade não indígena. *“A escola trouxe aprendizagem para nós. Nos ensinou muita coisa para se adaptar na sociedade do branco que não é do nosso mundo”*. Projetos de saúde e meio ambiente, relacionados com nutrição, horta comunitária, prevenção de doenças e destinação de resíduos, têm sido amplamente trabalhados na escola juntamente com o posto de saúde que também fica dentro desta reserva indígena. Este trabalho tem rendido bons frutos e foi lembrado por uma aluna: *“Coisas importantes para adultos e para crianças, para cuidar do ambiente para melhorar a vida, cuidar da aldeia, para as crianças aprender coisas boas”*.

Segunda pergunta: O que a escola trouxe de ruim para a aldeia? Apenas um aluno achou que a escola trouxe algum malefício para a aldeia, ele escreveu: *“A infiltração em nossa cultura o que mais nos trouxe de ruim é a tecnologia”*. Todos os outros alunos acharam muito benéfica a existência da escola dentro da reserva uma vez que esta vem a contribuir para a inserção do indígena na sociedade “dos brancos”. Tal fato está de acordo com a expectativa que estes depositam na escola com relação ao seu futuro e é expresso quando um aluno assim se manifesta: *“A escola não trouxe de ruim para nossa aldeia, trouxe coisas boas, como educação, escrever melhor, aprender a ler”*.

De acordo com o professor Algemiro da Silva Poty: “[...] na escola indígena, o professor tem que ser indígena” (ROSA, 2015), e este tem sido o discurso do grupo de professores da escola, incentivando os alunos a terminarem o ensino médio e cursarem as diferentes licenciaturas a fim de terem as condições de ocuparem as

vagas de professores de ensino médio e então assim poder de fato construir uma escola de ensino médio que atenda as suas necessidades e ambições, respeitando a sua cultura e tradições.

7.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Cabe ressaltar que existem duas categorias de professores, os professores não indígenas que trabalham com o ensino médio e os professores Guaranis que não trabalham com ensino médio, mas que foram entrevistados com a finalidade de levantar qual é a visão que estes professores têm do ensino médio. São cinco os professores Guaranis que atuam na escola. Quatro destes foram alunos desta mesma escola no ensino médio e o outro foi professor de todos esses na fase de alfabetização. Trata-se, portanto, de professores em sua maioria jovens e encarregados de transmitir os costumes e tradições do seu povo dentro da escola. Além da diretora, que não é indígena, os professores de origem não indígena de ensino médio são sete, entre os quais a autora deste trabalho está incluída. A maioria dos professores dá aula de mais de uma disciplina para o ensino médio nesta escola.

A primeira pergunta feita aos professores (Apêndice 2) diz respeito à sua formação. Para fins de análise, os professores serão separados em dois grupos: um de origem indígena (Guarani) e outro de origem não indígena. Dos professores indígenas atuantes na escola, um é nomeado (ou seja, concursado) e os quatro outros são contratados (ou seja, contratados pela CLT, sem concurso prévio).

Uma peculiaridade da educação escolar indígena é que não há obrigatoriedade de cursar uma licenciatura (ou qualquer curso superior) para fazer concurso público e ser nomeado como professor indígena para as séries iniciais. Para dar aula no ensino médio sim é necessário ter a licenciatura na área correspondente.

Deste modo lhes foi perguntado: Professor(a), você teve algum curso de formação para educação indígena que o preparasse para esta realidade em particular? Caso tenha participado, fale a respeito. A partir desta pergunta se constatou que apenas dois professores indígenas tinham realizado o curso para capacitação em magistério indígena Guarani “*Kuaa Mbo´e* = conhecer – ensinar”.

Segundo depoimento de um desses professores, *“Esse curso era dado por professores indígenas e ‘juruá’, se falava muito de nossa tradição e de nossas lendas mas não ensinava a dar aulas. Depois esse curso terminou e ninguém mais fez”*.

O curso de capacitação em magistério indígena Guarani se desenvolveu graças à parceria firmada entre as Secretarias de Educação dos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nestes encontros foi discutido o desafio de aceitar e assumir a presença da escola dentro da comunidade e a sua preocupação quanto ao grau de interferência da escola na cultura e nos costumes da comunidade, especialmente nas questões linguísticas. De acordo com Rosa (2015)

Garantir os processos próprios de aprendizagem nos cursos de formação de professores indígenas significa atentar às concepções próprias de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, à organização social do povo, enfim, aos saberes da comunidade advindos da tradição e da memória coletiva.

O curso para magistério Guarani se estruturou com um total de 4000 horas, distribuídas em 2400 horas a serem desenvolvidas em etapas presenciais centralizadas e descentralizadas. As etapas centralizadas tiveram um total de 1.920 horas, nas quais foram desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem que contemplaram os conceitos/conteúdos essenciais necessários para o conhecimento da cultura do “não índio”, permitindo que os Guaranis pudessem não só transitar e compreender a sociedade envolvente, mas fazer a relação com seu próprio saber. (ROSA, 2015).

Como desde 2003 esse curso não foi mais oferecido, os outros professores de origem Guarani entrevistados não realizaram esse tipo de capacitação e responderam estar aprendendo na prática com o acompanhamento dos professores “juruá”.

Os professores não indígenas não participaram de nenhum curso de formação para trabalhar com esta realidade, alguns professores participaram de oficinas, ou “encontros de formação” sempre após já estarem trabalhando nesta escola e com enfoque em séries iniciais e ensino fundamental, uma vez que o ensino médio, nesta escola, não é indígena. A respeito disto uma professora

comenta: *“Nunca participei de nenhum curso preparatório para trabalhar com educação indígena. Muitos ‘encontros de formação’ foram proporcionados, os quais participei. Serviram de reflexões sobre a cultura Guarani, bem como sobre a pedagogia e metodologia utilizada”.*

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, esta escola deve ser : “... pensada a partir das concepções dos indígenas e das suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa”. Assim, uma pergunta para os professores abordou esses aspectos: Na sua opinião esta escola em que você trabalha está pensada a partir desta concepção? Por quê?

Os professores indígenas afirmam que a escola que se buscou no início não foi pensada como uma escola diferenciada e sim uma escola com o único objetivo de se inserir o indígena no mercado de trabalho fora da reserva, como meio de buscar o sustento, e para tanto o domínio por eles do português e alguns costumes dos “brancos” seria fundamental. Hoje consideram que a escola tem fundamental importância para *“[...] registrarmos a nossa cultura além de buscarmos outros meios de sustentar as nossas famílias”.*

Portanto verifica-se que a concepção dos indígenas em relação à escola mudou com o passar do tempo e a escola deixou de ser importante para garantir o sustento e passou a ser vista como um meio para mudar a sua própria vida. Este fato nem sempre é bem visto, principalmente pelos mais velhos, que temem que assim venham a perder o seu *“Nhande Reko”*.

Na opinião dos professores entrevistados, a escola está de acordo com esses preceitos, atendendo as suas necessidades. Ainda no entendimento deles, o ensino da religião dos Guaranis não cabe à escola, pois *“tem coisas que se ensinam na beira do fogo ou na casa de rezas, são coisas que só ‘Kunhã Karai’ tem como ensinar e aconselhar, isso não é da escola mas aqui a gente ensina os valores da cultura, como se comportar quando sai da aldeia que é para representar bem o nosso povo lá fora”.* O que já foi mencionado por Martins (2013) quando se refere à “...importância de se reconhecer os diversos espaços que o aluno transita”, e quando a mesma autora diz que *“...a educação tradicional sai de dentro da casa (‘Opy’) por isso tem que ser preservada, não ficar mostrando”.*

Mas isto só ocorre para turmas do ensino fundamental, como o ensino médio não pertence à escola indígena, esse olhar diferenciado das concepções ocorre de

acordo com o entendimento de cada professor e orientação da direção da escola, uma vez que não faz parte do regimento da “escola mãe” a que pertencem essas turmas.

As perguntas a seguir foram feitas com a intenção de se verificar o quanto a escola está adaptada ao que está disposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. De acordo com esse Referencial, a escola deve apresentar as características a seguir, que foram analisadas pelos professores.

3.a) Comunitária: “Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isso se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada comunitária?

Neste item as críticas dos professores indígenas foram muitas. Foram abordados temas tais como a merenda escolar, uma vez que o cardápio é feito por uma nutricionista que não é especialista em alimentação indígena. Assim, muitos itens não são contemplados, salvo em dias de comemoração, embora a escola tente adaptar este cardápio sempre que possível.

Quanto ao calendário escolar foi dito:

[...] para nós o fim de ano tem que ser em junho, julho. E as férias em julho, agosto e setembro, que é a época de prepararmos a terra para nossas plantações. Lá no Referencial diz que temos que ser ouvidos no calendário, mas qual é o professor “juruá” que vai querer trabalhar no verão e ficar de férias no inverno? Nem a coordenadoria aceita, então isso está no referencial mas não pode ser feito.

O calendário escolar se mostra como sendo um ponto de tensão, uma vez que não é só uma questão de férias, mas também de feriados. Assim como ocorre na maior parte das escolas da rede estadual, nesta também é difícil se ter um professor que trabalhe exclusivamente nesta escola, assim sendo é muito difícil conciliar as datas comemorativas e feriados dos indígenas com os não indígenas, por isso tem-se contado com o bom senso de ambas as partes para negociar e chegar a um acordo.

Como foi dito anteriormente os professores não Guaranis não recebem formação adequada para trabalhar com esta realidade, o que leva a conflitos. Se por um lado os conteúdos devem respeitar as concepções indígenas, não existe material didático produzido de acordo. Assim sendo, os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) enviados pelo Ministério da Educação para esta escola são os mesmos enviados a todas as escolas da rede. A respeito disso o professor indígena comenta:

[...] o descobrimento das Américas eles dão de acordo com a visão do europeu, mas o índio já estava aqui. Ou no corpo humano só se fala sobre os órgãos sexuais a partir dos 14 anos, os pais falam com os meninos e as mães falam com as meninas, e mesmo assim tem coisas que só se falam depois do casamento e na escola a professora sai falando sem respeitar a nossa cultura.

Desde que os portugueses chegaram ao “Mundo Novo” tentaram dominar o indígena, e para tanto contaram com a aliança dos padres Jesuítas, que por sua vez estavam a procura de novos fiéis e desta forma chegaram com o intuito de “domar” os corpos e trazer “civilidade” aos “selvagens”. Então, 515 anos depois, ainda continuamos a escrever a história do “descobrimento do Brasil” sob a óptica europeia e com veemência na Escola Básica estudamos as civilizações antigas da Europa, Ásia e norte da África. Da América do Sul estudamos as civilizações Incas, Maias e Astecas e, embora a LDB estabeleça no seu Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena”, apenas na semana do índio tais assuntos são abordados, uma vez que os professores não se sentem preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece. (BERGAMASCHI, 2012). Estes professores chamam a atenção para o fato desta temática não ser abordada de forma adequada nos livros do PNLD. Então não só não existem livros específicos para as culturas indígenas, como também estes temas não são abordados de modo aceitável nos livros que não atendem a esta especificidade. Então, será que os “juruás” continuam em um processo de “branqueamento” e aculturação dos povos indígenas?

Como muitos dos membros da comunidade não entendem que a escola é da comunidade, eles não se apropriam dela, deste modo alguns pensam que os ensinamentos da escola são só da escola e entendem que a escola não é da aldeia e por isso a comunidade não questiona quando os conhecimentos abordados se

chocam com a cultura indígena. Bergamaschi (2007b) justamente comenta, a esse respeito, que a escola situada na aldeia é constituída a partir de uma concepção de mundo diferente da do povo Guarani.

Outra característica da escola, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, é ser:

3.b) Intercultural: “Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada intercultural?

Ao analisar estas respostas pude perceber que, sob a ótica dos entrevistados, de fato esta escola é intercultural, uma vez que respeita a língua e a cultura Guarani. Embora, como abordado anteriormente, certos conteúdos não estejam de acordo com a cultura Guarani, os indígenas consideram que esses assuntos são da escola e não da comunidade. Mesmo assim se sentem respeitados e valorizados uma vez que muitas coisas são decididas e organizadas junto com a comunidade. A diversidade linguística na sala de aula é bem pronunciada, por que o professor dá a sua aula em português e depois as dúvidas são tiradas diretamente com o professor em português ou entre eles em Guarani, coexistindo pacificamente os dois idiomas.

O próprio Plano Político Pedagógico (PPP)² da escola diz:

É importantíssimo se embasar nos valores culturais de cada comunidade em diferentes costumes (...) pois sabemos que alguns valores deixaram de ser praticados. Que o currículo privilegie e leve em consideração as situações que possibilitem a prática na comunidade de cada ritual de caça, pesca, ritual de preparação dos meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos, *mbojapé*, *nhemaigue*³. Quando morre uma pessoa da comunidade que seja feita a purificação. Que valorize o uso das ervas

² O PPP não está publicado, encontra-se disponível para consulta junto à Direção da Escola.

³ A palavra *nhemaigue* é mais corretamente escrita como *nhemoingue*, que significa ritual de batismo.

medicinais, das frutas e dos alimentos naturais, a retomada de valores culturais (histórias e mitos), a preservação do meio ambiente, a terra. Daí vem a importância de uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades.

A única ressalva é de que este PPP se refere à escola de ensino fundamental, uma vez que no PPP da “escola mãe” não existe nenhuma consideração especial para esta turma. Se fosse colocado, poderia assegurar a estes alunos algumas peculiaridades na sua educação escolar que hoje eles não têm.

Mesmo assim os professores não indígenas declaram: *“Existe um grande respeito com relação a cultura Guarani, desta forma, a escola procura fazer um resgate cultural do índio e da sua vivência”*. O que de fato se pretende é trabalhar as duas culturas e fortalecer a cultura Guarani. Já uma professora indígena disse: *“[...]Jo branco respeita a cultura do Guarani ensinando de acordo com algumas coisas que a comunidade propõe para a escola”*.

Este grupo de Guaranis, alunos e professores, dá importância à escola, na tentativa de se inserir numa sociedade externa à sua, e procura fazê-lo através do estudo. Um dos professores indígenas diz:

Promove sim. Pois trabalha o conhecimento dos indígenas pelos indígenas e as questões culturais dos “juruá” pelos “juruá”. Mas uma cultura sempre se sobrepõe a outra, a do “juruá” se sobrepõe. E isso não é ruim por que se a gente quer entrar na universidade precisa desse conhecimento que está se sobrepondo, não tem como ficar só estudando em Guarani e tudo de acordo com a nossa cultura e depois querer entrar na faculdade, não vai conseguir. Só se tivesse universidades indígenas (no Rio Grande da Sul) como na Bolívia e no Paraguai, mas aqui não tem, então não dá mesmo para fazer tudo o que o RCNEI diz, dá pra fazer só em partes. Mas o governo deveria dar um jeito de criar essas universidades para que daí se pudesse fazer bem como diz no RCNEI.

Nota-se que o “*Nhande Reko*” é muito forte, em nenhum momento se cogita a possibilidade de perda de identidade e sim de trocas culturais onde todos saem ganhando, alunos, professores indígenas e não indígenas. Então, quando ele diz que a cultura do branco se sobrepõe à cultura do Guarani, ele está se referindo ao fato de se apropriarem de uma cultura que não é a deles para benefício próprio. Assim sendo, não se trata de que a escola não esteja promovendo a

intreculturalização e sim de que cada professor branco juntamente com a direção da escola está lhes fornecendo ferramentas para que cada um possa seguir o seu caminho após a conclusão do ensino médio.

3.c) Bilíngue: “...as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada bilíngue?

O grupo entende que de fato a escola é bilíngue uma vez que os dois idiomas não são conflitantes e sim complementares. Uma professora Guarani de ensino fundamental diz: *“no ensino fundamental tem aula de Guarani e no médio [...] os alunos falam em Guarani e os professores não se importam”*.

A língua materna é o modo de comunicação entre os alunos mesmo dentro da escola, o português claramente, embora fluente, é a segunda língua e ela é utilizada apenas no âmbito escolar. Segundo Bergamaschi (2007b), “a oralidade é um traço forte da cultura indígena, está presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra”. Por isso o tempo do Guarani é diferente do nosso, ele faz questão de uma reflexão antes de expressar uma opinião. Deste modo, para quem olha de fora em determinado momento pode parecer que os alunos não estejam interagindo com o professor, mas não, eles apenas não vão falar antes de uma profunda reflexão, pois isso faz parte do “ser Guarani”.

Do mesmo modo, as crenças e tradições também encontram abrigo na escola. Para as turmas de ensino fundamental, isso ocorre na sala de aula. Mas para a escola como um todo, mesmo para as turmas de ensino médio que por força da burocracia pertencem a outra escola, são acolhidas no dia a dia e em comemorações, como na “Festa da cultura Guarani”. Deste modo, se constasse do PPP da “escola mãe”, o Guarani poderia ser ministrado nas turmas de ensino médio, bem como a literatura Guarani e os valores da sua cultura poderiam ganhar abrigo.

3.d) Específica e diferenciada: “...concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a

determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada específica e diferenciada?

Em nenhum momento se pretende fazer uma escola tão específica e diferenciada que não lhes permita a inserção em uma sociedade não indígena, até por que esta reserva se encontra na região metropolitana de Porto Alegre. São aproximadamente 120 habitantes vivendo em sete hectares às margens de uma rodovia estadual, sendo deste modo inevitável a troca de experiências. Por esse motivo um professor indígena reflete: *“a escola tem coisas que tem que ser igual a escola do ‘juruá’ para que a gente possa aprender a lidar com vocês e a gente poder aprender a lutar por nossos direitos, se não fica fácil o ‘juruá’ nos dominar e não respeitar nossos direitos”*. Essa ideia está de acordo com o que expressava Martins (2013) ao escrever a respeito da necessidade do indígena em compreender a sociedade não indígena. Se por um lado o RCNEI prega uma escola diferenciada, por outro a amarra à burocracia, não lhe dando autonomia financeira, por não entender que as demandas nesta escola são diferentes das demandas das outras escolas não indígenas. Nas escolas indígenas, a comunidade tem um papel fundamental e, ao contrário do que ocorre nas escolas não indígenas, o diálogo com os mais velhos é muito respeitado. Mas a escola não tem autonomia para manter uma verba mensal a título de ajuda de custos para que os *“karais”* (que não tenham escolarização suficiente) possam se integrar ao quadro de funcionários da escola, com a atribuição de trabalhar os valores da cultura com os alunos de ensino médio, Bergamaschi (2007b) fala sobre a importância da conversa com os mais velhos para permitir uma educação de fato diferenciada.

A busca da inserção do indígena em nossa sociedade é um processo constante e ininterrupto de lutas e reivindicações e neste ponto também se encontram conflitos assim nos explica um professor indígena da escola:

Eu sou professor mas também sou cacique e se eu tenho que viajar para atender os interesses da minha aldeia eu tenho que pedir autorização para a CRE e se eu não venho trabalhar eu preciso de atestado. Então a escola funciona como o Estado quer, no papel tem

que ser diferenciado, mas na prática ela não é por que eles mesmos não deixam.

Para levar a cabo esta diferenciação da escola é necessária uma adaptação do currículo e da prática pedagógica. O fato da turma ser multisseriada é mais um fato a ser considerado, uma vez que a prática pedagógica deve estar de acordo com a realidade indígena. Para tanto o professor tem duas opções, ou trabalha com currículo único, ou atende a sala em grupos diferentes de maneira simultânea. O trabalho com turmas multisseriadas é um critério adotado pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para escolas com poucos alunos. A esse respeito a diretora da escola diz: “As turmas multisseriadas é um critério adotado pelo número de alunos e não pela especificidade da cultura”. Se para a CRE é apenas uma questão de número de alunos e professores, para os Guaranis o fato é muito mais sério, para eles isto fere a sua cultura, como expressa um professor indígena:

assim não respeita as idades, está tudo junto e não é tudo que todos podem escutar. Isso não respeita a nossa cultura. [...]o governo acha que são poucos alunos e isso não tem nada a ver, por que são todos os que temos, eles deveriam respeitar isso.

Embora tanto professores indígenas quanto não indígenas tenham se manifestado contra as turmas multisseriadas, por entender que ocorrem perdas no aprendizado, podemos ver que os alunos não compartilham desse entendimento. Para eles o senso de unidade e de ajudas mútuas na língua materna é tão forte que de fato eles entendem que as turmas multisseriadas são o melhor caminho para garantir a sua escolarização.

Para os povos indígenas a transmissão do conhecimento se dá de forma oral. Deste modo também é necessário que o professor entenda essa peculiaridade e saiba se adaptar, embora, como vimos, os alunos no Ensino Médio já compreenderam que a quantidade de conhecimentos não é possível ser assimilada deste modo, preferindo assim a escrita para as práticas escolares. Também os professores indígenas já aderiram a esta prática no seu cotidiano, sendo a escrita mais uma forma de inserção, como se pode observar no que expressou um professor indígena:

A escrita não tira nada da cultura Guarani, só acrescenta. Pra nós é muito bom, é uma ferramenta a mais para passar o conhecimento e a nossa cultura para o nosso povo. Mesmo assim a gente não vai perdendo. As coisas do nosso povo a gente aprende com os

parentes e na “Opy” mas é importante o registro escrito para sempre ir passando.

A presença da escola mudou a comunidade e a comunidade mudou a escola como nós a concebemos, as adequações foram se realizando no decorrer do tempo e hoje podemos levantar pontos positivos e negativos. Mas ela vem a atender a necessidade de se inserirem na sociedade do “branco”, dando-lhes condições não só de buscar os seus direitos, como também de competitividade fora dos limites da reserva e, mais importante do que isso, sem perder a sua identidade, uma vez que continuam na sua comunidade. Deste modo quando um adolescente sai da escola indígena já formado é para ir para a universidade ou para buscar outro modo sustento, mas o seu “*Nhande Reko*” já está arraigado e com menos chances de ser pedido. Como diria o cacique desta aldeia: *“A gente tem que pegar o conhecimento do branco que nos interessa sem perder a cultura Guarani”*.

Outro professor indígena se expressa assim: *“As questões de diálogo entre a sociedade indígena e não indígena também é bom. E o registro do conhecimento do indígena pelo indígena, agora a gente tem condições de dizer o que a gente pensa então precisa do ‘juruá’ pra falar e escrever por nós”*.

Outro impacto que veio com a escola está relacionado à saúde, pois antes da chegada da escola a desnutrição e as questões de higiene só eram tratadas esporadicamente por agentes de saúde. Hoje estas questões estão presentes não só nas aulas das Ciências da Natureza, como em todos os espaços da escola. Logo após a chegada da escola também veio o posto de saúde, que hoje trabalha em parceria com a escola. Deste modo, dentro dos preceitos do RCNEI, a escola cede os seus espaços para palestras e orientações a todos os membros da comunidade, atendendo as necessidades indígenas e respeitando as faixas etárias. Segundo depoimento dado pelo mais antigo enfermeiro, que atende esta comunidade desde antes da vinda do posto de saúde e até os dias de hoje, atualmente não há mais crianças nem adolescentes desnutridos na reserva, estes não ficam mais internados como era em outros tempos. Isto se dá pelo convívio harmonioso das duas culturas incentivado na escola, onde convivem a medicina do “branco” e a medicina tradicional indígena. Nesse sentido, a diretora da escola expressa:

Foi através da merenda escolar que eles tiveram uma alimentação balanceada, que terminou com a desnutrição na aldeia. Antigamente

sempre tínhamos crianças hospitalizadas por causa da desnutrição, hoje as crianças e os adolescentes nem ficam mais doentes.

Em contrapartida, o modo de ser não indígena também impactou negativamente, pois o contato diário tão próximo branco-indígena, se por um lado os ensinou a se defender e lhes trouxe hábitos de higiene, por outro lhes trouxe hábitos pouco saudáveis com relação à alimentação. Alimentos típicos e naturais gradativamente foram perdendo lugar para alimentos industrializados. As relações interpessoais também foram afetadas, conforme nos diz um professor Guarani: *“mudou o ‘Nhande Reko’ principalmente por que antes se pensava muito na coletividade e hoje é muito individual, hoje são mais individualistas e capitalistas”*. E quando questionado se isso foi a escola que ocasionou ou se foi o homem branco, ele responde: *“a escola veio com o ‘juruá’ e foi isso que contaminou, hoje não é mais que nem antigamente, agora o índio está pensando que nem o ‘juruá’ ”*.

Esta visão é compartilhada pelos professores não indígenas, que concordam que o nosso tempo é diferente do tempo dos indígenas, é o pensar e refletir consciente a que eles tanto se referem, as decisões não podem ser tomadas antes de se refletir profundamente a respeito. Mas mesmo assim tanto os professores indígenas quanto os professores não indígenas fazem uma avaliação muito positiva da escola dentro da reserva.

A área das Ciências da Natureza tem se mostrado uma grande aliada para a inserção deste povo na sociedade, uma vez que trata de assuntos dos quais eles tem potencializada a curiosidade. Assim sendo, os conhecimentos científicos podem partir de temas relevantes e adequados às necessidades dos educandos, fazendo com que estes adquiram sentidos e significados próprios. A respeito disso a professora de biologia diz:

É uma área do conhecimento de extrema importância para o conhecimento do seu corpo, do seu funcionamento, de como a natureza funciona, de quais são as relações que o ser humano estabelece com os outros animais, como funcionam essas relações.

O conhecimento empírico das Ciências da Natureza nos Guaranis é muito vasto e é passado através das gerações de forma oral. Assim, iniciar um estudo por meio da oralidade tem demonstrado ser bem vantajoso para toda a área, mas a professora de biologia alerta *“[...] o conhecimento sobre essa área tem muitas generalizações dentro do conhecimento empírico deles, então o que falta pra eles e*

o conhecimento da especificidade e qual é a suma importância". Deste modo os estudos de Ciências da Natureza podem partir dos conhecimentos pré-existentes e, a partir deles, abrir horizontes e seguir para novos fatos e descobertas.

A Química desperta curiosidade uma vez que através dela fatos por eles constatados são explicados. A escola como um todo e em particular o estudo da Química provocou uma verdadeira revolução nesta comunidade, e as questões de higiene e alimentação foram das mais importantes. Conversando com o mais antigo enfermeiro que atende a escola, ele afirma que, antes da chegada da escola e da equipe de saúde, a alimentação dos Guaranis ali era a base de mandioca e milho, uma vez que a região pouco se presta para a caça e a pesca em quantidades suficientes. Hoje, com a escola oferecendo alimentação balanceada, este problema foi minimizado.

Para tanto as aulas de Química têm dado a sua contribuição, através do estudo dos alimentos e sua composição. Por exemplo, foi trabalhada a importância da ingestão de aminoácidos essenciais presentes em alimentos típicos tais como, peixes pescados nos açudes da redondeza, frangos e porcos criados na aldeia, a caças tais como tatu e cotias.

Para tanto em um primeiro momento a equipe de saúde indígena realizou uma palestra sobre essa temática. A seguir os anciões foram convidados a uma conversa sobre a alimentação dos ancestrais. Só então a temática foi introduzida na sala de aula e deste modo esta não foi tida como uma intromissão dos costumes. Após esses momentos foi ser feita uma abordagem dos tópicos do ponto de vista bioquímico. Com o propósito de finalizar a temática, foi realizado pelos alunos do ensino médio e as merendeiras um almoço para a comunidade escolar. Os pratos oferecidos foram: *"tipa"*, prato típico guarani que é um pão assado na chapa quente, *"Caxiri"*, bebida produzida a partir do milho além de saladas, arroz, feijão e galeto.

A área das Ciências da Natureza tem debatido também a temática dos solos e da água, provocando reflexões e melhoras nas condições de vida de todos. Por exemplo, a prática indígena de correção de solos com o uso de produtos naturais pode ser vista sob o ponto de vista da ciência, dando maior significado e propiciando um estudo a respeito de quais culturas poderiam ser adequadas ou não para um solo tratado com material de compostagem. A prática antiga e arraigada a esta população de fazer queimadas antes da plantação de suas roças de subsistência,

por exemplo, hoje já não é mais observada, uma vez que o conhecimento adquirido em sala de aula é levado para os demais membros da comunidade.

Há pouco tempo esta reserva indígena ficou sem água potável devido à entrada de uma pequena ave nas tubulações que levam água para as casas. Tal fato foi amplamente trabalhado pela área das Ciências da Natureza, não só explicando os problemas decorrentes da contaminação, mas também se valendo do fato para articular outros conhecimentos. Explicou-se como o tratamento de água e efluentes ocorre nas cidades, já que esse não é um procedimento realizado nas aldeias. Este tipo de contribuição na verdade extrapola os limites da sala de aula e passa a se tornar um assunto a ser trabalhado com a comunidade, deixando apenas fatos mais específicos para a sala de aula.

8 O DESAFIO DE TRABALHAR EM UMA TURMA MULTISSERIADA

No caso desta escola as turmas de ensino médio indígena são multisseriadas. A escolarização em turmas multisseriadas é um desafio que os Guaranis vêm enfrentando para assegurar o seu direito a estudar na pequena comunidade onde vivem, trabalham e produzem a sua subsistência.

No levantamento bibliográfico feito para este trabalho, não foram encontradas referências que tratassem especificamente de classes multisseriadas na educação indígena. Por isso, escolheu-se apresentar algumas ideias sobre classes multisseriadas na educação rural, que foram consideradas relevantes para a realidade desta escola indígena.

Segundo Hage (2011), estas escolas se localizam em pequenas comunidades onde a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. É exatamente o que acontece nesta aldeia, com a particularidade de todos os jovens da aldeia em condições de se matricularem no ensino médio, estão efetivamente matriculados.

Inicialmente será apresentado um conjunto de particularidades que caracterizam as dificuldades que permeiam a realização dos processos de ensino e de aprendizagem em turmas multisseriadas e que, em parte, comprometem a qualidade da ação educativa desenvolvida nestas turmas. Ao mesmo tempo, fortalecem o descrédito atribuído às escolas indígenas quanto à possibilidade de assegurarem o direito de aprender com qualidade destes jovens dentro de sua comunidade.

Percebe-se uma ambiguidade na dinâmica de trabalho nestas turmas multisseriadas, reflexo do descaso com que é tratada a educação quando o número de alunos é reduzido. São impedidos de estudarem em turmas separadas, pois a Secretaria de Educação entende que não pode abrir outras turmas para este pequeno número de alunos, embora estes tenham o mesmo direito à escolarização básica que qualquer outro estudante. Ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos da comunidade escolar evidenciam situações criativas e inovadoras, que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade dessa turma.

Nesta modalidade de trabalho ocorre a sobrecarga dos professores. Minha experiência como docente nesta escola aponta que é necessário manter um rigoroso

registro através dos anos de quais conteúdos cada aluno já viu e de que forma estes foram abordados na ocasião, com o objetivo de não cair em repetições. Não que estas não possam ocorrer, mas que quando for necessário, estes alunos tenham outra abordagem, com o objetivo de mostrar outros aspectos não trabalhados anteriormente e de desafiar o aluno para novas formas de pensar e descobrir.

Essas turmas multisseriadas, além de sobrecarregarem o professor, geram nele angústias uma vez que ele não foi preparado para esta realidade. De acordo com Hage (2011), sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas para todas as turmas. Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos e impotentes diante da situação.

Uma estratégia que poderia ser utilizada para driblar esta situação seria o livro didático, mas não existe livro didático de ensino médio específico para educação indígena. E mesmo que existisse, estas turmas não pertencem oficialmente a uma escola indígena, assim sendo, talvez nem os recebessem. O governo federal investe altos valores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa tem como objetivo a universalização de currículo, o que não está de acordo com o RCNEI, uma vez que o PNLD tem uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desconsidera os saberes indígenas, seus modos de vida, seus valores e suas concepções.

Assim sendo, por um lado existem leis, já discutidas na seção 6 deste trabalho, que garantem esta modalidade de ensino da educação básica com aspectos peculiares a serem observados e garantindo o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

Por outro lado, não existe material didático que atenda a estas necessidades. Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações indígenas e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas da escola.

9 SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NESTA ALDEIA GUARANI

Como já foi dito, trabalhar com turmas multisseriadas no ensino médio sem promover a seriação implica em muita dedicação, sendo um desafio diário. Entende-se que trabalhar em uma escola diferenciada promove uma troca muito gratificante e enriquecedora, uma vez que esta não homogeneiza e, sim, aproveita a contribuição e a experiência de cada um dos sujeitos envolvidos.

Quando comecei a trabalhar na escola indígena, em março de 2007, deparei-me com esta realidade duplamente desafiadora. Tentei, seguindo o exemplo de outros professores que já trabalhavam nesta escola, dividir os alunos por série e trabalhar separadamente, dentro da mesma sala. Esta pseudodivisão se mostrou frustrante e pouco produtiva, tanto para mim como para os alunos. A aula não fluía e não havia espaço para discussões, uma vez que era impossível manter um assunto diferente para cada série, simultaneamente. Igualmente difícil era manter um grupo discutindo algum assunto e pretender que os outros fizessem alguma tarefa e não participassem da discussão. Aliás, se não participassem da discussão seria por que aquilo realmente não era importante ou interessante, assim era de se avaliar a importância dessa temática.

Passei o ano todo neste impasse agonizante, ao qual tanto eu como os outros professores estávamos submetidos. Realmente aquela prática não se mostrara eficiente.

Hoje entendo que o educando tem um período de três anos para se apropriar de conceitos e processos tecnológicos. Estes podem ser desenvolvidos em vários momentos diferentes, sendo sempre retomados, tanto para não caírem no esquecimento – o que é muito normal de ocorrer na seriação – como para ressignificar estes tópicos e relacioná-los a outros assuntos.

Além do mais não necessariamente o que é relevante no “mundo do branco” é relevante no mundo do indígena. É nesse momento que temos que lembrar que a escola é diferenciada, assim sendo, não só o assunto deve estar conectado com a realidade do estudante, como também deve ser relevante para que este possa enfrentar o “mundo dos brancos”.

Na comunidade indígena a escola não é a única responsável pela educação. Para os Guaranis, a educação não se separa das demais práticas sociais e não fica restrita à casa onde moram, à casa de rezas e tampouco aos conhecimentos

construídos nos bancos escolares. Para o povo Guarani, os velhos são como as bibliotecas: sábios que levam consigo a missão de passar os seus ensinamentos aos mais jovens e por isso são profundamente respeitados. Aliás, o respeito é a atitude mais praticada por este povo.

Para aprender, a curiosidade é fundamental, assim como a observação. A oralidade também é muito importante, e neste caso refiro-me a uma oralidade que não se restringe à fala mas, sim, a uma escuta respeitosa e atenta. Então, seguir a curiosidade natural do povo Guarani e, através dela, tecer os conhecimentos escolares mostrou-se uma técnica de abordagem bem produtiva.

Deste modo, passei a organizar as minhas aulas na forma de unidades, onde para desenvolver cada uma deveria pensar em quais são os pré-requisitos desta, se já foram trabalhados com alguns dos alunos e de que forma. Assim é possível dar uma nova roupagem e mostrar uma outra faceta do mesmo tema, para dar início à unidade. Dessa forma, os temas podem ser explorados sem vínculo formal com as séries, viabilizando o trabalho em classes multisseriadas.

10 CONCLUSÕES

A análise documental realizada na legislação mostrou que a educação indígena deve ser diferenciada e deve atender às necessidades específicas de cada povo. Na escola estudada neste trabalho, nem todas as questões culturais são atendidas, pois alguns temas são abordados de uma forma não condizente com a tradição do povo Guarani. Verificou-se, ainda, na legislação, que não há diretrizes específicas para ensino de Química e de Ciências da Natureza para o ensino médio indígena. As regulamentações existentes são apenas para o ensino fundamental.

Nem sempre os pressupostos gerais da legislação para a educação indígena conseguem ser adequadamente aplicados na realidade desta escola. Isso porque não existe material didático específico e também pela inexistência, atualmente, de cursos de formação continuada para professores de origem não indígena que atuam nesta modalidade educacional.

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores de ensino médio que atuam nesta escola é a imposição de trabalhar em classes multisseriadas. Por outro lado, para os próprios estudantes indígenas isso não parece ser um problema. Eles apontam a troca de ideias e o auxílio dos colegas como aspectos fortemente positivos para a aprendizagem.

Gostaria de registrar que este trabalho contribuiu de forma significativa para a construção da minha identidade docente. Primeiro pelo amparo legal, uma vez que eu pouco conhecia a respeito da legislação relativa à educação indígena, justamente pela falta de um curso de formação específico para atuar nesta realidade. Além disso, a análise dos depoimentos, especialmente daqueles colhidos junto aos Guaranis desta aldeia, ampliou muito meu conhecimento a respeito do que os indígenas de fato esperam da educação na escola. Isso contribuirá para que o planejamento de minhas futuras atividades docentes nesta escola procure atender melhor esta realidade e as aspirações deste povo.

Da mesma forma espera-se que este trabalho possa contribuir para outros professores que atuam nesta comunidade, bem como outros pesquisadores que venham a desenvolver trabalhos junto a esta aldeia, tenham uma melhor compreensão das aspirações dessa comunidade em relação à educação escolar.

GLOSSÁRIO

Adaptado de: <http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/ptgn.html>

Caxirí - bebida produzida a partir do milho.

Juruá - boca cabeluda, homem de bigode, homem não-indígena. Isto é, é a forma como os índios Guaranis chamam as pessoas não indígenas, independentemente de sua origem étnica.

Karáí - Chefe espiritual responsável pelo cuidado na aldeia Guarani.

Kuaa-Mbo'é - conhecer, ensinar.

Kunhã – mulher.

Mbojapé – pão assado nas cinzas.

Mbya - rama Guarani.

Nhande Reko -“Nosso modo de ser”. O modo de ser Guarani, sua cultura, também denominada Guarani.

Nhanderu - nosso pai, Deus, Sagrado, criador das belas palavras.

Nhemoingue - que significa ritual de batismo onde as crianças ganham o nome indígena.

Opy - casa tradicional de reza. Lugar sagrado do “estar junto” espacial e temporal do povo Guarani.

Tipa - pão assado na chapa quente

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, Jan/Abr 2012.

Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Nhembo'e – Educação escolar nas aldeias Guarani.

Educação, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1 (61), p. 109-132, jan./abr. 2007a. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/542/378>.

Acesso em 10 nov. 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago 2007b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 out. 2015.

BERGAMASCHI, M. A; SILVA, R. H. D. Educação escolar indígena no Brasil: das escolas para os índios às escolas indígenas. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2008. Disponível em:

<http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/art_bergamaschi_silva.pdf>. Acesso em 10 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 17 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**.

Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acessado em: 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998b. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001784.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas**

indígenas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em 28 out. 2015.

HAGE, S.M. Por uma educação do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3956/2284>>. Acesso em: 05 set 2015.

HOFMANN, A. A. Karai Nhe´e Katu: “aquele que fala sábias palavras” – um campo de discussão da escola indígena entre os Guaranis. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 1-14. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/12_18_22_KARAI_NHE_KATU.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MARTINS, A. M. D. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (orgs). **A Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. p 277-290

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PAIVA, J. M. Transmitindo Cultura: A catequização dos índios do Brasil, 1549-1600. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2000. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 19 out 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Indígena. Parecer nº 383/2002. **Estabelece normas para o funcionamento de escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150810113526pare_0383.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015

ROSA, H. A. Kuaa mbo’e = conhecer, ensinar”: a experiência na formação de professores Guarani. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 171-191, jan/abr.2015. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/2924/1681>> Acesso em 19 out 2015.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena na Escola. São Paulo: Global, 2001.p. 45-70.

TEIXEIRA. O. S., CORDEIRO. R. Q. Educação jesuíta: Objetivo metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó-RN, v. 9. n. 24, p. 1-6, set/out. 2008. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>. Acesso em 19 out 2015.

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista com os alunos de ensino médio da Escola Indígena

1. Você já estudou em outra escola que não seja indígena?
2. Por que você está cursando o ensino médio?
3. Quanto aos temas abordados em aula, eles são importantes, isto é interessantes, para você?
4. Considera a metodologia adotada pelos professores adequada?
5. Os ensinamentos Guarani são passados basicamente de forma oral, e os ensinamentos da escola são basicamente escritos. Como você faz para de adaptar à metodologia da escola “do branco”?
6. Como você faz para de adaptar à metodologia de cada professor?
7. Como você se sente em classes multisseriadas? O que tem de bom e o que não é bom?
8. O que a escola do “branco” trouxe de bom para os Guaranis desta aldeia?
9. O que a escola do “branco” trouxe de ruim para os Guaranis desta aldeia?

APÊNDICE 2

Roteiro da entrevista com os professores de ensino médio da Escola Indígena

1. Professor(a), você teve algum curso de formação para educação indígena que o preparasse para esta realidade em particular? Caso tenha participado, fale a respeito.

2. De acordo com o referencial curricular nacional para as escolas indígenas (na página 22) esta deve ser : "... pensada a partir das concepções dos indígenas e das suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa".
Na sua opinião esta escola em que você trabalha está pensada a partir desta concepção? Por quê?

3. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, esta deve ser:
 - 3.a) Comunitária:
"Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isso se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada."
Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada comunitária?

 - 3.b) Intercultural:
"Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política."
Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada intercultural?

 - 3.c) Bilíngue:
"...as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim,

as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada bilíngue?

3.d) Específica e diferenciada:

“...concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade.”

Na sua opinião, esta escola atende aos quesitos para ser considerada específica e diferenciada?

4. Como você professor(a) procede para adequar a sua prática pedagógica à realidade desta escola indígena? Quais são os pontos positivos e as dificuldades encontrados para essa adaptação?
5. Considerando que a transmissão do conhecimento na cultura Guarani está fortemente associada à oralidade, existe uma adaptação da sua prática pedagógica para esta particularidade? Caso exista, como ela acontece?
6. O que a escola do “branco” trouxe de bom para os Guaranis desta aldeia?
7. O que a escola do “branco” trouxe de ruim para os Guaranis desta aldeia?
8. Questão apenas para a professora de biologia:
Na sua opinião qual é a relevância de trabalhar conteúdos de Ciências da Natureza em escolas indígenas?
9. Pergunta para o caso de não aparecer, nas respostas às perguntas anteriores, referência a turmas multisseriadas (na questão 4 provavelmente):
Qual é a sua avaliação quanto à prática pedagógica em turmas multisseriadas?
Você considera pedagogicamente adequado deste modo trabalho?

APÊNDICE 3**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Viamão, 25 de Outubro de 2015.

Senhor(a) Diretor(a)

Ao cumprimentá-lo(a), agradeço a possibilidade de realização de pesquisa em nível de Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) da acadêmica **Adriana Olmos da Rocha**, regularmente matriculada no Curso de Licenciatura em Química Noturna, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao mesmo tempo, solicito permissão para que os dados coletados durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula e durante as entrevistas realizadas, pela referida aluna, sejam utilizados neste TCC. Cabe salientar que os dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético, que o nome da Escola não será divulgado e que será preservado o anonimato dos alunos e professores participantes da pesquisa.

Sem mais para o momento, despeço-me.

Atenciosamente,

De acordo,

Em ___/___/2015

(carimbo e assinatura)

Prof^a Tania Denise Miskinis Salgado
Orientadora do TCC
e-mail: tania.salgado@ufrgs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Prezado Professor:**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) que objetiva analisar esta Escola e a turma de Ensino Médio Indígena.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada, **para participar do registro das atividades em sala de aula por meio de gravação em áudio, e para participar de entrevista com gravação de áudio**. Os resultados deste estudo serão utilizados para produção e publicação de textos de caráter científico, pois estes dados farão parte do TCC. O anonimato dos alunos participantes dessa pesquisa será preservado. A sua identidade será mantida em sigilo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Profª Tania Denise Miskinis Salgado
Orientadora do TCC
e-mail: tania.salgado@ufrgs.br

Adriana Olmos da Rocha
Licenciando/perquisadora

DECLARAÇÃO

Eu _____ declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar desta pesquisa.

Viamão , ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Prezado Aluno:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) que objetiva analisar a Escola e a turma de Ensino Médio Indígena.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada, **para participar do registro das atividades em sala de aula por meio de gravação em áudio, e para responder as questões que compõem o questionário a seguir.** Os resultados deste estudo serão utilizados para produção e publicação de textos de caráter científico, pois estes dados farão parte do TCC. O anonimato dos alunos participantes dessa pesquisa será preservado. A sua identidade será mantida em sigilo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Profª Tania Denise Miskinis Salgado
Orientadora do TCC
e-mail: tania.salgado@ufrgs.br

Adriana Olmos da Rocha
Licenciando/perquisadora

DECLARAÇÃO

Eu _____ declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar desta pesquisa.

Viamão, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante ou responsável legal: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____